СОДЕРЖАНИЕ

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Пропедевтика физического образования и формирование универсальных учебных действий у младших подростков при обучении математике. *Н.В. Шаронова, Г.А. Аджемян* **3**

Этапы информатизации образования и эволюция педагогических подходов к использованию средств информационных и коммуникационных технологий для обучения иностранным языкам. *Т.Е. Алексеева* **11**

Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий. *Ю.Н. Егорова, О.Ю. Малахова* **18**

Инновационные технологии формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности студентов гуманитарных направлений подготовки высшего профессионального образования. *О.Н. Исаева, Е.С. Антонова* **25**

Роль курсовых и выпускных квалификационных работ в процессе подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности. *А.А. Михайлов* **32**

Теоретические аспекты формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования. *Н.А. Несмеянова* **39**

Терминологическая основа понятия «Электронное обучение». *А.В. Смирнов* **45**

Обучение учащихся проведению теоретических исследований на уроках естествознания в профильной школе. *Н.С. Шлык* **58**

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Формирование педагогической культуры бакалавров. *О.В. Баркунова* **64**

Использование информационно-аналитических данных вузовской библиотеки для оценки исследовательского потенциала университета: к постановке проблемы. *Т.В. Еременко* **70**

Сетевое взаимодействие вузов: теория и практика. *Н.А. Копылова* **76**

Моделирование гуманистически ориентированной личности школьника в условиях модернизации образования. *Н.А. Коряк* **85**

Информационно-коммуникационная компетентность педагога-менеджера: проблема формирования в системе непрерывного образования. *А.А. Петренко* **.....91**

Аудиовизуальное сообщение в системе средств дистанционного обучения. *В.П. Пустовойтов, Б.Н. Полозов, А.В. Кравченко***.....99**

Особенности преподавания филологии в начальной школе. *М.П. Целикова***.....107**

ЗДОРОВЬЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Реализация принципа свободы выбора физкультурно-спортивной двигательной активности студентов - фундаментальное условие модернизации физического воспитания в высшей школе. *Ю.М. Львова* **.....110**

Индивидуализация коррекционно-развивающей среды как условие взаимодействия ребенка с аутизмом (РАС) и педагога. *В.В. Малькова* **.....118**

Комплекс ГТО как основа формирования физической культуры учащихся сельской школы в современных условиях. *О.А. Рогожкин***.....124**

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Ценности гуманистической педагогики в оценке представителей отечественной науки и культуры. *Е.В. Селиванова* **.....129**

Моделирование системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта. *О.В. Дедюхина* **.....135**

Музыкально-ритмическое развитие детей в младшем дошкольном возрасте. *О.А. Дудина***.....145**

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Динамика развития профессионализма вьетнамских учителей в истории начального образования. *К.К. Май***.....150**

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Практические аспекты реализации принципов стратегического планирования на региональном уровне. *М.Ю. Пикушина, В.С. Отто, Т.Ю. Сомова* **.....155**

Портфолио как средство развития Я-концепции при обучении иностранным языкам в вузе. *М.В. Кузина***.....166**

Психологическое сопровождение одаренных школьников. *С.Н. Андреева С.В. Бахтина***……...…174**

ПРОПЕДЕВТИКА ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Propedeutics of physical education and the formation of universal educational actions of younger teenagers in teaching mathematics

Шаронова Наталия Викторовна, *доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет.*

nvshar@mail.ru

Аджемян Гаянэ Ашотовна, *учитель математики Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр образования «Технологии обучения».*

adzhemyan@i.home-edu.ru

В статье освещена проблема формирования универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов на основе пропедевтики физического образования при решении математических задач. Раскрыты методические основы проблемы, а также кратко изложены данные экспериментального исследования, иллюстрирующего возможности использования различных видов математических задач с физическим содержанием в формировании универсальных учебных действий учащихся 5-6 классов.

This article is about the problem of forming universal educational actions of 5-6th grade students on the basis of physical education propedeutics in solving mathematical problems.The methodical bases of problem are revealed. Presented the data of experimental study, which illustrates the use of different types of mathematical problems with physical content of the formation of universal learning activities of 5-6th grade students.

Ключевые слова: **пропедевтика физического образования, универсальные учебные действия, совместная деятельность, младший подросток, математические задачи с физическим содержанием.**

Keywords: **propedeutics of physical education, universal learning activities, joint activity, the younger teenager, math problems with physical content.**

Отличительной чертой Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования является его опора на системно-деятельностный подход, который предполагает приоритет самостоятельной познавательной деятельности обучаемых, при выполнении которой формируются и применяются универсальные учебные действия (УУД).

Целенаправленное формирование УУД, необходимых для успешного освоения образовательных программ общего образования, для выбора и реализации дальнейшего профессионального пути, необходимо осуществлять уже в 5-6 классах. Являясь фундаментом всего последующего обу-

чения, образовательная программа для младших подростков нацелена на создание системы учебных и познавательных мотивов, умений ставить, принимать и реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результаты.

Особое значение этап 5-6 классов имеет и для естественно-математического образования, в том числе физического. Этот этап называют пропедевтическим по отношению к школьному физическому образованию, и методологические идеи новых образовательных стандартов, в частности, позволяют сделать вывод о том, что именно формирование универсальных учебных действий (УУД) на этом этапе может создать почву для получения в дальнейшем систематического физического образования.

УУД формируются «не на пустом месте», а на определенном содержании учебного материала и, разумеется, с применением особых форм и методов работы со школьниками. Возникает вопрос: как отобрать учебное содержание, как его структурировать, в какие виды познавательной деятельности обучаемых с отобранным учебным материалом включить для эффективного формирования УУД?

Анализ научно-методической литературы, диссертационных исследований и обобщение педагогического опыта позволяют предположить, что в решении задачи формирования УУД существенную роль могут сыграть межпредметный учебный материал и обучение в условиях сотрудничества, поскольку именно это сочетание – межпредметность и учебное взаимодействие – обладают значительным мотивационным и развивающим потенциалом.

Так появилась идея о возможности и целесообразности применения на уроках математики и во внеклассной работе по математике в 5-6 классах особых заданий с физическим содержанием с целью формирования УУД у младших подростков и пропедевтики физического образования на этой основе.

Опытно-экспериментальная работа показала, что выполнение математических заданий с физическим содержанием может способствовать формированию целого комплекса УУД: познавательных (общеучебных, логических, действий постановки и решения проблем), регулятивных (целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки), коммуникативных (сотрудничества, постановки вопросов, управления поведением партнера, владения формами речи) и личностных (смыслообразования, нравственно-этической ориентации).

Для этого математические задания с физическим содержанием должны отвечать следующим требованиям:

- наличие в структуре задания таких компонентов, как вариативное условие с формулировкой «проверьте» «найдите» и т.п., наглядные графические объекты (схемы, чертежи, рисунки, графики, диаграммы, таблицы, модели) и вопросы, подразумевающие краткий или развернутый ответ;

- различия в объеме и предполагаемом уровне продуктивности деятельности при выполнении – от небольшого текста до исследовательской работы;
- личностно-ориентированный характер за счет включения дополнительного теоретического материала, содержащего сведения о новых физических понятиях, исторические и технические сведения;
- возможность организации различных вариантов познавательной практической деятельности учащихся на уроке;
- включение элементов проектной деятельности;
- включение ситуативных примеров, в которых раскрываются различные проблемы, связанные с повседневной жизнью людей, использованием полученных знаний в реальных ситуациях, для формирования функциональной грамотности учащихся.

В ходе проведенного исследования была создана система заданий, в рамках которой задания различаются по форме предъявления условия; по способам выполнения; по роли ИКТ в их решении; по уровню продуктивности деятельности учащихся, по характеру взаимосвязи математики и физики.

По содержанию задания можно классифицировать следующим образом: объекты (объекты живой и неживой природы), приборы (часы, термометр, весы и т.п.); величины (масса, температура, скорость, расстояние, время, длина и т.п.); способы измерения величин (массы, длины, объема, времени и т.п.); способы нахождения значений физических величин (формулы, уравнения, числовые и буквенные выражения, графики и т.п.); физические явления (механические, звуковые, электрические, магнитные, световые).

Задания, при выполнении которых могут формироваться УУД, должны содержать проблемные ситуации, предполагать исследовательский подход к обучению, быть личностно значимыми и доступными для выполнения учащимися, соответствовать дидактическим принципам деятельности, непрерывности, вариативности, творчества.

Для формирования комплекса УУД учащимся целесообразно предлагать следующие виды заданий: текстовые задачи; практические и лабораторные работы; интерактивные задания; задачи в схемах, рисунках; творческие задания, при выполнении которых учащиеся непосредственно готовятся к дальнейшему изучению физики.

Перечисленные виды заданий можно разделить на следующие группы: вычислительные, качественные (по нарастающему уровню сложности), проблемные (с применением графических зависимостей физических величин).

К вычислительным заданиям можно отнести задачи по темам «Буквенные выражения в физических формулах», «Задания в уравнениях», «Координаты на плоскости», «Задания с часами», «Задания на движение»; к качественным – «Физические явления в математических задачах», «Из-

мерение величин», «Задания о строении вещества», «Задания на движение», «Задания в вопросах»; к проблемным – «Графики».

При выполнении вычислительных заданий у учащихся формируются общеучебные универсальные действия, относящиеся к группе познавательных УУД, а также такие регулятивные универсальные действия, как планирование, контроль, коррекция.

Проблемные задания – это задания, предполагающие анализ физических процессов или явлений путём исследования графиков. Решение таких задач дает возможность учащимся применить изученные закономерности к анализу реальных явлений.

Проблемные задачи могут служить средством изучения нового материала. Эти задачи позволяют ученику даже со слабыми вычислительными навыками не только почувствовать сложность физических явлений, но и понять их суть, побуждают его к самостоятельному решению проблемы, ее осмыслению, желанию поставить себя на место исследователя, испытать удовлетворение от интеллектуального труда. Такие задания заставляют учащихся самостоятельно мыслить, получать знания, анализировать, делать выводы. Выполнение проблемных заданий влияет на формирование таких познавательных УУД, как общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. При решении проблемных заданий в группе у учащихся формируются коммуникативные УУД.

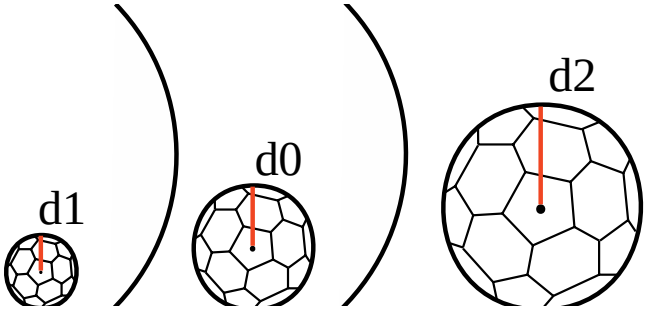
Кроме того, решение проблемных заданий способствует формированию многих регулятивных УУД (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и т.п.) и таких личностных УУД, как самоопределение (личностное, жизненное, определение себя в будущей профессии) и смыслообразование (установление учащимся связи между целью учебной деятельности и тем, что её побуждает, её мотивом).

Качественные задания – это задания, в основе которых лежит описание какого-либо физического явления. Вопрос в задании нацелен на объяснение или предсказание явления. Качественные задания являются средством закрепления изученного материала. Такие задачи играют важную роль в формировании физических понятий, выяснении сущности физических явлений и процессов.

При решении качественных задач учащиеся строят цепи рассуждений и умозаключений, анализируют физические закономерности. Выполнение качественных заданий формирует у учащихся такие познавательные УУД, как общенаучные и логические, и регулятивные УУД (целеполагание, саморегуляция и т.п.), а также коммуникативные УУД.

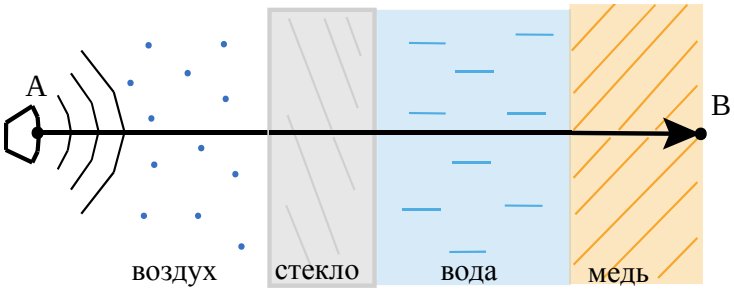
Рассмотрим примеры таких заданий.

Пример 1. Мяч находится между выпуклым зеркалом, которое пропорционально уменьшает изображение и вогнутым зеркалом, которое пропорционально увеличивает изображение (см. рис.). Обозначим диаметр самого мяча d_0, диаметр его уменьшенного изображения d_1, а диаметр увеличенного – d_2.



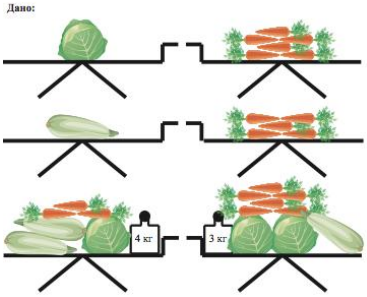
Каков диаметр настоящего мяча, если известно, что диаметр уменьшенного изображения мяча равен 3 см; d_1 составляет 6% от d_2; а d_2/d_0= 2,5.

Пример 2. Звук из динамика прошёл расстояние от точки А до точки В через разные вещества так, как показано на рисунке:

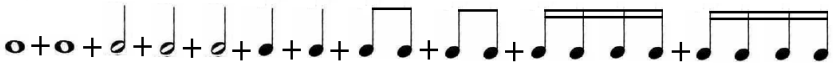


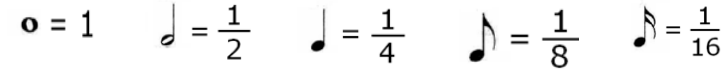
При этом в воздухе звук распространился за 2,95 мс; в стекле – за 0,03 мс; в воде – за 0,2 мс; а в меди – за 0,05 мс. Найдите расстояние АВ, считая, что скорость звука в воздухе равна 340 м/с, в стекле – 3500 м/с, в воде – 1510 м/с, а в меди – 3700 м/с.

Пример 3.



По рисунку составьте уравнение и определите массу:
а) одного кочана капусты,
б) одной морковки,
в) одного кабачка.
(Масса гирь – в килограммах.)
Сравните полученные результаты и сделайте вывод о том, какой овощ тяжелее или легче, чем другой и насколько.

Пример 4. Миша решил зашифровать в записке другу свою четвертную оценку по математике:

Для этого он использовал «код», состоящий из последовательностей нот, с помощью которых записываются музыкальные звуки, имеющие разную продолжительность по времени:



Какую оценку получил Миша?

Предлагаемые учебные задания нацелены на развитие следующих умений, необходимых в совместной деятельности:

- в тексте задания увидеть проблему и сформулировать её,
- обсуждать проблему,
- наблюдать, анализировать,
- рассуждая, выдвигать гипотезы,
- в поиске ответа задавать вопросы друг другу,
- выбирать наиболее оптимальное решение из всех предложенных,
- уметь распределять обязанности между всеми участниками совместной деятельности,
- организовывать процесс взаимодействия с другими участниками совместной деятельности так, чтобы все участники были наравне в нем задействованы.

В рамках внеурочной деятельности целесообразно предложить школьникам элективный курс, выполнение исследовательских и практических работ, интегрированных естественнонаучных проектов с последующей презентацией и защитой работ.

Систематическое выполнение математических заданий с физическим содержанием, как в урочное, так и во внеурочное время, предполагают следующие формы работы:

- фронтальная (объяснение учителя);
- организация учителем учебного сотрудничества и совместно-продуктивной учебной деятельности;
- организация предметной среды, инициирующей экспериментирование учащихся, постановку и решение проблем самими учащимися.

При выполнении заданий с физическим содержанием реализуются следующие методы обучения: метод проектов; монологический, диалогический, объяснительно-иллюстративный; беседа; демонстрации; наблюдение.

Можно выделить три основных этапа применения методики формирования УУД при решении математических заданий с физическим содержанием:

- Введение творческой задачи, сложной для индивидуального выполнения. Организация учителем совместных форм учебного сотрудничества учащихся. При этом формируется опыт выполнения и мотивация к интересующему комплексу УУД.
- Введение более сложных задач. Освоение частично-поисковой парно-групповой деятельности учащихся и переход к выполнению, контролю, коррекции, оценке при минимальном участии учителя. Введение специальных заданий, направленных на анализ и рефлексию собственной деятельности, саморегуляцию. При этом учащиеся усваивают общий алгоритм выполнения комплекса УУД.
- Последующее усложнение задач. Рост самостоятельности учащихся в учебном сотрудничестве. Комплекс УУД включается не только в практику планового обучения математике, но и во внеурочную деятельность, организуется самоконтроль его выполнения, при необходимости, коррекция.

При выполнении математических заданий с физическим содержанием применение ИКТ является одним из инструментов формирования УУД. В процессе выполнения заданий, подготовки и защиты работ такие виды деятельности, как информационный поиск, коммуникация, проектирование, моделирование, управление и организация деятельности осуществляются с использованием средств ИКТ.

Диагностика успешности применения заданий с физическим содержанием для формирования комплекса УУД осуществляется поэтапно в течение учебного года и состоит в отслеживании динамики сформированности УУД у учащихся по четвертям с применением таких инструментов, как:

- плановые тематические работы (контрольные работы, содержащие проблемные, графические и вычислительные задания, практические и лабораторные задания на установление соответствия, выполненные исследовательские работы, мини-проекты, выборочный контроль на уроке в процессе выполнения практических работ и т.п.);
- запланированные в уроке и на факультативных занятиях демонстрации презентаций творческих заданий, выступления, защиты и т.п.;
- анкеты.

Целесообразно применение следующих форм и соответствующих им методов контроля: групповые или парные (наблюдение за взаимодействием и анализ результата), индивидуальные (беседы, устные опросы, защита проектов), фронтальные (анкетирование, письменные работы).

Экспериментальная проверка созданной в ходе исследования методики формирования УУД при обучении математике в 5-6 классах позволяет утверждать, что выполнение математических заданий с физическим содержанием повышает заинтересованность подростка в поиске решения и нахождении ответа, при этом его активность в самовыражении создает положительный эмоциональный настрой, приводит к продуктивной учебной

деятельности, мотивирует на дальнейшее изучение физики, закладывает основы формирования физических понятий.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, применение математических заданий с физическим содержанием в практической, проектной и исследовательской деятельности представляет собой своеобразную подсистему в системе работы учителя математики, так как имеет свои цели (формирование УУД и пропедевтика на этой основе физического образования), строится на отобранном и структурированном учебном материале, предполагает применение особых методов, форм и приемов работы и диагностики ее результативности. Важнейшим компонентом в этой подсистеме в качестве дидактического средства выступает сама система математических заданий с физическим содержанием.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Серия: Стандарты второго поколения. - М.: Просвещение, 2010.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М–во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
3. Аджемян Г.А. Математические задания с физическим содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов [Текст] / Г.А. Аджемян // Школа будущего. – 2013. – № 4. – С. 25-36.
4. Аджемян Г.А. Мотивация как залог успеха при формировании универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов при выполнении межпредметных проектных заданий [Текст] / Г.А. Аджемян //XII Международная научно-методическая конференция «Физическое образование: проблемы и перспективы развития». – 2013. – С. 80-86.

ЭТАПЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Stages of Informatization of Education and Evolution of Pedagogical Approaches to the Use of Information and Communication Technologies for Foreign Language Teaching

Алексеева Татьяна Евгеньевна, *кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Академия права и управления ФСИН России.*

tat-alexeeva@yandex.ru

В статье рассмотрены этапы развития информатизации в области образования, проанализирована эволюция подходов к обучению иностранным языкам с помощью средств информационных и коммуникационных технологий и даны характеристики каждому из направлений использования этих средств.

In the article, the stages of development of informatization in the field of education are dealt with, the evolution of pedagogical approaches to the usage of means of information and communication technologies is analyzed, and the ways of using these technologies are characterized.

Ключевые слова: **информатизация образования, средства информационных и коммуникационных технологий, ИКТ, иностранные языки, интегративный подход.**

Keywords: **informatization of education, means of information and communication technologies, ICT, foreign languages, integrative approach.**

Информатизация образования является одним из важнейших направлений модернизации образовательной системы в целом и системы высшего образования в частности. Знания и навыки, приобретаемые будущими специалистами при обучении, в дальнейшем во многом определяют пути развития общества. Анализ развития передовых в экономическом отношении стран показывает, что информатизация системы высшего образования является одним из ключевых условий, определяющих последующее ускоренное развитие экономики, науки и культуры [1, 2].

Рассмотрим этапы информатизации образования и проанализируем эволюцию педагогических подходов к использованию информационных и коммуникационных технологий для обучения иностранным языкам.

Ретроспективный анализ процесса внедрения и использования средств вычислительной техники и компьютерных технологий в учебном процессе позволяет выделить три этапа информатизации образования, условно названные электронизацией, компьютеризацией, информатизацией образовательного процесса. Современный четвертый этап характеризуется одновременным использованием как средств информатизации, так и средств коммуникации [3].

Первый этап информатизации образования, *электронизация*, (50-70-е годы) характеризовался широким внедрением электронных средств и вычислительной техники в процесс подготовки студентов. Цель использования средств электронно-вычислительной техники состояла в автоматизации рутинных операций (математических расчетов и контроля знаний). Задачами этого этапа являлось обучение основам алгоритмизации и программирования, формирование у обучаемых алгоритмического стиля мышления, овладение некоторыми языками программирования.

На этом же этапе с 60-х годов компьютерная техника начала использоваться для изучения иностранных языков. Именно тогда зародилось одно из наиболее значимых направлений в области обучения иностранным языкам, названное *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, что означает изучение языков с помощью компьютера. Начальный этап в развитии данного направления назван зарубежными исследователями (M. Warschauer, D. Healey) бихевиористским [15]. Этот период отличается тем, что обучающие программы строятся по жесткой формуле «стимул – реакция», при этом компьютер выполняет роль репетитора (*computer as tutor*), предоставляющего в распоряжение обучающегося тренировочные упражнения. Для этих упражнений характерны однотипные повторяющиеся задания, направленные на заучивание определенного грамматического явления (*drill and practice*). Данный подход основывается на положениях бихевиористской теории Б. Скиннера и структурной лингвистики Л. Блумфилда. Согласно этим теориям в основе изучения иностранного языка должно лежать формирование навыка, которое обеспечивается насыщением процесса обучения диалогами и заучиванием языковых моделей, что позволит обучающимся автоматически давать правильные ответы на лингвистические стимулы [10].

Программные средства такого рода имеют право на существование и сегодня, так как многократное повторение лексико-грамматических структур лежит в основе формирования навыков использования языковых единиц в речи. Более того, при осуществлении тренировочной учебной деятельности компьютер обладает рядом преимуществ перед педагогом: не устает предъявлять одну и ту же информацию сколько угодно раз и обеспечивает немедленную и объективную обратную связь, при этом позволяя обучающемуся работать в своем темпе. Кроме того, создать программное обеспечение для набора практических упражнений гораздо проще, чем конструировать развитые синтаксические анализаторы, необходимые для более интеллектуальных систем [4].

Второй этап информатизации образования, известный как *компьютеризация* (70-80-е годы), связан с появлением более мощных компьютеров и разработкой программного обеспечения, имеющего дружественный интерфейс, то есть такую организацию взаимодействия человека и компьютерной программы, которая понятна обычному пользователю на интуитивном уровне [5]. Данный период информатизации характеризуется использованием диалогового взаимодействия человека с компьютером, что открыло

новые возможности его применения в различных сферах человеческой деятельности, в том числе в образовании.

В эти годы был подвергнут резкой критике на теоретическом и педагогическом уровне бихевиористский подход к изучению иностранных языков, при котором обучение концентрировалось на усвоении грамматических структур с помощью практических упражнений. По мнению специалистов [9, 15], данный подход приводил к избыточному изучению грамматических моделей и созданию языковых привычек, однако не обеспечивал развития умений использования полученных навыков в речевой деятельности.

В 70-80-х годах получил широкое распространение коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, что нашло свое отражение в изучении иностранных языков с помощью компьютера. Анализ ряда работ [4, 12, 14], в которых рассматриваются особенности данного направления, позволяет сформулировать следующие положения коммуникативного подхода:

- развитие у студентов стремления создавать собственное высказывание вместо того, чтобы конструировать его из готовых, заученных фраз и моделей;
- отказ от оценивания и поощрения деятельности студентов;
- отказ от формата «неверно – попытайтесь снова» для реакции компьютера на действия обучающегося;
- отсутствие контроля за работой обучающегося и регистрации его успехов;
- исключительное использование изучаемого языка для создания языковой среды, в которой он кажется естественным, и на экране дисплея, и в классе;
- сосредоточение не на самой грамматической форме, а на ее употреблении в речи;
- выполнение с помощью компьютера только тех заданий, которые не могут быть выполнены также эффективно с использованием книги.

В этот период продолжают создаваться программы, направленные на отработку языковых навыков, однако в них отсутствует многократное механическое повторение изучаемых структур. Анализ данных программ показал, что по сравнению с тренировочными программами предыдущего поколения процесс нахождения ответа предоставляет обучающемуся возможность выбора, моделирования, управления процессом учения и взаимодействия с компьютером. Однако, в этих программах компьютер попрежнему выступает в качестве репетитора, то есть того, кто знает правильный ответ [12].

Другим направлением применения компьютера в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам стало использование его в качестве стимула (*computer as stimulus*), побудительного мотива для порождения письменного или устного высказывания, ведения дискуссии; при этом могли использоваться программы, не предназначенные для

обучения иностранным языкам [14]. Подобное использование компьютера способствовало активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

И, наконец, пользование текстовым процессором, настольными издательскими системами, программами орфографического и грамматического контроля, то есть средствами, не предоставляющими языкового материала, однако способствующими развитию у обучающихся навыков понимания и использования иностранного языка в своей учебной деятельности, представляет собой третье направление применения компьютера при коммуникативном подходе – компьютер в качестве инструмента (*computer as tool*).

Исследователи (M. Warschauer, D. Healey) отмечают, что различие между этими тремя моделями использования компьютера (в качестве репетитора, стимула и инструмента) не абсолютны: стимулом для беседы может послужить не только тренировочная программа, но и краткое сообщение, написанное студентом с помощью текстового процессора. Выполнению компьютерных тренировочных упражнений можно придать коммуникативный характер, если студенты выполняют их в парном или групповом режиме, получив задание в дальнейшем сравнить и обсудить результаты своей работы, либо даже обсудить обнаруженные ими недостатки компьютерной программы [8]. Анализ данного этапа информатизации образования в аспекте изучения иностранных языков выявил его высокий потенциал для развития коммуникативных способностей обучаемых, а также для повышения мотивации и интереса к изучению иностранного языка.

На третьем этапе информатизации (80-90-е годы) персональный компьютер становится настольным инструментом индивидуального пользования. Новый этап в обучении иностранным языкам был обусловлен важными технологическими достижениями: появлением технологий мультимедиа и гипермедиа. Технология *мультимедиа* позволяет объединять в единое целое текст, звук, графику, анимацию и видео, таким образом, делая возможным параллельное развитие навыков и умений различных видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения. Технология *гипермедиа* позволяет обучающемуся следовать собственной стратегии обучения в соответствии со своими познавательными интересами, определяя не только темп своей учебной деятельности, но и собственную траекторию овладения иностранным языком, возвращаясь вновь к отдельным частям программы, тщательно отрабатывая одни навыки и умения и опуская другие [6].

Анализ теоретических и практических разработок в области создания и использования средств информационных технологий в обучении иностранным языкам [7, 14] показал, что, несмотря на бесспорные преимущества мультимедийного программного обеспечения, его использование для обучения иностранным языкам не привело к значительному скачку в повышении уровня знаний и умений обучаемых. Причина, прежде всего, заключается в качестве мультимедийных обучающих программ, в которых

нередко игнорируются дидактические принципы, лежащие в основе педагогического процесса. Не менее существенным препятствием на пути эффективного внедрения средств информационных технологий в обучение иностранным языкам является тот факт, что вследствие сложности создания интеллектуальных обучающих систем, существующие электронные средства учебного назначения не могут обеспечить подлинную интерактивность. В идеале интерактивная мультимедийная обучающая программа должна обладать следующим дидактическим потенциалом: воспринимать устную речь пользователя и оценивать не только ее корректность, но и соответствие цели высказывания; выявлять ошибки обучающегося в произношении, синтаксисе или словоупотреблении и затем предлагать способы устранения этих ошибок. До настоящего времени не создано обучающих программных средств, предоставляющих подобные возможности.

Начиная с 2000 года, можно выделить четвертый этап в развитии информатизации образования. Данный этап характеризуется использованием мощных персональных компьютеров, быстродействующих накопителей большой емкости, новых информационных и коммуникационных технологий, а также философским осмыслением происходящего процесса информатизации и его социальных последствий. Наиболее значимым достижением данного этапа является создание всемирной глобальной сети Интернет и развитие технологий телекоммуникаций.

Современный этап в развитии форм, методов и содержания обучения иностранным языкам с использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), названный М. Варшауэром *интегративным*, предполагает, с одной стороны, одновременную работу над различными речевыми навыками и умениями, а с другой стороны, вовлечение во все аспекты учебной деятельности подлинной коммуникации [14]. Интегративный подход к обучению иностранным языкам предполагает сочетание использования средств ИКТ в роли *репетитора*, обеспечивающего обучающихся тренировочными языковыми упражнениями, в качестве *стимула* для организации дискуссии или взаимодействия, в качестве *инструмента* для осуществления учебной деятельности, как *средство глобальной коммуникации* и *источник аутентичных материалов* [13]. При этом мы отмечаем трансформацию функции средств ИКТ из преимущественно тренировочной (репетиторской) в функцию инструмента не только учебной деятельности, но и общения, что способствует развитию индивидуальных и социально значимых качеств личности.

Использование средств ИКТ при изучении иностранных языков, которое поначалу сводилось исключительно к достижению грамматической компетенции, расширило свой образовательный потенциал, и одной из его главных целей стало формирование коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять информационное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Причем, если ранее средства ИКТ рассматривались как дополнительное средство обучения, способствующее повышению эффективности изучения иностранных языков, но не изме-

няющее его конечной цели, то последние исследования [11, 13] выявили новую точку зрения на роль средств ИКТ в обучении иностранных языков, суть которой состоит в том, что и знание английского языка, и владение информационными и коммуникационными технологиями являются важными условиями полноценного участия человека в жизни современного информационного общества. Интеграция ИКТ в обучение английскому языку и другим предметам способствует более полному развитию интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей обучающихся, и, следовательно, развитию интеллектуального и творческого потенциала общества в целом.

Таким образом, для современного этапа обучения иностранным языкам с использованием информационных и коммуникационных технологий характерен интегративный подход, который заключается в комплексном использовании средств ИКТ (на базе технологий гипертекста, мультимедиа, телекоммуникаций) при организации различных видов учебной деятельности, при проведении разного рода занятий, в частичной передаче средствам ИКТ таких функций преподавателя, как информационно-обучающая, тренировочно-репетиторская, организационно-стимулирующая, контролирующе-корригирующая и управляющая, и в обеспечении информационного взаимодействия между обучающимися, преподавателем и электронным средством учебного назначения на локальном или глобальном уровне.

Завершая анализ развития процесса информатизации образования, следует отметить, что, несмотря на высокий дидактический потенциал современных средств ИКТ, их использование в учебном процессе пока не привело к значительному повышению эффективности обучения и существенному улучшению качества высшего образования. Причиной подобного состояния является недостаточная разработанность дидактических и методических принципов использования средств ИКТ в образовательном процессе вуза. Расширение технических и дидактических возможностей средств ИКТ вызывает необходимость изучения педагогических аспектов их использования в системе высшего образования, разработки дидактических основ совершенствования процесса обучения с помощью этих средств и теоретического обоснования внедрения средств ИКТ в различные предметные области.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации. Москва, 1993. 82 с.
2. Концепция федеральной целевой программы "Развитие информатизации в России на период до 2010 года" [Электронный ресурс]: URL: http://www.iis.ru/library /isp2010/isp2010.ru.html (дата обращения: 20.01.2015).
3. Пасхин Е. Н. Философско-методологические аспекты информатизации образования //Системы и средства информатики: информационные

технологии в образовании: от компьютерной грамотности – к информационной культуре общества /отв. ред. И. А. Мизин. М.: Наука, Физматлит. – Вып. 8. – 1996. – С. 84–90.
4. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика: учебное пособие. Либроком, 2014. 368 с.
5. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования //Информатика и образование. – 2004. – №5. – С. 22–29.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: ИИО РАО. 2008.
7. Harrington M. Computer Assisted Language Learning: increase of freedom or submission to machines? //Language Learning & Technology. – Vol. 2, N. 2, May 2001. – P. 38–59.
8. Higgins J. Language, learners and computers. London: Longman. 1988.
9. Johnson M. CALL and Teacher Education: Issues in Course Design //CALL-EJ Online – Vol.1, No2, September 1999. – 10 p.
10. Kern R., Warschauer M. Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language teaching //In M. Warschauer & R. Kern (Eds), Network-based language teaching: Concepts and Practice. – New York: Cambridge University Press. – 2000.
11. Murray D. E Case for Online English Language Teacher Education [Электронный ресурс]: URL: www.tirfonline.org/.../a-case-for-online-english-language-teacher-education- denise-murray-march-2013/ (дата обращения: 21.01.2015).
12. Underwood, J. Linguistics, computers, and the language teacher: a communicative approac.Rowley, MA: Newbury House. 1984.
13. Warschauer M. A Developmental Perspective on Technology in Language Education //TESOL Quarterly, 36(3). – 2002. – P. 453–475.
14. Warschaue, M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. //In D. Fotos (Ed), Multimedia language teaching. – Tokyo: Logos International. – 1996. – P.3–20.
15. Warschauer M., Hearley D. Computers and language learning: an overview – Language Teaching. – 1998.

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ С ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Training of the professional of railway industry from a position of modern educational technologies

Егорова Юлия Николаевна, *доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общеобразовательных и профессиональных дисциплин», Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС.*

egorova333@rambler.ru

Малахова Ольга Юрьевна, *кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общеобразовательных и профессиональных дисциплин», Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС.*

olgamal74@mail.ru

В статье рассматривается актуальность и эффективность современных образовательных технологий (технологии исследовательской, проектной, игровой деятельности; PR-технологии, технологии развития критического мышления, анализа конкретных ситуаций, ИКТ-технологии, кейс-метод) в практике подготовки специалистов железнодорожной отрасли.

This article discusses the relevance and effectiveness of modern educational technologies (technology research, design, gaming activity; PR-technologies, technologies for the development of critical thinking, case studies, technology, case method in practice, the training of specialists of the railway industry.

Ключевые слова: **профессионал железнодорожной отрасли; современные образовательные технологии; ИКТ-технологии; кейс-метод; PR-технологии; технологии развития критического мышления; исследовательские, проектные, игровые технологии.**

Keywords: **professional railway industry; modern educational technology; technology; case studies; PR-technology; development of critical thinking; research, design, game technology.**

В современных рыночных условиях железнодорожный транспорт выступает как крупная корпорация с обоснованной организационной культурой, как гибкая система, способная продуцировать новые типы хозяйствования, обеспечивать эффективность и рентабельность отделений и предприятий железнодорожной отрасли.

Специфика производственных процессов железнодорожного транспорта в современных условиях конкуренции определяет необходимость обновления модели подготовки кадров для данной отрасли, в которой определяющие позиции должны занимать не только знания, но умения оперативно и эффективно решать динамично возникающие проблемы.

Стратегия развития железнодорожного транспорта в Российской Федерации до 2030 года особое внимание уделяет вопросам развития чело-

веческих ресурсов железнодорожного транспорта в области качества образовательного процесса. В числе приоритетных задач отмечается необходимость «развивать систему профессиональной подготовки рабочих массовых профессий, техников, мастеров, иных специалистов на основе сохранения и укрепления системы начального и среднего профессионального образования в составе университетских комплексов»; обеспечение железнодорожного транспорта (на всех уровнях) профессионально подготовленными рабочими массовых профессий, специалистами и руководителями, ориентированными на длительные трудовые отношения и развитие профессиональной карьеры на железнодорожном транспорте; подготовка специалистов широкого профиля и развитие у персонала железнодорожного транспорта высокого уровня компетенции для работы в условиях единой транспортной системы. Стратегия развития железнодорожного транспорта в Российской Федерации до 2030 года [4].

В связи с этим, актуализируется необходимость обновления требований к подготовке специалистов для железнодорожной отрасли. Современные требования к работнику железнодорожной отрасли определяют важность следующих составляющих:

- хорошее знание особенностей железнодорожного транспорта и технологических процессов в различных хозяйствах;
- высокий уровень инженерной культуры;
- владение методологией инженерной деятельности;
- высокий уровень мотивации и мобильности для переподготовки и повышения квалификации;
- соответствие сложившимся на железнодорожном транспорте традициям;
- широкий кругозор, умение находить информацию;
- умение правильно расставить социальные и производственные приоритеты.

В подготовке специалистов железнодорожной отрасли, гуманитарная составляющая определяет сущность, активность их творческой деятельности не только в технической, но и в социальной, экологической и экономической сферах. Технический университет будущего – гуманитарно-технический университет, т. е. университет единой культуры человечества, потому что в XXI в. произойдет сближение инженерной и гуманитарной деятельности, установятся их новые отношения с окружающей средой, обществом, человеком, произойдет дальнейшее сближение биологии и техники, живого и неживого, духовного и материального. В будущем инженеру без серьезной гуманитарной подготовки не обойтись [3]. В связи с этим, гуманитаризация образования вообще, и особенно технического, является одной из первоочередных задач для высшей школы.

Среди множества образовательных технологий, успешно применяемых в практике воспитания, обучения и развития, следует выделить наиболее актуальные и действенные в практике подготовки специалистов железнодорожной отрасли: технологии исследовательской, проектной, иг-

ровой деятельности; PR-технологии, технологии развития критического мышления, контекстного обучения, анализа конкретных ситуаций, кейс-метод.

Применение технологии развития критического мышления на занятиях дисциплин гуманитарного цикла (Социология, Политология, Психология управления, Религии мира и др.) предполагает построение образовательного процесса на основе принципов критического мышления; каждый участник формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных; студенты реализуют умения выявлять проблемы, анализировать аргументации, надежность источников информации, избегать обобщений, прогнозировать последствия, аккумулировать опыт критического мышления, творчески использовать информацию как ресурс личностных и социальных преобразований.

Критическое мышление является необходимой составляющей профессиональной компетентности специалиста железнодорожной отрасли. Сформированность критического мышления студента - будущего специалиста железнодорожной отрасли проявляется в познании и выдвижении предположений, гипотез и поиске наиболее рациональных способов решения проблем, профессиональных задач, выявлении ошибок и недостатков в ходе учения и общественной жизни с целью их преодоления.

Применение информационных технологий в процессе обучения специалистов железнодорожной отрасли позволяет создать оптимальные условия для развития потенциальных возможностей студентов, формирования их самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации. Применение ИКТ-технологий на лекционных и семинарских занятиях: обеспечивает возможность проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация); позволяет привлекать большое количество дидактического материала; повышает объём выполняемой работы на занятии.

Участие студентов в научно-исследовательской деятельности предполагает формирование умений осуществлять регистрацию, сбор, накопление, хранение, обработку достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах. В рамках изучения дисциплин профессиональной направленности, студенты выполняют курсовые работы (КР) и выпускные квалификационные работы (ВКР), принимают участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываются со сверстниками из других городов, стран, участвуют в чатах, видеоконференциях, получают информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках научно-исследовательской деятельности и т.д.. В связи с чем, совершенствование компьютерной культуры – актуальное требование к современному специалисту.

Одной из технологий работы с интернет-источниками выступает веб-квест. Веб-квест представляет специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, предполагающий

поиск студентами информации в сети Интернет по указанным адресам. Они создаются с целью рационального использования время самостоятельной работы студентов, возможности оперативно находить необходимую информацию, использовать ее в практических целях и развития навыков критического мышления, анализа, синтеза и оценки информации.

Веб-квест может проводиться в рамках одного предмета или быть межпредметным. Исследователи и опыт организации показывает, что во втором случае данная работа эффективнее. При этом формами веб-квеста в образовательной практике подготовки специалистов железнодорожного транспорта могут выступать: создание базы данных по проблеме железнодорожной отрасли, в которой разделы составляют сами студенты; написание интерактивной истории, включающей возможность выбора студентам вариаций направлений для продолжения работы; создание микромира, в котором студенты способны перемещаться с помощью гиперссылок, моделируя пространство; создание документа, представляющего характеристику и анализ какой-либо сложной и актуальной проблемы железнодорожной отрасли, и приглашающий студентов принять определенную позицию путем согласия или опровержения мнения авторов.

Применение электронных продуктов позволяет активизировать взаимодействие преподавателя и студента; повышает качество обучения; отразить существенные стороны организации и управления процессом перевозок на железнодорожном транспорте.

Игровые технологии являются важным и значимым элементом технологического сопровождения подготовки специалистов железнодорожной отрасли.

Ролевые игры помогают в выработке практических профессиональных и социальных навыков специалиста, а также создают возможность студентам попробовать себя в различных социальных ролях, лежащих в основе реальных производственных ситуаций. Студенты, исполняя определенные роли и воспроизводя соответствующее поведение, овладевают знаниями, умениями, навыками межличностного взаимодействия путем «проживания» жизненной или профессиональной ситуации. При этом остальные участники имеют возможность проследить положительные и негативные стороны поведения и проанализировать ситуацию. Обсуждение ролевой игры завершается сопоставлением проигранной ситуации с реальной профессиональной и жизненной практикой, поиском аналогии из жизни самих студентов, ситуаций производственной практики, планированием дальнейшей деятельности. Значимыми результатами проведения ролевой игры выступают желание студентов воплотить полученный опыт в жизнь, повышение уверенности в собственных возможностях, активизация субъектной позиции студента в профессиональном самоопределении.

Проведение деловой игры позволяет задать в обучении предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности, представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели [2].

В отличие от игрового проектирования ролевой игры деловая игра обладает более гибкой структурой, не ограничивает выбор объектов имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций, ориентированных на имитацию профессионально-ответственных оперативных действий в проблемных ситуациях скоростного движения поездов, пассажирского обслуживания, автоматизированного управления перемещением железнодорожного транспорта.

Данные игры выступают формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалистов железнодорожной отрасли, моделирования тех систем отношений, которые характерны для профессиональной деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Использование исследовательских технологий обеспечивает творческий поиск и применение знаний, овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в познании и самообразовании.

Занятия, на которых применяются исследовательские технологии, включают следующие формы организации: исследование, лаборатория, экспертиза, презентация исследования, защита исследования.

Исследовательская деятельность студента в период практики является важным этапом в его профессиональном самоопределении и становлении, развитии когнитивных способностей, мыслительной деятельности, в формировании профессиональной компетентности, индивидуального стиля стратегии профессионального самоопределения. Оптимизация развития интересов студентов к исследовательской деятельности зависит во многом от ощущения социальной значимости исследований, поэтому студенты активно включаются в научно-исследовательскую деятельность различных учреждений железнодорожной отрасли.

Опыт показывает, что активность НИР гораздо выше при проведении коллективных исследований, где над изучением проблемы работают группы студентов, а также при научно-исследовательской работе по заказу конкретных учреждений железнодорожной отрасли региона, города, которые несут в себе определённую объективную новизну.

Основной идеей проектных технологий является организация деятельности студентов в социальной среде с целью расширения и обогащения их жизненного, образовательного и профессионального опыта в выбранной специализации профессиональной деятельности.

Разработка и реализация проектов студентов происходит преимущественно в рамках практики, которая предоставляет максимальные возможности для приложения общих и специальных знаний, умений, проявления самостоятельности в выборе, анализе необходимых документов, существующих в деятельности работников железнодорожной отрасли.

Деятельность студентов оформляется в виде какой-либо продукции (ролик, видеофильм, газета, сценарий, сайт, буклет и т.д.), сопровождается

пояснительной запиской, в которой указывается тема, цели, задачи, форма представления (защиты) и краткая аннотация (описание содержания).

Проектная деятельность занимает значительное место при выполнении заданий как в рамках практики, так и в случае индивидуальной инициативы студента. Особую ценность представляют проекты, выполненные группой студентов, так как при этом формируется умение работать в команде, распределять между исполнителями обязанности для решения широкого круга задач. В таком проекте формируются лидерские качества участников, развиваются навыки коллективной работы, формируется ответственность перед собой и командой за качество выполненной работы.

Обоснованность применения PR-технологий («public relations», «паблик рилейшнз», общественные отношения) в подготовке специалистов железнодорожной отрасли объясняется следующим:

- PR — это «создание системного информационного пространства в управленческих целях формирования благоприятных и прагматичных моделей социального поведения, истолкованных индивидами как самостоятельные и рационально обоснованные акты» [1].

На занятиях студенты знакомятся, а в дальнейшем овладевают следующими средствами PR-технологий: устное сообщение (пресс-конференции, выступления перед различными социальными группами, планирование и резервирование наиболее значимых мест выступления); паблисити (в том числе через контакты с прессой, радио и ТВ, издателями для содействия последующей публикации материалов с новостями об организации); написание текстов к буклетам, рекламных статей на профессиональные темы и пр.; издательская работа; специальные мероприятия по представлению учреждения железнодорожной отрасли, спектра его услуг, участие в днях открытых дверей, организация профориентационных выставок; составление рекламы своей профессии, которая выражается в различных формах: визитки, листовки, логотипы, мультимедиа презентации.

Кейс-метод выступает как технология, включающая совместную деятельность студентов и преподавателей, участвующих в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач, характерных для профессиональной деятельности [5].

При подготовке кейсов целесообразно использовать ситуации, характерные для деятельности работника железнодорожной отрасли разных специализаций; информация, которая ложится в основу содержания кейса, часто отражает ситуации, возникающие у студентов во время практики в различных учреждениях железнодорожного транспорта, например: организация работы по обеспечению безопасности движения в сотрудничестве с работниками смежных служб, действия поездной бригады при попадании человека под подвижной состав, порядок действия поездной бригады в случае получения работниками и пассажирами травмы в пункте формирования и т.д. В этом случае наблюдается повышение активности студентов в решении предложенной ситуации, они лучше ощущают динамику

событий и рассматривают действия работника в процессе меняющихся обстоятельств, оценивают как причины, так и следствия принятых решений.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации активизирует участников обсуждения на реализацию норм и правил общения, толерантного отношения к другим мнениям. В этой связи позиция преподавателя должна быть направлена на создание обстановки сотрудничества и конкуренции одновременно и обеспечение соблюдения личностных прав студента.

Следует отметить, что не только трудовая деятельность предъявляет требования к специалисту, но и сама личность работника предполагает определенные требования к труду в профессии, в том числе и к насыщенности труда творческим содержанием. При этом в ходе профессионального обучения актуальность приобретает сформированность у студентов установки на преобразование профессионального опыта, усиление креативных компонентов, индивидуального вклада в деятельность.

Данная цель достигается путем создания психологического климата доверия между профессорско-преподавательским составом и студентами; обеспечения сотрудничества; актуализации мотивационных ресурсов учения и деятельности; развития индивидуальности.

Таким образом, обновление модели подготовки кадров для железнодорожной отрасли путем реализации современных образовательных технологий, развития взаимодействия студентов и преподавателей как субъектов образовательного процесса в русле современной студентоцентрированной образовательной парадигмы; обеспечивает подготовку инновационно мыслящих молодых специалистов и повышает интеллектуальный потенциал отрасли.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисов, Б. Л. Технологии рекламы и PR : учеб. пособие / Б. Л. Борисов. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 624 с.
2. Гусарова, Е. Н. Современные педагогические технологии : учеб.-метод. пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е. Н. Гусарова. — М. : АПК и ППРО, 2005. — 176 с.
3. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования: учебное пособие / Дроботенко Ю.Б., Дука Н.А., Макарова Н.С., Никитина С.В., Синицына Г.П., Чекалева Н.В.; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2010.- 160 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 17 июня 2008 г. №877-р. - М., 2008. - 152 с.
5. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин. — Киев : Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Innovative technologies of professionally oriented foreign language competence of humanities training students of higher education

Исаева Оксана Николаевна, *кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений, ФГБОУ ВПО Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.*

o.isaeva@rsu.edu.ru

Антонова Елена Сергеевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений, ФГБОУ ВПО Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.*

el.antonova@rsu.edu.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности студентов гуманитарных вузов на основе компетентностного подхода, даются определения понятиям «компетенция» и «компетентность», анализируются инновационные технологии, используемые в профессиональном образовании.

The article deals with the formation of professionally oriented foreign language competence of humanities training students on the basis of competence approach, the term "competence" and "competence" is defined, innovative technologies used in professional education is analyzed.

Ключевые слова: **инновационные технологии, компетентность, компетенция, иноязычное образование, профессионально-ориентированное обучение, межкультурная компетенция.**

Keywords: **innovative technologies, expertise, competence, foreign language education, professional-oriented teaching, intercultural competence.**

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования ставит перед выпускниками задачу свободного владения иностранным языком. Знание иностранного языка рассматривается как обязательное и относится к общекультурным компетенциям. Однако каким должно быть это знание? Формулировки стандартов не дают ответа на этот вопрос. Остается непонятным, почему будущие рекламисты должны «владеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения», а историки или экономисты – «на уровне не ниже разговорного». «Не ниже разговорного» – как можно определить этот уровень? Лишь в ряде существующих стандартов подчеркивается роль иностранного языка в профессиональной деятельности. Содержание компетенций, определяющих требования в области иноязычного образования сводятся к следующе-

му: современный профессионал должен обладать определённым уровнем коммуникативной профессионально-ориентированной иноязычной компетентности, позволяющей ему быть полноправным участником поликультурного общества.

Сущность профессионального языкового образования заключается в формировании готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

Студенту – будущему специалисту, выпускнику гуманитарного вуза особенно важно осознание необходимости развития и совершенствования профессиональных компетенций по профилю, а также и в процессе изучения иностранного языка, потребности применения методов и средств в профессиональной деятельности, формирование мотивов достижения профессионального мастерства и самосовершенствования. Вступление России в Болонский процесс, универсализация европейской образовательной системы создают мощную мотивацию для студентов российских вузов, так как они будут видеть реальную возможность применить полученные на занятиях по иностранному языку знания в конкретной жизненной ситуации.

Логично предположить, что этому их и будут учить на занятиях по иностранному языку, то есть в ходе обучения формировать необходимые компетенции согласно требованиям ФГОС ВПО.

Такую задачу можно реализовать, используя компетентностный подход в обучении иностранным языкам, который позволяет превратить современного студента из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта.

Понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» рассматривается как способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции.

Понятие «компетентность» определяется как интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков. [1] По мнению И.А. Зимней, компетентность всегда является актуальным проявлением компетенции. [4]

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам предполагает формирование у студентов трех основных компетенций: лингвистической, коммуникативной и межкультурной. [5]

Лингвистическая (или языковая) компетенция предполагает владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Обучающийся обладает лингвистической компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

Важно учитывать, что на качество языковой компетенции в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции студентов в родном языке.

Коммуникативная компетенция предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырёх основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). Коммуникативная компетентность обучаемого иноязычному общению – это способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения. Основное же умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции, – это умение создавать и воспринимать тексты – продукты речевой деятельности. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д., умения и навыки анализа текста.

Третья компетенция – межкультурная – является важным компонентом современной подготовки студента любого университета. Это обусловлено наличием межкультурного аспекта профессиональной деятельности современного специалиста, связанной с взаимодействием представителей разных культур, с выполнением продуктивных коммуникативных функций: достижение согласия, погашение конфликтов, умение достигать консенсуса через компромисс, преодоление коммуникативных барьеров. Важность формирования у студентов межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам продиктована такими происходящими в современном обществе радикальными изменениями, как результат интеграции нашей страны в мировое образовательное, информационное, экономическое пространство, побуждающий человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире, то есть быть способным и готовым строить конструктивный диалог со всеми субъектами этого пространства. Интеграционные процессы, происходящие в мире, ведут к сближению стран и народов, поэтому сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Возросла потребность в изучении иностранных языков, когда международное общение приобрело массовый характер. В связи с переходом на коммуникативное обучение возросли возможности иностранного языка в решении актуальных задач современного общества в области воспитания подрастающего поколения и в формировании полноценной нравственной личности будущего дипломата. Коммуникативное обучение ориентировано на личность. Оно строится таким образом, что деятельность студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за пределами учебного заведения, а, наоборот, вся-

чески учитываются при организации общения на занятии по иностранному языку. Обучение строится теперь не только на изучении определенных грамматических, лексических или страноведческих тем. У студентов есть возможность обсуждать текущие политические и экономические события, встречи, международные конфликты и сотрудничество на разных уровнях с преподавателями, давая свою оценку тем или иным событиям. [2]

Показывая специфику профессиональной подготовки специалистов-международников, Е.В. Воевода утверждает, что она заключается в необходимости обучать не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности принимать решения и нести ответственность за эти решения. В связи с эти становится понятным, что профессиональная языковая подготовка специалистов-международников «представляет собой фундаментальную научную и практическую проблему, и её необходимо рассматривать как отдельное направление в теории практике профессионального образования, отличное от подготовки специалистов иного профиля». [3]

Студентам факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина предоставляются широкие возможности для того, чтобы по окончании университета стать компетентными специалистами в выбранной профессиональной сфере.

Все больше возрастает академическая мобильность студентов и преподавателей по различным программам культурного обмена, образовательным программам, таким как международные летние курсы немецкого языка и культуры на базе Вестфальского университета, (г. Мюнстер, Германия) образовательные программы во Франции, Великобритании, Египте, организуются совместные проекты и стажировки за рубеж. Так, преподаватели кафедры выигрывают гранты от института Гёте, гранты от Британского Совета, участвуя, таким образом, в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция. Под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры.

Интеграция научной, учебной и воспитательной работы является приоритетным направлением работы кафедры, в частности, интеграция учебной и внеучебной работы по иностранному языку является средством формирования межкультурной компетенции и может выступать одной

из инновационных технологий формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности студентов. Преподаватели используют современные технологии обучения иностранному языку: дискуссии, проектную деятельность, подготовку сообщений, репортажей, презентаций, написание эссе, круглые столы. [6]

Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми, являющимися представителями своих культур. В связи с этим изучающим иностранный язык требуется не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, хорошо знать иноязычную грамматику, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; во-вторых, определить адекватную линию речевого поведения; в-третьих, безошибочно выбрать конкретные средства из обширного арсенала и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства сообразно предлагаемой ситуации.

Так, в процессе учебной деятельности преподаватели моделируют ситуации (конкурсы, мастер-классы, фестивали, олимпиады), в ходе которых студенты имеют возможность проверить свой уровень знаний. Уже не первый год студенты с преподавателями являются участниками круглых столов в Дипломатической академии МИД РФ по актуальным международным проблемам на английском языке. В качестве иностранных экспертов в работе круглых столов выступают представители отдела внешнеполитических связей посольства США в РФ, деловых кругов различных зарубежных стран. Студенты принимают самое активное участие в обсуждении существующих проблем «перезагрузки» российско-американских отношений, острых вопросов взаимосвязи дипломатических и деловых, торговых отношений между государствами, рассматривают преимущества и недостатки вступления России в ВТО.

Студенты факультета имеют возможность принять участие в подобных встречах на немецком языке. Так, с мая 2013 года в МИРБИС (Московская международная высшая школа бизнеса) проводятся круглые столы на немецком языке по вопросам образования и другим актуальным вопросам современности. Участие студентов, свободное общение и высокая оценка организаторов мероприятий и гостей свидетельствует о хорошем уровне владения иностранным языком и, в частности, соответствующем уровне сформированности профессионально-ориентированных компетенций, прежде всего межкультурной компетенции. Как справедливо отмечает Л.П. Костикова в настоящее время «обучение иностранному языку обеспечивает ознакомление обучающихся с концепто-терминосистемами в вопросах политических, экономических, научно-технических, военно-политических, гуманитарных и идеологических отношений, международных связей в области науки, культуры, образования, в иных сферах освоения общемирового пространства». [7]

В качестве средства повышения эффективности преподавания и усиления мотивации обучения в процессе обучения широко используются лучшие образцы британского и американского кинематографа. Фильмотека включает более 250 художественных, анимационных и документальных фильмов. Видео просмотры являются составной частью организации самостоятельной работы студентов и методически поддерживаются лексико-грамматическими заданиями и дополнительной информацией концептуального и энциклопедического характера. Материалы периодически публикуются.

Студенты-международники регулярно принимают участие в работе Европейской школы, Общественно-дипломатического корпуса, международной модели ООН, где рабочий язык сессий - английский.

Преподаватели кафедры не только обучают студентов, но и занимаются внеучебной работой, которая строится с учетом специфики факультета и кафедры и тесно переплетается с учебной работой. Под руководством преподавателей студенты организуют праздники, концерты, конкурсы, профессионально-ориентированные мероприятия: День Историка, День Международника, Дни Культур, Международный калейдоскоп, встречи в общежитии и практически везде присутствует иностранный язык.

Стало хорошей традицией организовывать походы в театры, на выставки. Особой гордостью являются учебные и экскурсионные поездки по памятным историческим и культурным местам России и зарубежных стран.

На наш взгляд, вся деятельность преподавателей кафедры иностранных языков по обучению, в частности, английскому языку способствует формированию и развитию у студентов целого ряда компетенций, которые лежат в основе формирования коммуникативной иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущего профессионала. Наличие вышеуказанной компетентности помогает студенту:

- ощущать себя субъектом культурно-исторического процесса;
- иметь познания в различных областях науки, литературы и искусства, общественно-политических процессов современного мира, расширить свой кругозор;
- понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей;
- ориентироваться в традициях, нравах, обычаях, реалиях, духовных ценностях не только своего народа, но и других наций;
- уметь общаться в современном мире на иностранном языке. [5]

Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в условиях применения новейших технологий и методов позволит будущему специалисту гуманитарных направлений подготовки современного вуза:

- осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве вторичной языковой личности, обладающей высоким уровнем сформированности иноязычной компетентности;

- взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом современного взгляда на гуманитарные науки, научного мировоззрения, профессиональных особенностей, национальных ценностей, норм и представлений;
- создавать позитивный для коммуникантов настрой в профессионально ориентированном общении на иностранном языке;
- выбирать коммуникативно-целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур;
- сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности. [1]

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в условиях применения новых информационных технологий обучения [Текст] // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2009. - № 4(том 93). – С.249-256.
2. Антонова Е. С. Формирование общекультурных компетенций у студентов-международников // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 08. – ART 14594. – 0,36 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14594.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения 24.02.2015 г.)
3. Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. - 2012 - №1 (1) – С.1-7.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Текст] – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с.
5. Исаева О.Н. Компетентностный подход в реализации деятельности кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина при обучении иностранным языкам // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 08. – ART14597. – 0,42 п. л. – URL: http://ekoncept.ru/2014/14597.htm.– Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения 20.02.2015 г.)
6. Исаева О.Н. Формирование межкультурной компетенции у студентов-международников РГУ имени С.А. Есенина [Текст] // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы IX международной науч.-практ. конф./ Прага: изд. World Press, 2014. - С.132-135.

Костикова Л.П. Формирование концептуальной картины профессиональной деятельности у студента-международника в процессе изучения иностранного языка [Текст] // Вест. МГИМО Ун-та. – 2013 - № 4 (31) - С.323-326.

РОЛЬ КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

The role of course and qualifying papers in preparation of an intending teacher of life safety

Михайлов Алексей Александрович, *кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, директор, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

innovacia-sgpu@mail.ru

В статье описаны квалификационные работы, их виды, роль и принципы построения.

The article describes the qualifying paper, their types, role and principles of composition.

Ключевые слова: **курсовая работа, квалификационная работа, учитель безопасности жизнедеятельности.**

Keywords: **course paper, qualifying paper, teacher of health and safety.**

Способность самостоятельно проводить определенную исследовательскую работу становиться необходимым качеством современного творчески работающего учителя. Формирование и развитие умений определять актуальные методические проблемы и ориентироваться в них, находить пути их решения осуществляется в процессе вузовского обучения, в частности, при выполнении студентами курсовых и выпускных квалификационных (дипломных) работ.

Выпускная квалификационная работа предназначена для определения компетенций выпускника в области профессиональной и научно-исследовательской деятельности, глубины его знаний в избранной научной области, относящейся к профилю направления подготовки, и навыков экспериментально-методической работы.

При выполнении выпускной квалификационной работы студент должен показать умение самостоятельно подбирать, анализировать и обобщать теоретический материал, соотносить его с данными экспериментально-научных исследований, учитывать взаимосвязь общенаучных, психолого-педагогических, методических дисциплин.

Курсовые и выпускные квалификационные работы по своему содержанию могут быть:

- теоретическими, выполняемыми на основе анализа и обобщения научных данных по выбранной теме;
- эмпирическими, выполняемыми на основе изучения и обобщения передового опыта, личного опыта педагогической работы;
- экспериментальными, построенными на базе изучения литературных источников, обоснованной постановки и проведения эксперимента;

- комплексными, органически включающими в свою структуру все названные виды работ, связанные между собой единой темой и идеей.

В методической системе подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности важную роль играет выполнение студентами комплексных выпускных квалификационных работ. Сущность такого рода работ заключается в том, что студенты на основе осмысления психолого-педагогических аспектов проблемы своего исследования проектируют учебную, внеурочную и воспитательную работу с учащимися по основам безопасности жизнедеятельности. Затем в ходе педагогической практики основные положения и выводы, сформулированные в выпускной квалификационной работе, проходят экспериментальную проверку.

Тематика таких работ формируется с учетом возможности осуществления преемственности между курсовыми работами по психологии, педагогике, обеспечению комплексной безопасности учащихся и воспитанников и выпускной квалификационной работой. Выпускная квалификационная работа - это дополнительный анализ, итог, обобщение перечисленных курсовых работ (рис. 1).

Рис. 1 Курсовые работы и выпускная квалификационная работа

Представление об основных принципах построения предлагаемой системы курсовых и выпускных квалификационных работ дает таблица 1. Она также показывает взаимосвязь отдельных курсовых работ по дисциплинам и возможность последовательной передачи и накопления информации в процессе обучения.

Все темы курсовых и выпускных квалификационных работ распределены по семи разделам, каждому из которых соответствует столбец таблицы. В них перечислены основные компоненты содержания учебного материала по безопасности жизнедеятельности в школе. В содержании учебного материала можно вычленить три крупных блока: теоретический материал, практические задания и ситуационные задачи. Теоретический мате-

риал с методологической точки зрения (с точки зрения форм познания) представлен понятиями и их определениями; утверждениями (свойства, признаки и т.п.); алгоритмами (правила, схемы действия и др.); различными по степени общности и предметному содержанию методами и способами действий, фактологическим материалом.

Внутри раздела предусматривается рассмотрение психологических, педагогических, методических аспектов проблемы. Им соответствуют строки таблицы.

Таблица 1

Система курсовых и квалификационных работ

№	Характер направления исследования	Разделы						
		Понятия и определения	Утверждения	Фактологический материал	Алгоритмы	Методы и способы действий	Практические задания	Ситуационные задачи
		1	2	3	4	5	6	7
1	Психология	1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1
2	Педагогика	1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2
3	Обеспечение комплексной безопасности учащихся и воспитанников	1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3	7.3
4	Выпускная квалификационная работа	1.4	2.4	3.4	4.4	5.4	6.4	7.4

Приведем примеры взаимосвязанных тем курсовых и выпускной квалификационной работы из раздела "Понятия и определения".

1.1 Формирование научных понятий в процессе обучения.

Примерное содержание. Понятие и объект. Существенные и несущественные свойства понятия. Содержание и объем понятия. Связь между ними.

Логическое действие "определение понятий". Дефиниция. Определение объектов и виды определений. Структура определений понятий. Структура определения "через ближайший род и видовое отличие". Основные требования к определениям понятий. Критический анализ определений, встречающихся в учебной и методической литературе. Эквивалентность определений.

Сущность процесса формирования понятий. Критерии усвоения понятия учащимися. Количественные показатели результативности применяемой учителем методики формирования понятий. Уровни усвоения понятий. Анализ различных способов формирования понятий. Трудности в усвоении понятий учащимися.

1.2 Основные учебные задачи при формировании понятий.

Примерное содержание. Понятия «задача» и «учебная задача». Учебные задачи в процессе формирования понятий. Знания и умения, необходимые для решения указанных учебных задач. Общие приемы учебной деятельности по усвоению понятий. Учебные действия, связанные с формированием определений понятий. Организация работы по формулированию определений самими учащимися. Ошибки, допускаемые учащимися при определении понятий, и работа учителя по предупреждению этих ошибок.

1.3 Создание и использование словаря-справочника по безопасности жизнедеятельности.

Примерное содержание. Основные типы и виды словарей. Их функции и задачи. Отбор и систематизация терминов, понятий, определений, являющимися базовыми в теории и практике обеспечения комплексной безопасности личности, общества и государства. Понятие электронного словаря-справочника. Преимущества использования электронных справочных пособий. Разработка электронного словаря-справочника по безопасности жизнедеятельности. Педагогические технологии работы со справочным материалом.

1.4 Применение информационных и коммуникационных технологий в процессе формирования у школьников понятий предметной области «Безопасность жизнедеятельности».

Данная выпускная квалификационная работа в соответствии с предлагаемой нами примерной структурой таких исследований может строиться по следующему плану:

Введение

Глава 1. Теоретические основы формирования понятий у учащихся

1.1 Понятие

1.2 Сущность процесса усвоения понятий учащимися

1.3 Анализ различных способов формирования понятий

1.4 Анализ применяемой в школьной практике методики формирования у учащихся научных понятий

Глава 2. Методические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий в процессе формирования понятий предметной области «Безопасность жизнедеятельности»

2.1 Использование возможностей информационных и коммуникационных технологий для устранения трудностей в усвоении понятий учащимися

2.2 Применение информационных и коммуникационных технологий на этапах формирования понятий

2.3 Мультимедийные программно-методические комплексы в процессе формирования понятий предметной области «Безопасность жизнедеятельности»

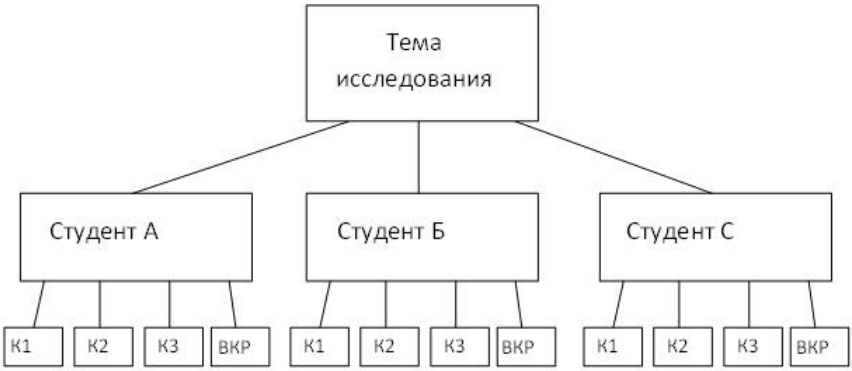
2.4 Методика проведения и результаты педагогического эксперимента

Заключение

Литература

Приложение

Построенная таким образом система позволяет организовать исследование группой студентов проблем, каждая из которых может явиться актуальной темой для написания логически связанных курсовых работ по психологии на первом курсе, по педагогике на втором, курсовой работы по обеспечению комплексной безопасности учащихся и воспитанников и выпускной квалификационной работы на пятом курсе. Наглядно это можно показать в виде сетевого дерева (рис. 2).



К1 - курсовая работа по психологии

К2 - курсовая работа по педагогике

К3 - курсовая работа по обеспечению комплексной безопасности учащихся и воспитанников

ВКР - выпускная квалификационная работа

Рис. 2 Связь между работами студентов

Рассмотрим пример такой проблемы и укажем цепочки курсовых и выпускных квалификационных работ, связанных с ее решением.

Тема исследования: Формирование культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

Студент А.

К 1. Подвижная игра как субкультура детства.

К 2. Взаимодействие семьи и дошкольного учреждения в процессе формирования культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

К 3. Разработка и реализация физкультурно-познавательного проекта «В гостях у Светофоши».

ВКР. Проектирование образовательной среды для формирования у детей старшего дошкольного возраста культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

Студент Б.

К 1. Формирование у младших школьников мотивации в соблюдении правил дорожного движения.

К 2. Способы организации познавательной деятельности для активизации процесса овладения учащимися культурой безопасного поведения на дорогах.

К 3. Театрализованное представление для учащихся начальной школы и среднего звена как средство пропаганды безопасности дорожного движения.

ВКР. Проектирование образовательной среды для формирования у учащихся начальной школы культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

Студент В.

К 1. Психологические аспекты обучения с применением современных информационных технологий.

К 2. Дидактические условия использования электронных средств обучения в образовательном процессе.

К 3. Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных педагогических знаний.

ВКР. Использование электронных средств обучения как виртуальных моделей реальных ситуаций при формировании у учащихся культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

Студент Г.

К 1. Психология проектной деятельности школьников.

К 2. Проектная деятельность школьников как метод формирования личностных и метапредметных результатов в соответствии ФГОС.

К 3. Организация и проведение сетевого социального проекта «Безопасная дорога в школу».

ВКР. Проектная деятельность учащихся как средство формирования культуры безопасного поведения на дорогах в условиях современного города.

Студент Д.

К 1. Поведенческие индикаторы компетенции.

К 2. Педагогические условия реализации технологии формирования компетенции безопасности жизнедеятельности у будущего педагога.

К 3. Модель региональной системы обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах.

ВКР. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога.

Таким образом, использование курсовых и выпускных квалификационных работ в качестве инструмента формирует и развивает у будущего учителя безопасности жизнедеятельности умения определять актуальные методические проблемы.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Михайлов А. А. Проблемы подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности в современных условиях: Монография. Монография - Тула: Изд-во «Папирус», 2010. – 231 с.
2. Михайлов А. А., Вольхин С.В. Степанов К.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к обеспечению безопасной жизнедеятельности младших школьников Монография. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. 145 с.
3. Михайлов А.А., Кисляков П.А. Опасности социального характера и защита от них (Электронный учебник). Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», ЦНИТ, 2010. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – № гос. регистрации 0321000878.
4. Михайлов А. А., Петров С.В., Кисляков П.А. Опасности социального характера и защита от них (учебное пособие) рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования. М.: Изд-во «Русский журнал 2009. – 252 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Theoretical aspects of the formation of information competence of the teacher of non-formal education

Несмеянова Наталья Александровна, *аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВПО Ивановский государственный университет, заведующая отделом декоративно-прикладного творчества МАУДО Центр «Романтик» г. Щелково, Московская обл.*

natnes@mail.ru

В статье рассматривается процесс формирования информационной компетентности педагогов дополнительного образования. Сформулировано определение информационной компетентности педагога дополнительного образования. Представлена программа специального курса формирования информационной компетентности педагога.

The paper is devoted the process of formation information competence of teachers non-formal education. There is the definition of information competence of the teacher of non-formal education. This article presents the program of special courses of formation of information competence of the teacher.

Ключевые слова: **компетентность, информационная компетентность, педагог дополнительного образования.**

Keywords: **competence, information competence, teacher of non-formal education.**

Дополнительное образование в современных условиях информационной социализации становится инструментом формирования мировоззрения, ценностей и творческой активности подрастающего поколения. В Концепции развития дополнительного образования детей отмечается возрастание заинтересованности детей в дополнительном образовании; рост активного использования образовательных ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет среди подростков и молодежи. В дополнительном образовании расширяется применение новых форм получения образования (сетевое, дистанционное обучение и др.) и новых образовательных технологий (информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), технологии проектной деятельности и др.). Это определяет изменение требований к уровню подготовки педагогических работников сферы дополнительного образования, стимулирование педагогических кадров к повышению своего профессионального мастерства, освоению современных информационных, сетевых, интерактивных образовательных технологий, развитию своей информационной компетентности.

В научных исследованиях понятие «информационная компетентность» рассматривают с разных сторон: и как составляющую профессиональной компетентности специалиста, и как составляющую информационной культуры личности. К числу значимых признаков этого понятия относят следующие: опыт решения профессиональных задач с использова-

нием современных средств и методов информатики и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); личностное качество; характеристика, отражающая достигнутый уровень подготовки в области применения ИКТ в своей профессиональной деятельности; особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих анализировать ситуацию и принимать эффективные решения по использованию ИКТ.

Основываясь на определении понятия «компетентность» как совокупности знаний, умений, опыта и личностных качеств (Зимняя И.А., Исаев В.А, Маркова А.К и др.), а так же опираясь на исследования Кечиева Л.Н., Поволяевой М.Н., Буйловой Л.Н и др. информационную компетентность педагога дополнительного образования будем понимать как базовую составляющую профессиональной компетентности личности; как личностный ресурс, в котором синтезирован позитивный настрой (мотивационный критерий), особый тип предметно-специальных знаний (когнитивный критерий), технологический умений (способов работы с компьютером, мультимедиа, цифровой техникой), опыт применения информационных и коммуникационных технологий, специализированных программных средств (деятельностный критерий), позволяющий педагогу решать свои профессиональные задачи.

В работах Л.И. Боровикова, В.В. Вольской, А.Я. Журкиной, И.В. Калиш, Г.А. Сафаровой и др. выявлена специфика профессиональной деятельности педагога ДО: практико-ориентированная направленность деятельности; реализация содержания предметной образовательной области в условиях неформального деятельностного общения и индивидуализации образовательного процесса. Рассмотрим содержательную характеристику информационной компетентности педагога дополнительного образования (ПДО).

В рамках подготовки к занятиям педагог дополнительного образования (ДО) активно работает с системами поиска информации в сети Интернет, проводит сбор, обработку, классификацию, систематизацию и хранение информации. Практическими помощниками педагога становятся сетевые проекты сайт «Страна мастеров», на котором представлены мастер-классы и галереи работ по 30 популярным направлениям декоративно прикладного творчества, в том числе по бисероплетению, вязанию, макраме и сайт фестиваль педагогических идей «Первое сентября» - самый массовый открытый педагогический форум.

Графические редакторы Paint, Gimp используются для оформления рекламных буклетов, творческих проектов, создания логотипов и схем. Специализированные программы «Symbol Crochet», «Magic Crochet» позволяют создавать схемы для вязания крючком и создают их текстовое описание. Программа "BobbinWork - Polar Grid" создана для рисования и распечатывания схем круглых салфеток и мотивов для ажурного вязания. Графический редактор «Biserhelp» является простым и доступным средством создания схем сложных узоров для бисероплетения, вязания и вышивания. Использование программ Point позволяет педагогу создавать презен-

тации для отдельных тем курса («Искусство Макраме», «Вязание крючком»), организовывать виртуальные экскурсии.

Информационные технологии широко используются на всех этапах проведения педагогического мониторинга. Обработка и накопление данных контроля проводятся в форме таблиц, диаграмм, различных измерительных шкал, в текстовой форме с использованием программной среды MS Office: MS Excel, MS Word.

Возможности цифровых аудио и видео ресурсов помогают педагогу создавать и просматривать различные образовательные сюжеты (фрагменты и видео-зарисовки занятия, воспитательного мероприятия; создание видео отчетов по экскурсиям; видеозапись мастер классов).

В рамках индивидуального консультирования большую роль играет сетевое взаимодействие педагога и обучающихся.

На практике при проведении занятий дополнительного образования детей мы наблюдаем определенные трудности при удовлетворении современных информационных запросов как обучающихся, так и педагогов. Это и слабый уровень сформированности понятийно-категориального аппарата в области информатизации дополнительного образования и отсутствие учебно-методических комплектов с применением ИКТ для системы дополнительного образования; недостаточность оснащения материально-технической базы большинства учреждений ДО и отсутствие базовых информационных знаний и умений у самих педагогов.

Устранение минимальных дефицитов потребности педагога в пользовательских информационных навыках традиционно происходит за счет передачи опыта от педагога к педагогу и консультирования на уровне учреждения. Но решение проблемы развития информационной компетентности педагога дополнительного образования подразумевает систематическую работу, обоснование и практическую реализацию процесса преобразования знаний в области информационных и коммуникационных технологий в особый тип предметно-специальных знаний, которые позволят педагогу эффективно использовать их при организации образовательной деятельности.

Теоретическую основу данного процесса составляет интеграция основополагающих дидактических принципов: научность, систематичность и последовательность, доступность, наглядность, прочность, связь теории с практикой, сформулированных в трудах П.Ф. Каптерева, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого и принципов, отражающих современные общественные тенденции развития системы образования: принцип непрерывности, интегративности, профессиональной направленности.

Рассмотрим их подробнее. Принцип непрерывности образования является в данном случае систематизирующим. В формулировке ЮНЕСКО этот принцип звучит как «образование через всю жизнь» и определяется как деятельность на постоянной основе, имеющая цель совершенствования знаний, навыков и профессиональной компетенции.

Принцип интегративности в образовании отражает проблему межпредметного синтеза в одной образовательной области отраслевых научных знаний. Процесс формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования детей находится на так называемом «стыке наук» и основано на интеграции гуманитарного и технического знания. Принцип интегративности реализуется в проникновении в процесс формирования информационной компетентности педагога как специальных, так и общепрофессиональных дисциплин.

В условиях перехода российской системы образования на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования актуальным становится принцип универсальности учебных действий (УУД). Его сущность состоит в ориентации задач, содержания, методов и форм процесса формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования детей на метапредметные результаты его профессиональной деятельности, на овладение обучающимися УУД.

Реализация данных принципов позволяет коррелировать цели формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования с социальным заказом общества, с практикой профессиональной деятельности педагога дополнительного образования; рассматривать информационную компетентность, как базовую основу профессиональной компетентности; гибко интегрировать формы, методы и средства формирования информационной компетентности педагогов дополнительного образования.

Важная часть процесса – определение ожидаемого результата. В соответствии с методикой определения уровня обученности, предложенной В.П. Беспалько для оценки степени сформированности информационной компетентности педагога дополнительного образования определены 4 уровня ее сформированности: репродуктивный (низкий), базовый (средний), функциональный (выше среднего), творческий (высокий). В качестве критериев и показателей сформированности информационной компетентности выделены: ценностный (понимание необходимости использования ИКТ), когнитивный (систематическое развитие и совершенствование специальных знаний в области ИТ), технологический (владение способами работы с компьютером и цифровой техникой) деятельностный (практическое применение полученных знаний). Для когнитивного критерия основными показателями являются качество, полнота и системность информационных знаний; познавательная активность педагога. На репродуктивном (низком) уровне информационной компетентности педагога дополнительного образования это проявляется как умение опознать, различить знакомую ранее определенную информацию, фрагментарный, поверхностный характер полученных знаний, не заинтересованность в вопросах повышения своей информационной компетентности; на базовом (среднем) уровне, как умение самостоятельно воспроизвести ранее усвоенную информацию для выполнения профессиональных действий, фрагментарный характер процесса получения знаний и низкая активность в вопросах повышения

своей информационной компетентности; на функциональном уровне (выше среднего) наблюдается деятельность по образцу, умение применить полученные знания в профессиональной деятельности, при этом знания системны, педагог проявляет выраженную активность в вопросах повышения своей информационной компетентности; на творческом (высоком) уровне педагог умеет перенести полученные ранее знания на решение новых профессиональных задач, новых проблем, что является уровнем творчества, имеет глубокие, осознанные знания, стремится к постоянному обогащению информационных знаний, выстраивает индивидуальный образовательный маршрут повышения своей информационной компетентности.

Рассмотренные выше характеристики информационной компетентности педагога ДО, требования к уровню сформированности легли в основу разработанной программы специального курса формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования «Информ +», апробированной на базе муниципального информационно-ресурсного центра МАУДО Центр «Романтик» г. Щелково МО в течение трех лет. Основная цель курса: последовательное освоение педагогом информационных и коммуникационных технологий, необходимых в организации образовательной деятельности обучающихся объединения дополнительного образования детей в области декоративно-прикладного творчества. Задачи программы: расширение представления педагога об имеющихся образовательных ресурсах в Интернете, рекомендованных для использования в образовательном процессе дополнительного образования; показ возможностей использования ИКТ-ресурсов и средств при подготовке и проведении занятий творческого объединения; знакомство педагогов с возможностями технологично представлять свой опыт и опыт обучающихся средствами ИКТ.

С учетом специфики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования декоративно-прикладной направленности в программу включены следующие разделы: Интернет ресурсы декоративно-прикладной направленности; организация проектной деятельности; медиапрезентация, как форма знакомства с новой темой программы; организация виртуальных экскурсий (онлайн и оффлайн) в краеведческие музеи и картинные галереи; ЭОР (электронные образовательные ресурсы) художественной направленности; организация дистанционного образования в рамках курса декоративно-прикладной направленности; персональный сайт педагога.

Учитывая вышесказанное, анализ теоретических основ процесса формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования представляется нам необходимым для выявления и учета системы основных факторов и условий, которые влияют на содержание, уровень развития и структуру информационной компетентности педагога; позволяет представить основные компоненты процесса формирования информационной компетентности педагога дополнительного образования;

определить способы организации данного процесса в рамках повышения квалификации педагога.

Анализ практических результатов работы постоянно действующего семинара по формированию информационной компетентности ПДО «Информ+» показал значительное повышение уровня информационной компетентности педагогов. Все педагоги, участники курса при подготовке и проведении занятий в своих творческих объединениях активно используют ИКТ.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений среднего профессионального образования. -М.: ВЛАДОС, 2002. -352 с.
2. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] URL: http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf (дата обращения 11.11.2014)
3. Кечиев Л.Н., Поволяева М.Н., Кленова Н.В., Буйлова Л.Н. Новые информационные технологии в учреждении дополнительного образования детей (по материалам ВНИК). – М.: ЦРСДОД, 2002.- 64 с.
4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования.- под редакцией Роберт И.В.. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.- 69 с.
5. Цветкова М.С. Информационная активность педагогов. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010.-326 с.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Terminological framework of "e-learning"

Смирнов Александр Викторович, *доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет.*

smirnovav@rambler.ru

В статье выполнен терминологический анализ понятия «электронное обучение». За базовое взято определение, принятое в новом Законе «Об образовании в РФ».

This article gives a profile of "e-learning". The base is the definition adopted by the new law on education in the Russian Federation.

Ключевые слова: **электронное обучение, информация, информационные технологии, база данных, технические средства обучения, электронные образовательные ресурсы.**

Keywords: **e-learning, information, information technology, database, training facilities, electronic educational resources.**

Попробуем выстроить “вхождение” в терминологический аппарат понятия «электронное обучение» – через определение принятое в Законе «Об образовании в РФ». Согласно этому определению «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» (8, глава 2, статья 16, п.1).

Прежде всего, ключевыми понятиями этого определения являются понятия «база данных» и «информация».

Ба́за да́нных — представленная в объективной форме совокупность самостоятельных материалов (статей, расчётов, нормативных актов, судебных решений и иных подобных материалов), систематизированных таким образом, чтобы эти материалы могли быть найдены и обработаны с помощью электронной вычислительной машины (ЭВМ). (5, ст. 1260)

Это понятие, начало входить в электронные технологии в середине пятидесятых годов двадцатого столетия, и связано с появлением программируемого оборудования для обработки различных записей. В широкое употребление термин база данных (англ. database) вошел после ряда международных симпозиумов, организованных фирмой SDC (System Development Corporation) в 1964-65 годах, хотя, входе проведения этих симпозиумов, этот термин понимался в довольно узком смысле, в контексте систем искусственного интеллекта. (29)

Существует огромное количество разновидностей баз данных, отличающихся по различным критериям. Так в «Энциклопедии технологий

баз данных», определяются свыше 50 видов баз данных. (14) В нашем случае, идет речь о базах данных, в которых представлена систематизированная, совокупность самостоятельных материалов образовательного характера, предназначенная для обработки с помощью электронно-вычислительных машин, применяемых в образовательном процессе.

В 80-е годы двадцатого столетия благодаря достижениям в области искусственного интеллекта появляется множество систем, базирующихся на использовании знаний. Появляются базы знаний и инструментальные системы, обеспечивающие создание, внедрение и применение баз знаний. Такие системы получили название – системы управления базами знаний.

Перейдем к понятию “информация”.

Термин информация в переводе с латинского означает осведомление, сообщение о положении дел, сведения о чем-либо. С появлением и развитием кибернетики и электронных технологий это слово получило ряд новых значений. В настоящее время, в обиходе под информацией подразумевают совокупность данных, фактов, знаний о некоторой системе, характеризующих организацию, структуру, состояние и поведение этой системы в целом или ее отдельных элементов. Согласно действующему в настоящее время в РФ закону «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» - «информация - сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления» (28, статья 2, п.1).

Но сегодня наука не может основываться на обиходном значении слова “информация” (“знания”, “сообщения”, “новости”). Научное понятие – а особенно такое фундаментальное понятие как “информация” – должно иметь четкое научное определение. До сих пор – хотя это достаточно странно – в самом определении информации, а тем самым и в понимании ее сущности, наблюдаются значительные разногласия. Различными учеными, в разное время, было дано большое количество разнообразных определений понятия “информация”. Мы остановимся на трактовке, предложенной в девяностые годы прошлого столетия И.В. Марусевой, согласно которой информация - есть мера сигнальных взаимодействий материальных систем. (19)

Для того чтобы обосновать это определение «информации», попробуем проанализировать специфические черты процессов, которые считают информационными и отличающие их от процессов, не носящих информационного характера.

Основным объектом изучения в науке долгое время являлись системы, находящиеся в устойчивых, стабильных состояниях. Причиной изменений в таких системах является воздействие внешних сил или обмен энергией.

Для детального описания процессов, происходящих при взаимодействиях материальных систем, введем ряд характеристик, помогающих описать как механизм различного рода взаимодействий, так и его результаты. Такими характеристиками являются понятия силы, количества движения, момента количества движения, температуры и т.п.

Наиболее универсальной характеристикой взаимодействия является “энергия”.

Однако существуют такие классы взаимодействий, где результат воздействия одной системы на другую практически не зависит от “энергии”, а также от всех выше перечисленных характеристик.

Если проанализировать внимательно основные черты тех взаимодействий, которые имеют место в технике связи при передаче различных сигналов и сообщений, то мы увидим, что всех их объединяет общая черта – недостаточность для описания результатов взаимодействия введенных ранее характеристик – энергии, импульса, температуры и т.п. Настоятельно требуется новая характеристика. Такой характеристикой и является “информация”.

Рассмотрим для примера телеграфный аппарат. На вход аппарата поступают электрические импульсы разной длительности (“точки” и “тире”), на выходе – на бумажной ленте отпечатываются буквы и слова. Результаты воздействия входных импульсов не зависят от их энергии, напряжения, силы тока и т.п. Они зависят от комбинации приходящих импульсов, от того - в каком порядке и в какой последовательности приходят они на аппарат. Совершенно естественно, что требуется новая мера, отличная от энергии и ей подобных мер, которая характеризовала бы разнообразие комбинаций приходящих импульсов – такой мерой и будет являться информация.

Таким образом, “информация” - это мера особого класса взаимодействий материальных систем (сигнальных взаимодействий).

Чем характерен этот класс взаимодействий? Чем он отличается от распространенных энергетических взаимодействий?

1. Результат взаимодействия не находиться в непрерывной зависимости от энергии взаимодействия. Часто вообще нельзя уловить зависимость результата взаимодействия от энергии.
2. Взаимодействие несимметрично, в нем можно выделить систему, воздействующую и систему воспринимающую воздействие. В то же время энергетические взаимодействия всегда симметричны – сколько энергии отдала одна система, столько и получила вторая. Передавая информацию другой системе, первая система ее не теряет.
3. Система, испытывающая взаимодействия, находиться в метастабильном состоянии это означает, что ее внутренние процессы могут протекать различными путями, приводить к различным результатам в зависимости от внешних воздействий малой интенсивности (энергии сигналов). Существует порог приема сигналов, для каждой системы он разный.

Взаимодействия, обладающие этими чертами, будем называть сигнальными взаимодействиями.

Значит “информация” – есть мера сигнальных взаимодействий.

Что нового влечет за собой это определение?

Во-первых, оно включает процессы передачи информации в технике связи и обмена сообщениями между людьми в общий и широкий мир сигнальных взаимодействий, имеющих место в самых различных системах как живой, так и не живой природы.

Во-вторых, определение подчеркивает, что информация есть характеристика, мера взаимодействия, по крайней мере, двух материальных систем. И поэтому количество информации зависит естественно от свойств обоих взаимодействующих систем. (Нельзя не говорить, сколько информации содержится в книге или каком-либо сообщении, не оговаривая для кого, для какой взаимодействующей системы она предназначена.)

В-третьих, определение позволяет классифицировать различные формы информации на разных системах развития живого. Простейшими формами информации являются формы чистого взаимодействия, управления, когда одна система непосредственно направляет по другому пути процессы другой системы. (Так называемые “природные сигналы” или “инстинкты”, “наследственная информация”. При виде пищи выделяется слюна, с восходом солнца раскрывается цветок). В этих простейших примерах четко выступает существо информации как меры взаимодействия.

На более высокой стадии развития животных организмов информация выступает в более сложной форме. У высших животных сигналы внешнего мира могут служить уже не только побуждением к действию, но и могут запоминаться, запасаться в прок, для использования в дальнейшем. Когда животные прислушиваются, принюхиваются к обстановке (или человек читает письмо, сообщение), то происходит взаимодействие с окружающей средой и клетками мозга, взаимодействия сигнальные, скрытые от наших глаз и внешне сразу не проявляющиеся. Поэтому в своей высоко развитой форме информация выглядит как некоторые знания, сообщения, а ее сущность – как мера сигнального воздействия – затушевывается и не проступает явно.

Однако на самом деле значение информации, хранящейся в мозгу, заключается в конечном счете именно в том, чтобы изменять, направлять действия животного (человека). Так что и здесь – информация, в конечном счете, является мерой взаимодействия.

После того как мы подробно разобрали понятия «база данных» и «информация» перейдем к разбору понятия – «информационная технология».

«Информационные технологии - процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов» (28, статья 2, п.1). С появлением в середине прошлого столетия электронно-вычислительных машин и их внедрением в сферу информационной деятельности человека, появились принципиально новые методы и способы, обеспечивающие целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационного продукта с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями той среды, где развивается информационная технология. Такие

информационные технологии получили название - новых. «Новые информационные технологии» (далее НИТ) обусловлены развитием информатизации общества, базирующейся на средствах электронно-вычислительной техники. Понятием – новые информационные технологии обычно обозначают совокупность средств и методов обработки данных, обеспечивающих целенаправленную передачу, обработку, хранение и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний). Новые информационные технологии предлагают использование различных технических средств, центральное место среди которых занимает современная электронно-вычислительная техника, т.е. электронные технологии. Одно из основных направлений информатизации сферы образования связано с применением электронно-вычислительной техники в обучении и управлении учебным процессом.

Потенциал информационных технологий в сфере образования проявляется многопланово, открывая возможности:

- совершенствования методологии и стратегии отбора содержания образования, внесение изменений в обучение традиционным дисциплинам;
- повышение эффективности обучения, его индивидуализации и дифференциации, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменение содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствование управления учебным процессом.

Весь процесс развития педагогического знания условно делят на три исторически переломных периода: первый период до Я.А. Коменского (донаучного педагогического и дидактического творчества); второй – от Коменского до появления кибернетики, как общей теории о процессах управления (середина XX века); третий – с появлением кибернетики до настоящего времени. Это период созданий количественных теорий в педагогике, интеграции количественных и качественных теорий, развитие электронного обучения. (18)

Если кибернетика – это наука об общих законах управления множеством взаимосвязанных объектов (системами), каждый из которых способен воспринимать, запоминать и обрабатывать информацию, то кибернетическая педагогика – это наука об оптимальном управлении учебно-воспитательным процессом, педагогическими системами, технологиями обучения на основе кибернетического подхода с использованием электронно-вычислительной техники. (2; 10)

Как уже сказано выше, новая информационная технология – это технология обработки, передачи, распространения, хранения и представления информации с помощью ЭВМ.

В принятое нами за базовое определение «электронного обучения» входит понятие «технические средства». В нашем случае, речь идет об электронных технических средствах, применяемых в процессе обучения, т.е. технических средствах обучения (ТСО).

Остановимся на современном информационном подходе к определению понятия ТСО. Это необходимо сделать, так как именно современные электронные ТСО являются основной электронного обучения в представлении учебной информации, управлении процессом обучения, мониторинге и контроле знаний.

Отличительной чертой нашей эпохи является увеличение степени опосредованности как деятельности с относительно простыми материальными объектами, так и деятельности со сложными электронными системами.

Не является исключением и педагогическая деятельность, предметом которой является такая сложная динамическая система как человек. Причем все возрастающую роль в этой деятельности играют технические средства, в нашем случае технические средства обучения.

Остановимся на терминологическом аспекте понятия «технические средства обучения». Это необходимо сделать, чтобы избежать неоднозначности в определении ТСО. (7; 9; 16; 17; 26) Число этих определений довольно велико, хотя большинство этих определений весьма сходны по своей основе.

Для того, чтобы дать оценку этим определениям и обозначить свою точку зрения на содержание понятия «технические средства обучения» рассмотрим вначале, что понимается под средствами человеческой деятельности вообще.

В широком смысле под средствами деятельности понимается все, то что стоит между ее субъектом и желаемым продуктом. Иначе говоря, если тот или иной акт (предмет, явление) ведет к данной цели, он по отношению к ней выступает как средство.

В более узком смысле понятие «средство» означает «орудие деятельности». Технические средства обучения являются средствами педагогической деятельности именно в этом, узком смысле. (4)

К техническим средствам обучения относят совокупность предметов и устройств, которые выполняют информационную, управляющую или тренирующую функции. Поэтому ТСО условно можно классифицировать по назначению на информационные – служащие для передачи учебной информации, управляющие – служащие для управления учебно-воспитательным процессом и тренирующие – служащие для формирования знаний и навыков у обучаемых и контроля знаний обучаемых.

Несмотря на общность подходов к ограничению объема понятия «технические средства обучения», эти определения можно разделить на две группы.

К первой группе принадлежат определения в которых к ТСО относят компьютеры, видео и аудиотехнику и другую подобную аппаратуру, т.е. аппаратные средства. (16; 23)

Ко второй группе можно отнести определения в которых под техническими средствами обучения понимают совокупность специфических учебных пособий (компьютерных программ, видеофильмов, мультимедиа

и т.п.) и соответствующей аппаратуры, с помощью которой обрабатывается заложенная в этих пособиях информация. (6; 7) Специфические учебные пособия являются дидактическими средствами, которые составляют электронные ресурсы, используемые в обучении. Их принято называть электронными образовательными ресурсами (далее ЭОР).

Такие определения следует считать обоснованными, так как ни названные дидактические ЭОР, ни соответствующие им электронные аппаратные средства не используются друг без друга. Исключения составляют ситуации, когда, например, эти аппаратные средства являются объектом изучения (при подготовке ремонтников видеоаппаратуры, операторов ЭВМ и т.п.).

И, так под техническими средствами обучения мы будем понимать совокупность ЭОР, в которых заложена учебная информация, и соответствующих электронных аппаратных средств, с помощью которых перерабатывается и воспроизводится заложенная в этих ЭОР информация.

Назначение ЭОР как элемента системы «ТСО» - фиксация и хранение учебной информации, представленной в недоступной (цифровое кодирование, аналоговое кодирование, магнитная запись, оптическая запись и т.п.) для воспроизведения органами чувств форме. Назначение аппаратных средств – обработка, хранение, передача этой информации, а так же преобразование в форму, доступную для восприятия или сохранения на ЭОР.

Обобщим, ТСО – это «орудия» учебной деятельности. Их основные функции – представление информации, управление процессом учения и контроль за его ходом. От других средств обучения (учебно-наглядных пособий, вербальных средств обучения, лабораторного оборудования) они отличаются способом реализации этих функций – между процессом предъявления учебной информации и ее потреблением необходимо дополнительное звено – техническое устройство преобразования информации.

Возникновение и совершенствование технических средств обучения закономерно обусловлено развитием способов информационного обмена в обществе. В «дотехнологический» период подрастающему поколению передавали знания, не отделенные от обладающего ими субъекта. Создание знаковых систем и возникновение письменности привело к тому, что зафиксированные на материальном носителе знания превратились в информацию, которую можно передавать и хранить в виде сообщений. Этот этап можно считать революционным в развитии средств обучения. (20)

В процессе развития информационного обмена как между современниками, так и между поколениями людей информационный поток увеличивался. Возникла объективная потребность в более емких носителях информации и новых способах ее передачи. Это привело к изменению формы составляющих информационный поток элементов (сообщения стали передаваться закодированными), изменению материала носителей информации, применению кодирующих и декодирующих устройств. Появились механический, оптический и магнитный способы записи звука, способы создания на экране неподвижных и движущихся световых изображений

проецируемых объектов, позднее телевидение и видеозапись. По мере развития этих способов передачи информации и соответствующих им средств они стали все более широко использоваться в обучении. На протяжении последних десятилетий именно радио, телевидение, звуко- и видеозапись относили к техническим средствам обучения.

И сегодня в мировой педагогике значительное место продолжает отводится развитию этих технических средств обучения и максимальному использованию их образовательных возможностей (13) Однако в настоящее время в учебный процесс внедряются принципиально новые технические средства обучения – электронные. Их широкое распространение обусловлено, с одной стороны, непрерывным многократным возрастанием объема информационного объема в обществе, с другой – возникновением новых способов записи, хранения, преобразования и представления информации.

Современный этап выделяют как переход от традиционных технических средств обучения к средствам электронного обучения и один из путей повышения эффективности обучения в широком использовании этих средств. (3; 13; 27) И если возникновение письменности считается революцией в развитии средств обучения, современный этап можно по праву назвать революционным в развитии технических средств обучения.

Но о каких бы ТСО ни шла речь – традиционных (видеофильмы, телевидение, звукозаписи и т.п.) или новейших (мультимедиа, видеотехника, аппаратно-программные компьютерные комплексы и т.п.) – главной, определяющей их функцией является информационная, в соответствии с особенностями, спецификой, принципами и требованиями процесса обучения. (15)

Технические средства обучения применяются тогда, когда, например:

- органы чувств человека не способны воспринять тот или иной тип сигнала;
- для передачи учебной информации с помощью традиционных способов (речь, ознакомление с натуральными объектами) требуется слишком много времени;
- непосредственно наблюдаемые признаки изучаемого объекта или процесса не отражают его сущности, и поэтому требуется исследование недоступных для непосредственного наблюдения характеристик изучаемых объектов;
- непосредственное наблюдение объекта или процесса вообще невозможно или затруднено и в других подобных ситуациях.

Во всех этих случаях первичную информацию заносят на специальные промежуточные носители. Этот процесс осуществляется с помощью аппаратных средств, преобразующих информационные сообщения одного типа в сообщения другого типа, - кодирующих устройств. То есть, информация на промежуточных носителях содержится в закодированном виде. Носители информации являются долговечными и могут использоваться многократно в течение многих лет.

Воспроизведение информации осуществляется путем декодирования, в результате чего она приобретает форму звуковых, световых или иных сообщений, доступных для восприятия органами чувств обучающихся.

Иными словами, технические средства обучения, представляющие собой совокупность специальных носителей информации и декодирующих устройств, способствуют расширению возможностей обучаемого как приемника информации и педагога как источника информации, передающейся по каналам прямой связи, и приемника информации, передающейся по каналам обратной связи.

В восприятии учебной информации участвуют различные органы чувств (рецепторы) обучаемых: слух, зрение, осязание, обоняние и др. Наиболее активно в обучении задействованы слуховые и зрительные анализаторы. Соответствующие способы предъявления информации называют: слуховой (аудитивный), зрительный (визуальный), звукозрительный (аудиовизуальный). И соответственно все наиболее распространенные ТСО по способу предъявления информации можно разделить на три класса: визуальные, аудитивные и аудиовизуальные ТСО. (1; 7)

Следует отметить, что такие сложные объекты, как ТСО могут быть классифицированы и по другим независимым признакам: по выполняемым дидактическим функциям, форме организации обучения, устройству и принципу действия и т.п. (21) Однако классификации по назначению и по способу предъявления информации являются наиболее распространенными, т.к. наиболее глубоко раскрывают сущность технических средств обучения.

Мы подошли к последнему ключевому понятию, взятого нами за основу определения «электронного обучения», - «информационно-телекоммуникационные сети».

«Информационно-телекоммуникационная сеть - технологическая система, предназначенная для передачи по линиям связи информации, доступ к которой осуществляется с использованием средств вычислительной техники» (28, статья 2, п.1).

Современной характеристикой информационного потенциала системы, не является исключением и система образования, является уровень развития информационно-телекоммуникационных сетевых технологий в ней. Эта характеристика определяет сегодня не только реальные возможности эффективного использования внутренних информационных образовательных ресурсов, но также и степень ее вхождения в мировое информационно-образовательное пространство, т. е. возможность использования мировых образовательных ресурсов.

Основу информационно-коммуникационных систем составляет сеть связи. Под сетью связи понимают совокупность каналов связи (проводных или без проводных), каналообразующей аппаратуры, а также центров и узлов связи, обеспечивающих функционирование данной сети.

Информационные технологии, применяемые в информационно-коммуникационных системах, развивались параллельно с развитием сетей связи. В начале XX века основу телеграфных и телефонных сетей связи составляли аналоговые проводные и радиоканалы электросвязи, которые затем с развитием микроэлектроники стали все больше заменяться цифровыми волоконно-оптическими линиями связи, обладающими существенно более высокими характеристиками по скорости передачи информации.

В связи с этим в середине XX века возникло новое самостоятельное понятие телекоммуникационные технологии, которое означает способы рациональной организации работы телекоммуникационных систем.

Это направление развития информационных технологий бурно развивается в последние десятилетия и оказывает существенное влияние не только на развитие процессов информатизации общества, образования в частности, но также и на весь характер формирующегося в последние годы нового информационного пространства, нового информационно-образовательного пространства в частности.

Информационно-телекоммуникационные сети в зависимости от уровня их развития могут предоставлять пользователям различные виды информационных услуг, не являются исключением и образовательная деятельность. Наиболее распространенными из них являются сегодня следующие: передача данных; передача факсимильной информации; передача речевой информации; передача видеоизображений; электронная почта; служба новостей и конференций; доступ к файлам; доступ к документам; удаленная обработка данных.

Особенностью информационно-телекоммуникационных систем является тесная связь между вычислительной и коммуникационной техникой. Если в начальные периоды своего развития техника связи и техника переработки информации развивались независимо друг от друга, то особенностью современного этапа научно-технического прогресса является сращивание их в единую технологию.

Современная цивилизация пронизана электроникой подобно тому, как организм живого существа пронизан нервными волокнами. Возникла новая отрасль знаний телематика. Телематика базируется на соединении компьютеров и компьютерных сетей с современными электронными средствами (электронной почтой, телевидением, радио, телефоном, спутниковой связью и т.п.). Она представляет собой единство техники, технологии и социологии. Она основа информатизации общества, социальное явление. (11)

Именно связь, передача данных и взаимосвязь компьютерных систем обеспечивают эффект от средств электронных технологий в обучении.

Мы проанализировали все ключевые понятия, принятого нами за базовое и узаконенное в РФ, определение «электронного обучения». Каждое из этих понятий, тем или иным образом тесно связано с электронными технологиями, поэтому такое обучение, можно называть, «электронным обучением». Однако следует отметить, что в нашем случае, обязательным

элементом систем «электронного обучения» является электронно-вычислительная техника, т.е. компьютерная техника. Ранее понятие «электронного обучения» трактовалось более широко и понималось, как обучение с помощью средств электронной техники (телевизоров, видеосистем, аудиосистем, лингафонных систем, компьютерных систем, телекоммуникационных систем и т.п.). (24, с.19)

Электронное обучение подразделяют на два основных вида:

- рецептивное электронное обучение (от слова «рецепция» - «прием», «принятие») – восприятие и усвоение знаний, передаваемых по каналам средств современной электронной техники (спутникового телевидения, видеопроекционных систем, аудиотехники и т.п.);
- интерактивное электронное обучение (от английского «взаимодействие») – взаимодействие обучаемого и обучающей системы в форме диалога «человек – машина». (12; 22; 25).

Электронные технологии используются в различных направлениях человеческой деятельности. Нас интересует (из всего разнообразия видов электронных технологий) прежде всего, приложение электронных технологий в сфере обучения, т.е. «электронное обучение».

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бастов В.Ф., Солоницына М.М., Храмцова А.Д. Технические средства обучения и физиолого-гигиенические основы их использования в профтехучилищах (ВНИИ профтехобразования, экспрессинформация). – Л., 1975.
2. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А., Румянцев И.А., Слуцкий А.М. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики // Дидактические основы компьютерного обучения. Межвуз. сбор. – Л., 1989.
3. Вильямс Р., Малкин К. Компьютеры в школе. – М.: Прогресс, 1988.
4. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
5. Гражданский кодекс РФ
6. Дрига И.И., Рах Г.И. Технические средства обучения в общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов пед.институтов. – М.: Просвещение, 1985.
7. Духовная М.М. Формирование у студентов педагогических умений в использовании технических средств обучения в школе. Дисс..канд.пед.наук. – Л., 1974.
8. Закон «Об образовании в РФ»
9. Зиновьев В.Н., Шмаргун Н.И. Гармонизация визуальной информации // Теория и практика применения ТСО и ЭВМ в средней и высшей школе: Межвузовский сборник научных трудов. – Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1992. – С. 19 – 23.
10. Извозчиков В.А. Дидактические основы компьютерного обучения физике. – Л., 1987.

11. Извозчиков В.А. Школа информационной цивилизации: «Интеллект – XXI» / В.А. Извозчиков, Е.А. Тумалева; Под общ.ред. В.А. Извозчикова – М.: Просвещение, 2002 – 108 с.
12. Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования (Проблемы методологии и теории) / Под общей ред. В.А. Извозчикова : Монография. – СПб., Образование, 1996 – 224 с.
13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989.
14. Когаловский М. Р. Энциклопедия технологий баз данных. — М.: Финансы и статистика, 2002.
15. Комплексное обеспечение процесса теоретического обучения дидактическим средствам в профтехучилищах: Сб.науч.тр. / ВНИИ проф.-тех.образования. – Л.,1985.
16. Кочетов С.И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения. – М.: Высш.шк., 1986.
17. Медведев В.Н. Особенности влияния комплексного применения технических средств обучения на результативность учебно-познавательной деятельности студентов. Дисс…канд.пед.наук. – Л., 1979.
18. Марев И.В. Методологические основы дидактики. М. 1987
19. Марусева И.В. Методические основы подготовки будущего учителя информатики к использованию технологий компьютерного обучения. Дисс…докт. пед. наук – С.- Петербург, 1993.
20. Методические указания к применению технических средств обучения при изучении курса «Основы информатики и вычислительной техники» для преподавателей, обучающих основам информатики и вычислительной техники студентов гуманитарных специальностей / Сост. А.В. Храмов, Т.Е. Оболенская. – Киев.: УМК Минвуз УССР, 1988.
21. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 204с.
22. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: Дисс…докт.пед.наук. – М., 1994;
23. Словарь терминов школьного оборудования / Под ред. С.Г. Шаповаленко. – М.: НИИ ШОТСО, 1980.
24. Смирнов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении физике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
25. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Образовательная среда и средства обучения физике: Монография. – М.: Школа Будущего, 2009. – 483 с.
26. Столински З. Использование комплекса технических средств обучения в повышении эффективности профессиональной подготовки

рабочих-механиков машин в профтехучилищах ПНР: Автореф.дисс…канд.педнаук. – М., 1986.
27. Тихмиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии: Учеб. Пособие для слушателей ФПК / Моск.гос.ун-т и др. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
28. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
29. Haigh T. How Data Got its Base: Information Storage Software in the 1950s and 1960s // IEEE Annals of the History of Computing. — 2009. — № 4 October-December.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРОВЕДЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Education of students conducting theoretical research on the lessons of science in high school

Шлык Наталия Сергеевна, *аспирант кафедры ТиМОФ МПГУ.*

natskvor@gmail.com

Современный образовательный стандарт для старшей школы требует от учащихся овладения навыками осуществления исследовательской деятельности. Курс Естествознания в старшей школе обладает большими возможностями для внедрения исследовательского подхода в обучение. При этом особую роль для гуманитариев играют теоретические исследования. В статье предложены варианты проведения теоретических исследований по различным темам курса физики, описана обобщенная программа действий учителя и учащихся согласно логике проведения научных исследований, которая может быть использована впоследствии при изучении других предметов или во внеучебной работе.

Modern standard for high school education requires students to master their research skills. Science in high school is the foundation for the implementation of the research approach in education. Theoretical studies play a special role for humanitarian students. Different options of theoretical research are suggested in the article, the general program of teacher`s and student`s activity is described. This activity corresponds to the logic of scientific research, and it can be used in other subjects or out school work.

Ключевые слова: **исследовательская деятельность, естествознание, теоретические исследования, исследовательские способности, профильная школа.**

Keywords: **research activity, science, theoretical studies, research skills, high school.**

Важность и эффективность применения исследовательского метода обучения не раз отмечалась как методистами, так и практикующими учителями. Владение учащимися методологией научного исследования, умениями проводить различные исследования и интерпретировать их результаты являются прямыми требованиями Федерального государственного стандарта общего образования. В профильной школе предмет «Естествознание», фактически, остается единственным предметом, на материале которого учащиеся могут почувствовать себя настоящими учеными-исследователями и развивать свои исследовательские способности для дальнейшего переноса на другие предметные области или во внеучебные сферы деятельности. Материал курса естествознания предоставляет учителям широкий простор для внедрения исследовательской деятельности различных видов и уровней, основываясь на логике и методах научного исследования.

Следует отметить, что деятельность учащегося, выполняющего учебное исследование эмпирического уровня, по содержанию и результату имеет определенные отличия от деятельности по выполнению учебного исследования теоретического уровня. Это отражено и в методологии научных исследований. Следовательно, для всестороннего и гармоничного развития личности учащихся, и в част-

ности, его исследовательских способностей, нужно использовать разнообразные учебные исследования как теоретического, так и эмпирического уровня на материале курса естествознания. Поскольку курс является интегрированным, существует возможность организовывать занятия с применением различных материалов и оборудования кабинетов физики, химии и биологии при проведении лабораторных и практических работ, а также обращаться к межпредметным и надпредметным понятиям в случае выполнения теоретического исследования.

При изучении естествознания учебное исследование теоретического уровня может быть организовано различными способами: например, путем аналитического моделирования природного явления или объекта, прогнозирования развития рассматриваемой ситуации и определения путей решения выявленной проблемы и т.д. При этом учащиеся могут работать в малых группах, индивидуально, используя методы компьютерной обработки информации или прибегая только к наглядным пособиям и материалам, готовясь заранее или отыскивая решение проблем в ходе дискуссии.

Однако отметим, что при всем многообразии форм и методов работы, для развития исследовательских способностей учащихся, все теоретические исследования должны выполняться в определенной логике, заданной этапами проведения научного исследования. Так, структура научного исследования и его временные рамки как научного проекта разбиваются, в трактовке А.М. Новикова, на фазу *проектирования*, *технологическую* фазу и *рефлексивную* фазу:

- *Фаза проектирования* исследования включает в себя четыре стадии: концептуальную, построения гипотезы, конструирования исследования и стадию технологической подготовки. В свою очередь концептуальная стадия имеет четыре этапа: выявление противоречия, формулирование проблемы, определение цели исследования и формирование критериев.
- *Технологическая фаза* состоит из двух стадий: стадии проведения исследования и стадии оформления результатов. Стадия проведения исследования может содержать как теоретический, так и эмпирический этап.

Завершает временную структуру исследования традиционная *рефлексивная фаза*, фаза оценки и самооценки результатов исследования [3, с. 36].

Принимая во внимание вышеописанные фазы и стадии научного исследования и проецируя их на учебное теоретическое исследование, можно представить обобщенную программу деятельности учителя и учащихся по выполнению теоретического исследования в виде таблицы 1:

Таблица 1.

Программа деятельности учителя и учащихся по выполнению теоретического исследования

Этапы теоретического исследования	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Подготовительный этап	Организует повторение изученного материала, подводит учащихся к новому исследованию, напоминает о логике научного исследования и терминах «гипотеза», «цель», «вывод» и др.	Вспоминают, повторяют, отвечают на вопросы и т.д., показывают степень усвоения изученного материала и готовность к восприятию нового.
Проблемный этап	Предлагает учащимся проблемную ситуацию в готовом виде или просит учеников самих сформулировать проблему исследования в виде вопроса, контролирует ход обсуждения ситуации, подводит к гипотезам ее разрешения и возможным методам исследования.	Выделяют проблемную ситуацию, обдумывают пути ее разрешения, формулируют гипотезы, обсуждают возможные методы разрешения проблемы.
Этап проектирования	Осуществляет непосредственную или консультативную помощь в проектировании исследования (в зависимости от уровня подготовки учащихся), одобряет или отклоняет предлагаемые учащимися методы и пути разрешения проблемы.	Проектируют и конструируют ход исследования на основе высказанных гипотез и доступных методов исследования, участвуют в обсуждении, делают записи для будущего отчета об исследовании.
Технологический этап	Осуществляет непосредственную помощь или консультирование в проведении исследования (в зависимости от уровня подготовки учащихся), контролирует выполнение всех стадий и задает критерии для оформления результатов исследования.	Проводят конкретное исследование по разработанному проекту, оформляют его результаты согласно предъявленным критериям, представляют промежуточные и конечные результаты на контроль учителю и одноклассникам.
Рефлексивный этап	Выполняет контроль результатов исследования и организует работу учащихся по анализу работы и самооценке, предоставляет материалы для рефлексии.	Проводят анализ своей деятельности по выполнению конкретного исследования, намечают пути дальнейших теоретических исследований, проводят рефлексию

В качестве примера приведем фрагменты двух уроков, на которых выполняются теоретические исследования различного уровня:

При изучении темы «Солнечная система» учащимся можно предложить исследования основных характеристик планет, входящих в Солнечную систему. Цель исследования: выявить основные характеристики и отличительные черты планет земной группы и планет-гигантов. Гипотеза исследования: планеты внутри каждой группы обладают схожим набором характеристик. Учащиеся делятся на группы по 4-5 человек (в зависимости от количества учащихся), каждая из которых получает пакет раздаточных материалов (изображения планет, статьи с описанием и историей их изучения, содержащие различные сведения). Также учащиеся могут воспользоваться материалом учебника и информацией сети Интернет. В ходе работы учащиеся могут консультироваться с учителем. По мере готовности материалов для выступления, учитель проверяет предложенный список характеристик у каждой группы. Затем заслушиваются доклады каждой группы. Особое внимание уделяется обсуждению вопроса о верности, высказанной в начале исследования гипотезы и методах работы, которые применялись внутри групп.

Отмечаются характеристики планет, присутствовавшие в каждом докладе, и составляется обобщенный перечень – план описания планеты в виде таблицы 2.

Таблица 2.

План описания планеты

Название планеты	Расстояние до Солнца	Период обращения (длительность года)	Масса	Радиус	Период вращения (длительность суток)	Состав атмосферы	Строение планеты	Температурный режим и климат	Спутники

Учащиеся внутри групп оценивают работу друг друга по следующим критериям:

1) Я активно участвовал в обсуждении цели и гипотезы исследования.

2) Я организовал работу по систематизации и анализу представленной информации.
3) Я выявил несколько важных характеристик в ходе исследования.
4) Я выступал с докладом.
5) Я внимательно слушал других докладчиков и понял изложенный материал.
6) В конце урока у меня в тетради оказалась почти полностью заполненная таблица.

За каждый положительный ответ учащемуся начисляется 1 балл, по желанию учащимся, набравшим 3 и более баллов, выставляется соответствующая отметка в журнал.

Еще одной формой проведения теоретического исследования с максимальной степенью самостоятельности учащихся может служить организация дебатов, требующая от учащихся проведения самостоятельного исследования заранее, в ходе подготовки к уроку, например, при изучении темы «Глобальные проблемы человечества». За несколько дней до проведения дебатов, учащиеся (по желанию или жребию) были поделены на 3 группы, каждая из которых рассматривала проблемную ситуацию, вносящую вклад в образование основных экологических проблем человечества, а именно:

1) Озоновые дыры кислотные дожди: дебаты между руководством фабрики, производящей бытовую химию, в составе которой находятся фреоны, и представителями экологической организации «Чистый воздух».
2) Загрязнение воды: дебаты между владельцами нефтеперерабатывающего завода, производящего выброс отработанного материала в близлежащую реку, и жителями поселка, расположенного ниже по течению.
3) Переработка отходов: дебаты между производителями упаковочной продукции из первичного сырья, и представителями экологического движения «Вторая жизнь», предлагающими перейти на производство продукции путем переработки уже использованного пластика и полиэтилена.

При этом внутри группы делились на две подгруппы – утверждения и отрицания, отстаивающие интересы той или иной стороны. Также учащимся заранее была представлена технология проведения дебатов и учителем оказывалась консультационная помощь в подготовке тезисов к выступлению. Каждая подгруппа готовила свой «кейс», содержащий 2-3 основных аргумента, подтвержденных, например, статистическими данными или выдержками из литературы. Кроме того подгруппы должны были заранее продумать возможные аргументы противной стороны и попробовать подобрать к ним контраргументы. Каждая подгруппа проводила свое исследование теоретического уровня, основываясь на следующих гипотезах:

- производство бытовой химии не наносит вреда/причиняет вред состоянию атмосферы;
- побочные продукты металлургической промышленности не загрязняют/загрязняют сточные воды;
- производство упаковки из вторичного сырья экономически не выгодно/выгодно, и количество получающихся отходов незначительно/значительно.

В ходе исследования учащиеся должны были найти факты, подтверждающие или опровергающие сформулированные гипотезы, привести статистические данные или результаты других исследований, разобраться в процессах влияния выбросов на атмосферу и гидросферу Земли и т.д. Результаты исследования каждая подгруппа должна была проанализировать и представить в виде лаконичных аргументов и контраргументов противной стороне. Учитель подводит итоги дебатов путем подсчета голосов учащихся, не участвовавших в обсуждении конкретной ситуации, за победу той или иной стороны в каждой из представленных ситуаций. Отмечает наиболее успешных ораторов.

Итак, проведение теоретических исследований учащимися может быть организовано различными способами – главное, вовлечь учащихся в исследовательскую деятельность. Приведенная обобщенная программа выполнения теоретических исследований может быть использована при изучении любой темы курса естествознания и перенесена впоследствии учащимися на исследовательскую деятельность в рамках других предметов, а также во внеучебную деятельность.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белянин В.А. Методическая система формирования исследовательской компетенции будущего учителя при изучении физики, дисс. ... дра пед. наук: 13.00.02, М. 2012, 429 с.
2. Габриэлян О.С., Остроумов И.Г., Пурышева Н.С., Сладков С.А., Сивоглазов В.И. – Естествознание, 10 класс, М.: Дрофа, 2013. -271 с.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: ИНЕРГ, 2007. 668 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ

Formation of pedagogical culture of bachelors

Баркунова Оксана Витальевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и акмеологии; докторант Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет».*

Oksa_315@mail.ru

В статье исследуется проблема формирования педагогической культуры бакалавров в соответствии с современными нормативными требованиями. Автор рассматривает понятие «педагогическая культура бакалавра» будущего педагога и пути ее формирования.

In article the problem of formation of pedagogical culture of bachelors according to modern standard requirements is investigated. The author considers the concept «pedagogical culture of the bachelor» of future teacher and a way of her formation.

Ключевые слова: **образование, педагогическая культура бакалавра, социокультурная среда вуза.**

Keywords: **education, pedagogical culture of the bachelor, sociocultural environment of higher education institution.**

Современный этап развития образования выдвигает повышенные требования к подготовке будущих педагогов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ориентирует высшее образование на формирование личности с высоким интеллектуальным и культурным уровнем, творческой, стремящейся к самосовершенствованию, способной работать в команде. В профессиональном образовании центральным становится процесс развития личности человека. Образование призвано сообщать не столько конкретные знания в той или иной узкой области, сколько воспроизводить культурные и исторические нормативы, способствующие самореализации личности. Профессиональное образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессиональных функций. Процессом и результатом профессионального образования в вузе становится подготовка специалиста высокого уровня, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности, способного содействовать экономическому, социальному и политическому развитию страны. Еще одним значимым результатом образования должна стать педагогическая культура будущего учителя, сформированная с учетом современных требований.

Понятие «культура» давно включено в практику педагогической деятельности и относится к числу глобальных понятий, претерпевших зна-

чительные изменения в процессе исторического развития. Первоначально данная категория понималась в таких значениях как: возделывание, опека, забота по отношению к земле и предметам, постепенно значение изменилось. Под «культурой» теперь понимают высшие результаты деятельности людей. Общее определение понятия культуры характеризует ее как исторически развивающееся, сложное и многогранное общественное явление, способ освоения действительности, создания ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности.

По мнению Н.С. Злобина и В.М. Межуева в основе понимания культуры лежит исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой области общественной жизнедеятельности [6]. Данная точка зрения является актуальной в свете новых ориентиров на результаты образования как на развитие личности обучающегося.

По мнению, Е.В. Бондаревской, В.Л. Бенина, И.Е. Видт, И.Ф. Исаева и других данное определение обусловлено тем, что в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности педагога является педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной педагогической деятельности, способность создавать и передавать педагогические ценности, активное включение в процесс инновационной педагогической деятельности.

Педагогическая культура как социальный феномен рассматривалась в работах А.М. Анохина, Е.В. Бондаревской, В.Л. Бенина, И.Е. Видт, И.Ф. Исаева, Н.А. Подымова, В.А. Сластёнина, Н.П. Юдиной и др. Учеными выявлены исторические особенности развития понятия «педагогическая культура», её компоненты и влияние на процессы образования и формирования личности.

Интересны точки зрения ученых на понятие «педагогическая культура». Так В.Л. Бенин указывает на то, что педагогическая культура может рассматриваться как интегральное качество личности педагога, как условие и предпосылка эффективности педагогической деятельности, обобщенный показатель его профессиональной компетентности и перспектива постоянного профессионального самосовершенствования [1].

И.Ф. Исаев обосновал понятие профессионально-педагогическая культура, под которой понимал - системное образование, представляющее собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности [4].

Современные исследователи (В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская) рассматривают профессионально-педагогическую культуру человека как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень педагога, и выделяют различные со-

ставляющие элементы ее модели. В классификации, предложенной В.А. Сластениным, выделены три основных компонента этой модели: аксиологический, технологический и личностно-творческий [7].

Если обобщить точки зрения авторов на данное понятие то можно придти к следующему выводу: педагогическая культура - это часть общечеловеческой культуры, в которой отражаются духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для сопровождения успешной социализации личности.

Педагогическая культура, являясь высшим результатом деятельности педагога, понимается как существенная составная часть общей культуры педагога, характеризующее высокий уровень глубины и овладения им профессиональной компетентностью, умение методически обоснованно и с высокой эффективностью в образовательном процессе с учетом индивидуально-типических особенностей обучающихся, их интересов и в неразрывной связи с развитием науки и практики применять компетенции на практике.

Педагогическая культура выполняет ряд функций: а) передачу знаний, умений и навыков обучающимся, способствующих формированию их мировоззрения; б) развитие интеллектуальных возможностей и способностей, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер и психики; в) обеспечение сознательного усвоения обучающимися нравственных принципов и навыков поведения в обществе; г) формирование эстетического отношения к действительности; д) укрепление здоровья детей, развитие их физических сил и способностей [4].

Педагогическая культура является уровневым, развивающимся во времени системным образованием. Ученые рассматривают различные классификации компонентов педагогической культуры.

И.Е. Видт в основе классификации педагогической культуры выделяет ее социальные составляющие и отмечает, что человек, находясь в обществе и участвуя в процессе его созидания, вынужден не только созидать что-либо в области предметного мира, но и производить самого себя как общественное существо, как субъекта труда, общения и познания [3].

Систему профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаев рассмотрел в единстве взаимодействующих структурных и функциональных компонентов. Структурными компонентами, по мнению ученого, являются аксиологический, технологический и личностно-творческий, которые являются относительно самостоятельными системами, обладающими структурой и логикой [4].

Другая точка зрение на структуру педагогической культуры, характеризует ее как личностное образование. По мнению, Е.В. Бондаревской педагогическая культура характеризуется следующими компонентами: педагогической позицией и профессионально-личностными качествами; профессиональными знаниями и умениями, культурой педагогического мыш-

ления и профессионального поведения; творческим характером педагогической деятельности; саморегуляцией личности [2]. В. Ягупов считает, что основными составляющими педагогической культуры являются: педагогическая направленность, психолого-педагогическая эрудиция, гармония развитых интеллектуальных и моральных качеств, высокая педагогическое мастерство и организованность, умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую деятельность, совокупность профессионально важных качеств педагогически направлено общения и поведение, постоянное самосовершенствование. В исследовании Л.Г. Корчагиной основными компонентами педагогической культуры выделены: личностно-творческий (ценностное самоотношение, ценностные ориентации, творческое воображение), эвристический (педагогическая компетентность, педагогическое мышление, педагогическая импровизация), деятельностный (коммуникативные и организаторские способности, толерантность, эмпатия) [5].

Таким образом, педагогическая культура является обобщенной характеристикой личности педагога, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять образовательную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с обучающимся.

С нашей точки зрения, педагогическая культура бакалавра будущего педагога представляет собой сложное системное образование личности, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов:

- ценностного, который характеризуется ценностным представлением о роли профессии, профессиональной направленностью личности, ответственностью за результаты деятельности, потребностью в самореализации в профессиональной деятельности;
- когнитивного, он включает в себя знания теоретических и методологических основ области профессиональной деятельности, тенденций современного образования, осмысленность познавательных действий, потребность в постоянном пополнении знаний путем самообразования, умением применять знания для решения профессиональных задач;
- деятельностного – состоит из умений выбирать и применять наиболее рациональные формы профессиональной деятельности, умении прогнозировать конечный результат;
- интерактивного - отражает умение бакалавров организовывать и анализировать ситуации социального взаимодействия, различные формы сотрудничества, проявлять толерантность и эмпатию;
- рефлексивного – заключается в высоком уровне рефлексии, умении устанавливать педагогически целесообразные отношения, быстро принимать решение и находить наиболее эффективные средства педагогического воздействия.

Все компоненты педагогической культуры бакалавра взаимосвязаны и в дальнейшем будут выполнять важные функции в профессиональной

деятельности. Формирование высокого уровня педагогической культуры выступает необходимым компонентом профессионального становления педагога.

Процесс формирования педагогической культуры представляет собой сложный и диалектический процесс, затрагивающий индивидуальное саморазвитие личности будущего педагога.

Формирование педагогической культуры направлено на профессиональную идентификацию педагога, на ориентацию его профессиональных и личностных качеств.

На процесс формирования педагогической культуры влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам можно отнести зависимость процесса формирования педагогической культуры от общественных процессов и условий: требования ФГОС, потребностей общества. Внутренние факторы представляют собой сочетание цели и содержания процесса формирования педагогической культуры, методов и средств.

Проанализировав точки зрения ученых, на процесс формирования педагогической культуры у будущих учителей мы пришли к выводу о том, что данный процесс может идти по трем направлениям:

- через взаимодействие бакалавров с педагогической культурой, при котором студент является объектом педагогического воздействия. Это происходит в различных по формам образовательных занятиях, особую роль при этом играют учебные занятия, проводимые в интерактивных формах, учебная и производственная практики, которые позволяют бакалавру обобщить и систематизировать психолого-педагогические знания; сформировать сложные профессиональные умения (комплексной психолого-педагогической диагностики, прогнозирования, моделирования, планирования, рефлексии), создать условия для творческой самореализации студента и обогащения его профессионального опыта;
- при осуществлении взаимодействия в социокультурной среде с ее субъектами, при реализации программ (проектов) социально-полезной и добровольческой деятельности. Социокультурная среда как совокупность условий влияет на развитие способностей, потребностей, интересов, профессиональных компетенций, в конечном итоге на профессиональную самореализацию. Социокультурная среда вуза является условием всестороннего развития личности бакалавра, вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ. Студенту предоставляется возможность продемонстрировать уровень овладения общекультурными компетенциями и уровень сформированности компонентов педагогической культуры;

- через использование средств самообразования и самовоспитания. Это организованные, активные процессы, требующие от студентов целенаправленной деятельности, направленной на систематическое формирование позитивных профессиональных знаний, умений и качеств личности, а так же осознание ценности профессии и профессионального развития, ответственного отношения к результатам своего труда. Навыки самосовершенствования являются предпосылкой успешного формирования педагогической культуры бакалавра.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенин В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика. - Уфа, 1994.
2. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004.
3. Видт И.Е. Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. - Тюмень, 1995.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М., 2004.
5. Корчагина, Л. Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя: Автореф. дис… канд. пед. наук/ Л. Г. Корчагина. – Тюмень, 2007., С. 74.
6. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М.: Университетская книга, 2012.
7. Профессиональная культура учителя/ Под ред. Сластёнина В.А., - М.: 1993.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ ДАННЫХ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

The use of higher education libraries' information and analytical data for the evaluation of the university research potential: statement of the problem

Еременко Татьяна Вадимовна, *доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».*

t.eremenko@rsu.edu.ru

Вузовские библиотеки способны предоставлять и анализировать уникальную информацию, которая будет использоваться как новый инструмент для оценки исследовательского потенциала университетов. В статье рассматривается эта идея и определяются направления для дальнейшего ее изучения.

The higher education libraries are able to gather and process unique data that will serve as a new assessment tool for evaluating the research potential of universities. The article discusses this idea and outlines directions for further research.

Ключевые слова: **высшее образование, вузовская библиотека, рейтинг вузов, показатели оценки, информационные потребности.**

Keywords: **higher education, higher school library, university ranking, evaluation criteria, information needs.**

Все более усиливающейся тенденцией в системе высшего образования является ранжирование вузов. Рейтинги высших учебных заведений как на международном уровне, так и в пределах отдельного государства проводятся различными организациями, органами власти, периодическими изданиями. Учитываются многообразные показатели, применяются разные методологии оценки. Академическое сообщество и общество в целом достаточно критично относятся к результатам ранжирования, поэтому некоторые вузы, профессиональные ассоциации и отдельные ученые разрабатывают собственные методы. Поиск новых подходов к оценке организаций высшего образования является сегодня актуальным направлением прикладных научных исследований.

В структуре рейтинговых критериев оценка исследовательского потенциала вуза занимает, как правило, ключевое место. Так, из шести критериев одного из старейших мировых рейтингов The Academic Ranking of World Universities («Шанхайский индекс») четыре показателя представляют научную репутацию университета. Это «число обладателей Нобелевской премии и Филдсовской премии по математике», «число высоко цитируемых исследователей», «число статей, опубликованных журналами Nature и

Science» и «число статей, проиндексированных в Science Citation Index Expanded и Social Science Citation Index» [5].

Входящий наряду с Шанхайским в самые влиятельные рейтинги мира рейтинг Times Higher Education World University Rankings исследовательской деятельности вуза и ее влиянию посвящает четыре показателя. Их удельный вес составляет в общей сложности 60%. Это такие индикаторы, как «научная репутация вуза (по результатам независимого экспертного опроса)», «доход от исследований, соотнесенный с числом сотрудников и покупательной способностью территории», «количество публикаций в журналах, индексируемых Thomson Reuters, на одного сотрудника» и «влияние исследований». Последний показатель самый весомый (30%) и рассчитывается по количеству цитирований научных трудов сотрудников вуза в базе данных научного цитирования Web of Science [6].

Можно также указать на использование в рейтингах вузов таких наукометрических критериев оценки исследовательской деятельности вузов, как «и́ндекс Хи́рша» (h-индекс), g-индекс и i-индекс. Они рассчитываются на основе распределения цитирований, полученных публикациями ученых, по различным алгоритмам и помогают оценить публикационную активность отдельного исследователя и организации в целом [2].

В качестве примера рейтинга, проводимого силами отдельного вуза, приведем рейтинг научной и публикационной активности российских вузов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». При расчете интегрального показателя научной и публикационной активности здесь учитываются следующие показатели: «публикационная активность научно-педагогических кадров вуза», «участие в грантах крупнейших российских грантодателей (Российский фонд фундаментальных исследований, Российский гуманитарный научный фонд), «среднее число цитат на одну статью в базе Российского индекса научного цитирования» и «издательская деятельность вуза» [4].

Стремление усилить свои позиции на образовательном рынке заставляет вузы обращать все более серьезное внимание на полноценное раскрытие их научного потенциала. Именно он, как показывают системы рейтингов, является важнейшим фактором для доказательства высокой репутации вуза и способствует привлечению в него наиболее сильных студентов и самых квалифицированных преподавателей. Однако нельзя не заметить, что существующие показатели рейтингов репрезентируют уже достигнутые научные результаты вузов, дают картину «на выходе». Представляется, что плодотворно будет поставить вопрос о раскрытии и анализе научного потенциала в значении термина «потенциал» как «совокупности всех имеющихся возможностей, средств в какой-либо области, сфере» [1]. *Потенциал как резерв, как еще не выявленные до конца возможности, как способность к развитию* – в таком понимании выше охарактеризованные показатели исследовательский потенциал вузов не анализируют. Целью настоящей статьи является постановка проблемы использования для оцен-

ки исследовательского потенциала информационно-аналитических данных вузовских библиотек.

Интегрированность вузовских библиотек в систему образования обусловливает ориентацию их функций и задач на актуальные направления развития высшей школы. Автор настоящей статьи убежден, что вузовские библиотеки способны повысить свою роль в развитии собственных университетов путем представления ценной информации для их стратегического менеджмента. Традиционно библиотеки этого типа удовлетворяют пользовательские информационные запросы и таким образом поддерживают научную деятельность своих вузов. Благодаря этой деятельности вузовские библиотеки обладают уникальными данными о глубине и уровне сложности информационных потребностей своего академического сообщества.

Это, с одной стороны, *количественные данные* библиотечной статистики. К ним, в частности, относятся:

- сведения о книговыдаче научных книг и периодических изданий;
- сведения о поиске научной информации в электронных каталогах и базах данных, открываемых через официальные сайты вузовских библиотек;
- данные о количестве пользователей научных абонементов и научных читальных залов;
- данные о количестве посетителей мероприятий, раскрывающих научную информацию (обзоры и выставки научной литературы, «дни кафедры», «дни информации» и т.п.);
- данные о количестве библиографических запросов, связанных с целями исследовательской работы.

С другой стороны, это информация, имеющая *качественные характеристики*. Ее в вузовских библиотеках аккумулируют, как правило, библиографы – специалисты, работающие над выполнением библиографических запросов. В современной вузовской библиотеке библиографические запросы поступают в устной и письменной формах; при этом используются различные каналы коммуникации. Специальный анализ библиографических запросов, связанных с целями исследования, может выявить запросы разного уровня сложности. Корреляция запросов с данными о пользователях, которые с этими запросами обратились, способна представить чрезвычайно интересную оригинальную информацию для оценки степени вовлеченности конкретного вузовского сообщества в исследовательскую деятельность, увидеть здесь сильные и слабые стороны, определить направления для улучшения и потенциальные зоны для усиленного развития.

Ценную информацию для изучения содержат также сведения о взаимодействии вузовской библиотеки и преподавательского коллектива в целях развития исследовательских компетенций студентов. Эти сведения сочетают как количественные, так и качественные данные. К примеру, к ним относятся данные о проводимых библиотекарями по заказу преподавателей обучающих консультаций и тренингов для студентов по таким те-

мам, как «Поиск в ресурсах научной информации», «Оформление библиографического аппарата научного текста», «Академическая этика» и другим вопросам, связанным с проведением исследований. Если такие образовательные мероприятия сопровождаются еще и обратной связью, то это открывает дополнительные возможности для качественного анализа.

Гипотетически на основе разнообразных информационно-аналитических данных вузовских библиотек может быть создана система индикаторов, в совокупности измеряющих исследовательский потенциал того или иного высшего учебного заведения. Как следствие, результаты этих измерений могут послужить основой для управленческих решений на уровне высшего менеджмента вуза, стать материалом для сравнительного анализа разных университетов и, возможно, одним из критериев их ранжирования.

Следует подчеркнуть, что ключевым вопросом в создании системы индикаторов должна стать разработка *принципиально новой типологии информационных потребностей пользователей вузовских библиотек* и на ее основе – *классификации информационных запросов в исследовательских целях*. В первом приближении можно сказать, что такая классификация будет многоаспектной. По меньшей мере, следующие качественные признаки информационных запросов должны быть в ней учтены:

- вузовский статус пользователя (к примеру: студент младших курсов, студент старших курсов, магистрант, аспирант, молодой преподаватель, научный сотрудник, доцент, профессор и т.д.);
- уровень самостоятельности запроса (к примеру: запрос на научную литературу, обусловленный заданием преподавателя, будет квалифицироваться как несамостоятельный; запрос, изначально связанный с учебным заданием, но выходящий за его рамки по инициативе пользователя – как имеющий более высокий уровень самостоятельности; запрос, полностью инициированный пользователем – как самостоятельный);
- уровень сформулированности запроса с использованием научной терминологии (к примеру: запрос, демонстрирующий полное незнание научной терминологии; запрос, свидетельствующий о слабом знании научных терминов; запрос, показывающий средний уровень знания научной терминологии и т.д.);
- уровень научной новизны запроса с точки зрения разработанности темы предполагаемого исследования (от элементарного запроса к сверхсложному).

В практике работы вузовской библиотеки использование такой классификации может сопровождаться специально разработанной анкетой, на вопросы которой, построенные на признаках информационного запроса, будут отвечать сотрудники библиотеки. В первую очередь это будут библиографы, т.к. именно они имеют дело со сложными поисковыми запросами пользователей.

Для оценки по последним трем признакам в анкете может быть успешно применена шкала Лайкерта[1], использование которой позволит измерить мнения сотрудников вузовских библиотек при помощи вариантов ответа в диапазоне от одной максимы до другой.

Анализ уровня научной новизны запроса может представляться проблемой для библиотекарей, т.к. запросы относятся к самым разным отраслям науки и, естественно, сотрудник библиотеки не является в них специалистом. Здесь полезным может стать способ, основанный на начальной точке библиографического поиска по тому или иному запросу. Он опирается на известную работу науковеда Э.М. Мирского «Массив публикаций и система научной дисциплины» [3], в которой выделены так называемые «эшелоны публикаций», расположенные последовательно по временной удаленности от переднего края научной дисциплины. В качестве единицы масштаба Э.М. Мирский берет минимальный отрезок времени, необходимый для того, чтобы полученный на переднем крае исследований результат мог быть опубликован в каждом из эшелонов. Им предлагается следующая последовательность публикаций:

- «первый эшелон»: журнальные статьи и публикации докладов на научных конференциях;
- «второй эшелон»: проблемно-аналитические обзоры научной литературы за какой-либо период времени;
- «третий эшелон»: авторефераты диссертаций (как отражение диссертации);
- «четвертый эшелон»: тематические сборники, индивидуальные и коллективные монографии;
- «пятый эшелон»: учебники, учебные пособия, хрестоматии, научно-популярные изложения содержания дисциплины;
- «шестой эшелон»: справочные издания (энциклопедии).

Соответственно, начало эффективного библиографического поиска в зависимости от уровня вхождения в массив документов по теме исследования будет для сотрудника библиотеки своеобразным «зеркалом» степени научной новизны запроса пользователя. Так, если тема предполагаемого исследования обладает высокой степенью новизны и почти не разрабатывалась в науке, результативный библиографический поиск можно будет осуществить только в первом и втором эшелонах: по научным журналам, сборникам научных конференций, проблемно-аналитическим обзорам научной литературы. Если те или иные аспекты темы были детально изучены, то поиск принесет результаты уже в третьем и четвертом эшелонах: в авторефератах диссертаций, тематических сборниках и монографиях. Когда проблематика темы обладает низкой научной новизной, то публикации

[1] Шкала Лайкерта – психометрическая шкала, которая часто используется в опросниках и анкетных исследованиях; разработана в 1932 году Ренсисом Лайкертом.

по ней будут уже в признанных, известных работах, т.е. в пятом и шестом эшелонах: вузовских учебниках и справочных изданиях.

Информация, собранная с помощью анкет, в сочетании с данными о количестве получаемых библиотекой запросов исследовательского характера и другими данными библиотечной статистики открывает богатые аналитические возможности для выводов об исследовательском потенциале вуза. Поставленная проблема требует дальнейшего исследования, широкого обсуждения в профессиональном библиотечном сообществе и академической среде и, если система индикаторов на основе информационно-аналитических данных вузовских библиотек будет создана, апробации в практике высшего образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – М.: Дрофа, Русский язык, 2000. – 1233 с.
2. Индекс Хирша / Кафедра физической и коллоидной химии Южного федерального университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.physchem.chimfak.rsu.ru/General/h-index.html. – Загл. с экрана.
3. Мирский Э.М. Массив публикаций и система научной дисциплины // Социология науки [Электронный ресурс]: Учеб. пособие. – М., 2010. – Режим доступа: http://www.courieredu.ru/pril/posobie/00.htm.
4. Рейтинг научной и публикационной активности российских вузов [Электронный ресурс] / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Режим доступа: http://www.hse.ru/org/hse/sc/. – Загл. с экрана.
5. Academic Ranking of World Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.shanghairanking.com/ru/. – Загл. с экрана.
6. World University Rankings 2013-2014 methodology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology. – Загл. с экрана.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

The University Network Cooperation: Theory and Practice

Копылова Наталья Александровна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО "Рязанский государственный радиотехнический университет".*

nakopylova@yandex.ru

В статье рассмотрены основные понятия: сетевое взаимодействие, сетевая организация, сеть, образовательная сеть, представлены основные пути сетевого взаимодействия вузов.

The main definitions such as network cooperation, network organization, network, educational network are considered in the article. The main ways of the university network cooperation are discussed in the article.

Ключевые слова: **сетевое взаимодействие, сетевая организация, сеть, образовательная сеть.**

Keywords: **network cooperation, network organization, network, educational network.**

В современных условиях социокультурная обусловленность образования приводит к необходимости поиска научно обоснованных путей обновления всех компонентов образования, а также деятельности субъектов, что чётко обозначено в новой редакции Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6].

Эффективность инновационных процессов в образовательной среде того или иного региона нашей страны во многом обуславливается готовностью образовательных учреждений следовать современным приоритетам развития системы образования: обеспечение открытости образовательных учреждений; развитие демократического, государственно-общественного характера управления образовательными учреждениями; укрепление социального партнёрства школы и общества; реализация новых подходов к отбору содержания образования для достижения его нового качества; совершенствование образовательного процесса и обновление системы оценки достижений учащихся.

В настоящее время в нашей стране сетевое взаимодействие становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям не только выживать, но и динамично развиваться [2].

В сфере образования сетевое взаимодействие понимается как горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов, и рассматривается как «система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования, это способ дея-

тельности по совместному использованию ресурсов» [5, 253]. Сетевое взаимодействие решает две базовые задачи: поддержание и развитие взаимодействия в некоторой проблемной или задачной зоне и порождение новых отношений, изменения самих субъектов сети. Ключевыми характеристиками сетевого взаимодействия являются: пространство, информация, время, энергия, ресурсы, инициатива, активность, инновационность [7; 8].

Применительно к сфере образования А.И. Адамский [4] выделяет следующие характеристики «сетевого взаимодействия» в противовес несетевому: 1) В центре сетевого взаимодействия находится не информация сама по себе, а персона и событие. 2) Персонами могут выступать авторские коллективы, носители инновационных педагогических технологий. 3) Событие предполагает ориентацию на решение некоторой задачи, для чего и инициируется событие. Причём событие инициируется персонами, заявляющими таким образом об актуальной потребности в решении этой задачи. 4) Нормы деятельности задаются не сверху, а естественным образом выращиваются внутри сети образовательных учреждений, основываясь на реалиях деятельности каждого участника сети.

Основаниями для появления сетевых форм взаимодействия являются: укрупнение ресурсов в условиях хронического дефицита основных средств; национальный образовательный стандарт; появление профессиональных сообществ; интеграция в глобальные процессы; постепенный переход от формальных установок на управление образованием к программно-целевым методам управления; изменение состава участников процессов управления и обозначившийся переход к полипрофессиональным кооперативным связям.

Исследователями убедительно доказано, что качество и эффективность профессионального образования в регионе должны обеспечиваться не отдельными учебными заведениями, а их целостной сетью, что продиктовано требованием экономически целесообразного целевого распределения и использования всех типов ресурсов. Не менее важно включить в пространство профессионализации на взаимовыгодных условиях образовательные ресурсы всех заинтересованных сторон, в том числе внешних по отношению к системе образования (например, перенося производственное обучение и производственную практику на предприятия и фирмы или вовлекая работодателей в процедуры оценки качества образования и т.д.).

В самом общем понимании сеть представляет собой совокупность занимающих определенные позиции акторов (агентов) и связей между ними. Основные компоненты, описывающие сеть, – структурный и ресурсный. Структурный компонент отражает пространственное расположение (конфигурацию) акторов и обусловленные этой конфигурацией связи между ними. Ресурсный компонент характеризует тип обмениваемых ресурсов и дифференциацию позиций на основе такого обмена.

Образовательную сеть определяют как «совокупность субъектов образовательной деятельности, представляющих друг другу собственные

образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга» [4].

Взаимодействие в социуме, в образовании – это процесс воздействия индивидов, социальных групп, институтов или общностей друг на друга в ходе реализации интересов, предполагающий установление связи между деятельностью специалистов разного профиля [5, 253].

Направления и виды сетевого взаимодействия в образовании самые разные (направления - международные, российские, региональные, межвузовские и внутривузовские; виды взаимодействия – взаимная информация, согласование, совместная деятельность, взаимообмен, взаимопомощь, взаимное обучение, взаимная поддержка, технологическое сопровождение и др.). Содержание же взаимодействия зависит от разнообразия профессиональной деятельности и специфики соответствующих структурных подразделений.

Типы образовательных ресурсов, которые могут быть использованы как сетевые, представлены пятью обобщёнными группами [3]:

Кадровые ресурсы – высококвалифицированные преподаватели и мастера производственного обучения, владеющие современными производственными и педагогическими технологиями; специалисты по образовательным технологиям, методикам обучения, частным методикам в подготовке кадров технической направленности, эксперты в области оценки профессиональных квалификаций.

Информационные ресурсы – базы данных, аккумулирующие информацию о новейших производственных технологиях, тенденциях и разработках в технических областях производства товаров и услуг, о рынках труда специалистов технической направленности и тенденциях их развития, изменениях требований работодателей к качеству профессиональной подготовки в данном сегменте рынка труда; электронные библиотеки; мультимедийные продукты и т.д.

Материально-технические ресурсы – лабораторная база, специализированные помещения (цеха и полигоны), учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, в том числе реальное производственное оборудование, используемое в образовательных целях, а также учебные аналоги оборудования (компьютерные модели, тренажёры, имитаторы и т.д.).

Учебно-методические ресурсы – основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, профессиональные модули по современным производственным технологиям и методам их освоения; методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и учащихся и т.д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения учебного материала; компьютерные обучающие и диагностирующие программы.

Социальные ресурсы – налаженные партнёрские связи с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона; "горизон-

тальные" связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей данного сегмента рынка труда, профессиональных сообществ и т.д.

Сетевая организация образовательных ресурсов, имеющихся в отдельных единицах сети, используется другими учебными заведениями на основе взаимовыгодных соглашений, выступает одним из стратегических решений в рамках модернизации региональных систем профессионального образования.

В настоящее время вопросы, связанные с созданием сетевой организации образовательных учреждений является актуальным. Многие школы, вузы, образовательные учреждения дополнительного образования стремятся к созданию единой системы подобных организаций.

М.М. Чучкевич выделяет пять основных характеристик сетевой организации [7; 8]: 1. *Независимость членов сети* – члены организации имеют определённую степень свободы, достаточную для возможности определять приоритеты по характеру и направленности собственной деятельности и нести ответственность за конечный результат. 2. *Множественность лидеров* – понятие лидерства в сети не совпадает с понятием лидерства в организациях, построенных по принципу административной иерархии. Лидер в сетевой организации – это человек или компания, являющаяся носителем финансового, производственного, коммуникативного, экспертного или любого иного ресурса. 3. *Объединяющая цель* – в сетевых организациях представляет собой достаточно сложный феномен, несущий в себе смысл функциональной основной идеологемы сети – конкурентного сотрудничества. 4. *Добровольность связей* – принимает разные формы в зависимости от типа сетевой организации и степени независимости её участников. 5. *Множественность уровней взаимодействия* – взаимодействие в рамках сети осуществляется не по административным каналам, и напрямую, между теми компаниями и людьми, которые и должны реально вместе решать необходимые вопросы.

Применительно к профессиональному образованию будущего специалиста сетевое взаимодействие на современном этапе представляет инновацию, направленную на модернизацию системы подготовки кадров. Подготовить нового современного профессионала, творца, исследователя, человека высокой культуры, гармонически развитую, духовно-нравственную личность может, соответственно, профессионально компетентный вузовский педагог, специалист нового типа.

В педагогической практике вузов г. Рязани сетевое взаимодействие как система начало складываться в 90-е годы XX столетия. В настоящее время важным направлением сетевого взаимодействия является сотрудничество кафедр рязанских вузов с ведущими университетами Российской Федерации и зарубежья. Основные цели объединения лежат в сфере обеспечения эффективного и качественного образовательного процесса, на-

правленного на подготовку современного высококвалифицированного специалиста. За годы развития сотрудничества кафедр вузов с образовательными учреждениями может успешно сложиться система взаимодействия и партнёрских отношений различного уровня: внутри вузовского, регионального, федерального, международного.

Региональные вузы могут становиться членами различных общественных, образовательных, научных организаций. Так, например, с марта 2001 года Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (РГУ имени С.А. Есенина) является коллективным членом Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). Направления и виды научного сотрудничества и совместной деятельности университета и МАНПО на основе сетевого взаимодействия самые разнообразные:

- Ежегодно под грифом МАНПО в г. Рязани проводится около 10 Международных научно-практических конференций; преподаватели РГУ имени С.А. Есенина участвуют в многочисленных научных конференциях разного статуса, проводимых за рубежом – в Испании, Италии, Франции, Чехии, на Украине, Республике Беларусь; в вузах городов Российской Федерации – Москве, Санкт-Петербурге, Туле, Коломне, Екатеринбурге, Новосибирске, Курске, Пушкино, Кирове, Сочи, Одессе, Минске и др.
- Учёные вуза публикуют свои статьи в рекомендуемом ВАК научно-методическом журнале МАНПО «Педагогическое образование и наука».
- По итогам работы отделение МАНПО (РГУ имени С.А. Есенина) ежегодно получает благодарности «За активное сотрудничество с Академией и совместное проведение мероприятий».

Традиционной формой сетевого взаимодействия является участие преподавателей вузов г. Рязани во Всероссийской Неделе вузовской науки и Всероссийском конкурсе на лучшую научную книгу среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений, организуемом фондом развития отечественного образования в г. Сочи (Международный инновационный университет). Преподаватели рязанских вузов ежегодно становятся лауреатами и победителями данного конкурса.

Взаимодействие кафедр вузов г. Рязани с кафедрами других вузов страны происходит на уровне подписания договоров о сотрудничестве. Так, в течение многих лет действует договор о сотрудничестве, взаимодействии и совместной деятельности педагогических кафедр РГУ имени С.А. Есенина и Московского государственного областного социально-гуманитарного института (бывший Коломенский государственный педагогический институт), направленный на повышение качества подготовки педагогических кадров (виды взаимодействия: обмен опытом, улучшение учебно-воспитательного процесса с использованием инновационных технологий, научные контакты и др.).

Одной из форм сетевого взаимодействия являются ежегодные студенческие и аспирантские конференции по различным проблемам, которые проводятся во всех вузах города и которые объединяют не только преподавателей и студентов рязанских вузов (РГУ имени С.А. Есенина, Рязанский государственный радиотехнический университет (РГРТУ), Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова и др.), но и из вузов соседних регионов Российской Федерации.

В рамках развития системы сетевого взаимодействия еще одной творческой инициативой может стать проведение телемостов вузов г. Рязани с вузами России с использованием технологий подготовки и проведения видеоконференций, которые, как известно, обеспечивают взаимодействие между двумя и более удалёнными объектами средствами телевизионной техники, спутниковой или какой-либо другой связи.

На наш взгляд, не менее важной формой сетевого взаимодействия являются студенческие и аспирантские олимпиады, которые сближают молодое научное сообщество, приводят к обмену мнениями разных научных школ.

Ещё сотрудничество и взаимодействие преподавателей, студентов и аспирантов в вузе осуществляется в рамках их совместной творческой деятельности в учебно-воспитательном процессе, научно-исследовательской и внеаудиторной работе. Так, например, в 2014 г. студенты и аспиранты РГРТУ под руководством научного руководителя (кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Копыловой) приняли участие во Всероссийском конкурсе на лучшую научную работу, проводимом фондом развития отечественного образования в г. Сочи (Международный инновационный университет) и стали лауреатами за работы «Мультимедийное сопровождение дистанционного обучения английскому языку» (автор студент 4 курса факультета вычислительной техники В.С. Муравьев) и «Организация сетевого взаимодействия вузов г. Рязани на базе Рязанского государственного радиотехнического университета» (автор аспирант 1 года обучения факультета автоматики и информационных технологий в управлении В.А. Ургапов).

Проведение вузами конкурсов студенческих инновационных идей и проектов развивают творческую инициативу, стремление к научному познанию и совершенствованию своих научных разработок. Основными целями и задачами студенческих конкурсов являются: актуализация инновационного потенциала студенческой молодежи; формирование личности молодого специалиста с инновационным типом мышления и открытостью ко всему новому; подготовка молодежи к более быстрой социальной адаптации, самостоятельной профессиональной деятельности в условиях демократического общества и рыночной экономики; обучение студентов навыкам практической реализации инновационных проектов от идеи до внедре-

ния; выработка навыков социальной коммуникации в рыночных условиях и позитивного лидерского поведения.

К основным направлениям развития студенческой инициативы относятся: подготовка и участие в ежегодных конкурсах студенческих инновационных идей и проектов; публикация конкурсных материалов; обучение студентов по инновационным программам дополнительного образования, как в системе образования, так и в рамках выездных семинаров студенческого актива; формирование студенческого инновационного комплекса с учетом целенаправленного изучения и реализации позитивного опыта вузов России по созданию инновационной сферы университета; изучение студенческого научно-исследовательского потенциала и перспектив развития молодежной инновационно-предпринимательской деятельности на основе научных разработок студентов, аспирантов и молодых преподавателей; формирование банка данных об инновационных студенческих инициативах, оказание поддержки в их реализации; сотрудничество с Министерством образования Рязанской области, Министерством молодежной политики и спорта Рязанской области и другими заинтересованными структурами региона в инновационной сфере; проведение ежегодной презентации студенческих инноваций с участием областных образовательных структур; дальнейшее развитие и поддержка опыта инновационных, креативных, интерактивных форм работы со студенческой молодежью [1].

И, наконец, следует подчеркнуть особую роль международных контактов по обмену студентами университетов г. Рязани со студентами вузов других стран: США, Германии, Болгарии, Мальты, Китая, Японии, Великобритания и др.

Доказано, что участие студентов в формировании инновационного образовательного пространства, социокультурной среды университета способствует воспитанию у них активной гражданской позиции, инновационного мышления, способности к сетевому взаимодействию и стремления эффективно трудиться во благо России и своего региона с учётом требований XXI века.

Использование возможностей Интернета и средств информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) существенно расширяет продуктивность сетевого взаимодействия. При традиционной организации методической работы все педагоги в определённом сообществе знакомы друг с другом, непосредственно контактируют между собой. Такие прямые длительные связи минимальны, в результате чего такое взаимодействие исчерпывает себя и становится малопродуктивным, так как ограниченные возможности коммуникации не могут обеспечивать тот уровень обмена информацией, который необходим для плодотворной работы. При сетевой организации взаимодействия круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными. За счёт сетевого взаимодействия у каждого участника есть уникальная возможность развития и совершенствования своих профессиональ-

ных ключевых компетенций. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и то же время, каждый имеет возможность работы с ресурсами сети в удобное для себя время [2].

Инициатором организации сетевого взаимодействия вузов в г. Рязани выступил РГРТУ. Авторами проекта являются кандидат педагогических наук Н.А. Копылова и аспирант 1 года обучения В.А. Ургапов. Планируется создание общей сети для всех ведущих вузов г. Рязани. На сегодняшний день:

1) проработана структура сети, определены основные участники;

2) обозначены общие принципы, цели и задачи функционирования сети;

3) начата практическая реализация, в частности, разработано программное обеспечение, осуществляющее сетевое взаимодействие;

4) представлены результаты исследования на конференциях разного уровня.

Программное обеспечение разработано на языке программирования C ++ в среде Microsoft Visual Studio 2008. Основное назначение программы – осуществление быстрого поиска требующейся информации о любом вузе города и доступ к файлам, которыми этот вуз готов обмениваться (например, учебники, сборники докладов, статей конференций в электронных форматах).

В настоящее время каждое высшее учебное заведение имеет свой сайт в сети Интернет, на котором хранится вся основная информация, которая может потребоваться, а также ссылки на скачивание необходимых файлов. Но у каждого вуза есть свой отдельный сайт, состоящий из множества HTML-страниц, на которых и размещена информация.

Иногда для доступа к нужной информации приходится открывать по 3-4 HTML-страницы подряд, что при медленной скорости Интернет-соединения может занять много времени. Кроме того, каждая открываемая страница расходует трафик, и для его экономии полезно было бы открывать сразу нужную страницу, без промежуточных переходов. Но для этого приходится запоминать или записывать URL-адреса каждой конкретной страницы, что проблематично и занимает много времени.

Разработанная программа позволяет пользователю сэкономить время и трафик, предоставляя ему удобный и интуитивно понятный графический интерфейс для быстрого поиска требуемой информации.

Также разработанное программное обеспечение даёт возможность передавать в Интернет и просматривать онлайн-трансляции с конференций, семинаров, учёных советов, защит проектов и диссертационных исследований и т.п., проводимых в вузах – участниках программы сетевого взаимодействия.

Передача видео файлов через Интернет и их приём осуществляются с помощью сокетов. Сокет – это программный интерфейс для обеспече-

ния обмена данными между процессами. При этом процессы исполняются на различных ЭВМ, связанных между собой сетью. Сокет – это абстрактный объект, представляющий конечную точку соединения. Следует различать клиентские и серверные сокеты. Клиентские сокеты можно сравнить с конечными аппаратами телефонной сети, а серверные – с коммутаторами. Сервер отправляет запрос на получение данных от клиента, в котором также содержатся данные, передаваемые клиенту от сервера. В программе сетевого взаимодействия обмен видео файлами через Интернет осуществляют подпрограмма – клиент, установленная на компьютере вуза – участника и подпрограмма – сервер, установленная на управляющем компьютере другого вуза – участника.

Таким образом, развитие системы сетевого взаимодействия в современных условиях отвечает «вызовам» информационного общества, направленного на повышение качества и модернизацию системы российского профессионального образования. Этапы системы сетевого взаимодействия включают создание ресурсного центра, инновационные программы и планы подготовки квалифицированных специалистов, обладающих профессиональным мастерством, способностями, общекультурными и профессиональными компетенциями, обогащающими и развивающими профессиональный опыт.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Взгляд в будущее: моя инициатива в образовании: материалы конкурса студенческих инновационных идей и проектов РГУ имени С.А. Есенина, Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина.– Рязань, 2007 – 2012.
2. Доклад «Сетевое взаимодействие инновационных образовательных учреждений» // [Электронный ресурс] URL: http://wiki.saripkro.ru/index.php.
3. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности (уровня СПО).
4. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под. ред. Адамского А.И. – М.: Эврика, 2006.
5. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Издательский центр "Академия", 2008. - 352 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Статьи 2,20
7. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999.
8. Чучкевич М.М. Что такое сетевая организация? – М.: Изд-во Института социологии, 1999.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Modeling of humanistic-oriented personality schoolboy in conditions of modernization of education

Коряк Наталья Александровна, *учитель истории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Рязани.*

an_ryazan@mail.ru

В статье поднимается одна из самых сложных проблем современной педагогической теории и практики – формирование будущего поколения. Российская школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Предложенная модель формирования гуманистически-ориентированной личности школьника раскрывает новые аспекты и показывает пути реализации данной проблемы.

The article arises one of the main pedagogical problems – the creation of a person of the new generation. We cannot imagine it without humanization of education. The modernization of educational system is connected with global problems and situation in the world. The informational society needs a person with new qualities: knowledge, professionalism, opening of creative abilities and that is necessary – humanism, patriotism, kindness and love to people. Our model of a humanistic person of a pupil may be useful for all who is interested in such a difficult contemporary problem.

Ключевые слова: **модернизация образования, гуманистические качества, модель гуманистически-ориентированной личности.**

Keywords: **modernization of education, humanistic orientations, model of a pupil.**

Приоритетами современной образовательной политики является обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования, создание условий для повышения качества общего и профессионального образования. Формированию человека, отвечающего социальному заказу и требованиям XXI века, уделено внимание и в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 г.), и в Национально-образовательной инициативе «Наша новая школа», с 2010 года определяющей судьбу российского школьного сообщества.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы [3] показана необходимость гуманизации воспитания и образования в новых экономических и политических условиях, подчёркнута неразрывная, органичная связь образования с наукой. Образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения благосостояния страны и благополучия каждого гражданина. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении исторического прошлого страны, в воспитании подрастающего поколения в духе патриотизма и гражданственности, доброты и человечности.

Судьба и будущее страны во многом зависит от подрастающего поколения, и его воспитание является важной задачей современной образо-

вательной системы. Личность современного учащегося должна соответствовать современной действительности и отвечать принципам гуманистического воспитания, где главное внимание уделяется всестороннему развитию и саморазвитию личности ребёнка, раскрытию его способностей и талантов и его социализации.

Гуманистически-ориентированная личность школьника является таким феноменом современной педагогики, который, помимо ведущих компетенций, обладает свойствами и качествами, отвечающими вызовам времени. Настоящее исследование посвящено моделированию гуманистически ориентированной личности старшеклассников. В связи с этим представляет интерес вопрос о субъектной позиции педагогов, которая лежит в основе гуманистического воспитания и гуманистических принципов. В.А. Сластёнин обращал внимание, что «стратегию современного педагогического образования составляет субъектное развитие и саморазвитие личности учителя» [6, с.4]. Педагог-гуманист будет стремиться к очеловечиванию образовательного пространства, гуманизации учебно-воспитательного процесса, развитию себя и своего ученика как субъекта собственной жизни.

В последнее время в педагогике часто используют *метод моделирования*. Основными характеристиками педагогических моделей исследователи (А.Н. Дахин, Л.И. Лурье, И.А. Невский, В.А. Тестов, А.П. Тряпицына и др.) называют гибкость, возможность обновления и корректировки. Сам термин «модель» произошёл от латинского «modus, modulus», означающего образ, норму, меру, способ. Модель является вспомогательным средством, дающим учёному в процессе познания новую информацию об объекте исследования. Как подчёркивается исследователями, в «основе моделирования лежит определённое соответствие между исследуемым объектом и его моделью» [2, с. 38].

Педагогическая модель сегодня нередко предстаёт моделью социальной. Это связано с тем, что в настоящее время происходит интенсификация процессов интеграции школы и общества, а также социализации школы. Социальный заказ на человека нового времени задаёт множественные ориентиры для развития образования на разных его уровнях. Выбор гуманистической парадигмы в качестве основы существования, по сути, является для человечества спасением во всё усложняющихся мировых реалиях. Одним из проявлений названной парадигмы и выступает формирование *гуманистически ориентированной личности.* Она представляет собой человеческий индивид в аспекте его духовно-нравственных характеристик, формирующихся и реализуемых в соответствии с гуманистической парадигмой взаимосвязанных процессов образования и самообразования.

Гуманистически ориентированная личность – это динамическое сложное интегративное образование, в котором взаимно дополняют друг друга ценностно-смысловой (определяющая позиция), когнитивный и деятельностный структурные компоненты. Именно гуманистически ориентированная личность оценивается как наилучший результат знаковой потребно-

сти современного мира – потребности в процветании, гармоничном развитии, бесконфликтном существовании.

Модель формирования гуманистически ориентированной личности (см. Рисунок 1) построена на следующих *подходах:* гуманистическом, аксиологическом, личностно ориентированном и деятельностном, культурологическом и творческом. Проанализировав различные подходы и показав то, как они дополняют друг друга, отметим важнейшую роль системного подхода, с помощью которого можно привести к единству все перечисленные ранее подходы.

Формирование гуманистически ориентированной личности в условиях школы есть системно организуемый процесс, направленный на присвоение и осознание учащимся гуманистических ценностей и совершенствование динамической структуры его личности в соответствии с выбранными аксиологическими ориентирами.

Ведущими идеями концепции формирования гуманистически ориентированной личности выступают идеи социокультурной и ценностной детерминации данного процесса, опоры на интеграцию педагогических подходов с доминантной позицией системного и гуманистического подхода, субъектности педагога и учащегося. В качестве ещё одной концептуальной идеи рассматривается идея субъектности в субъектно-деятельностном подходе. *Идея Гуманизма* является центральной [5;1, с. 40-44]. Именно в гуманистической парадигме многие современные специалисты в разных научных областях (социология, культурология, педагогика и др.) видят залог того, что человечество сможет преодолеть проблемное наследие прошлых времён и начать позитивное развитие.

В качестве образовательной *цели* можно считать формирование гуманистически ориентированной личности и разрабатывать содержание, формы, методы, приёмы воспитания, обучения и развития, способствующие эффективному её достижению. Модель невозможно представить без компонента, отражающего педагогические условия, организационные моменты и технологические действия субъектов образовательного процесса. Здесь в первую очередь нашли отражение взаимосвязанные и взаимно дополняющие друг друга *условия:*

- гуманизация воспитательной системы школы;
- максимально полное раскрытие гуманистического потенциала воспитания и обучения в школе;
- проектирование и организация образовательного процесса в школе, деятельности педагогов на гуманистической ценностной основе, личный пример учителей;
- осуществление гуманистического сопровождения развития учащегося;
- гуманистически ориентированное сотрудничество субъектов образовательного процесса;
- гуманная, развивающая и развивающаяся школьная среда.

Разработанная модель представлена как совокупность взаимосвязанных *компонентов:*

- целевого, включающего социальный заказ на гуманистически ориентированную личность, соответствующую данному заказу образовательную цель и соответствующую тому и другому диагностически обусловленную цель школьного образовательного процесса;
- концептуального, вобравшего ключевые идеи авторской концепции формирования гуманистически ориентированной личности и принципы, как основополагающие требования к организации и функционированию школьного образовательного процесса;
- содержательного, отражающего суть и предметное наполнение учебно-воспитательного процесса школы;
- организационно-процессуального, раскрывающего приоритетные для исследуемого процесса технологии, средства, формы, методы, а также способы взаимодействия и отношения между его субъектами;
- оценочно-результативного, соотносящегося с заявленной целью и включающего педагогический анализ, на основе которого может быть принято решение о решении поставленной задачи или о необходимости коррекции.

В ходе настоящего исследования момент *технологизации* школьного образования учитывался при создании модели изучаемого процесса. Кроме того, для современного педагога технологическая компетентность – обязательный атрибут его профессионализма. Интересно, что в ряде исследований профессионализм и гуманизм связываются между собой. Так, Л.К. Гребенкина отмечает, что «технологичность является составной частью профессионализма и придаёт ему другое качество, другую сущность, например, мастерство владения педагогическими технологиями. Владение педагогическими технологиями совершенствует педагогическое мастерство» [1, с. 68].

Основополагающими *принципами* в создании модели явились следующие: гуманизации, научности, связи теории с практикой, целостности, социальной и культурной сообразности, полисубъектности и персонификации, креативности.

Концептуальный компонент разработанной модели проецируется в её *содержательную часть*, которая предстаёт совокупностью нескольких сфер. Как уже было сказано, формирование гуманистически ориентированной личности происходит в процессе обучения, в специально организованной системе воспитательной работы, в свободном общении всех субъектов, включённых в жизнь школы (в первую очередь педагогов и учащихся).

С точки зрения гуманизации личностного «Я» воспитательный *потенциал гуманитарных учебных предметов* огромен. У истории и обществознания существуют наибольшие возможности для развития гражданственности и патриотизма – выявленных и обоснованных важнейших качеств гуманистически ориентированной личности. Система воспитательной ра-

боты для достижения поставленной цели может быть наполнена разноплановыми делами, в центре которых будут находиться значимые смысловые идеи – гуманизма, гуманизации, гуманитаризации, позитивного развития личностного «Я» и др.

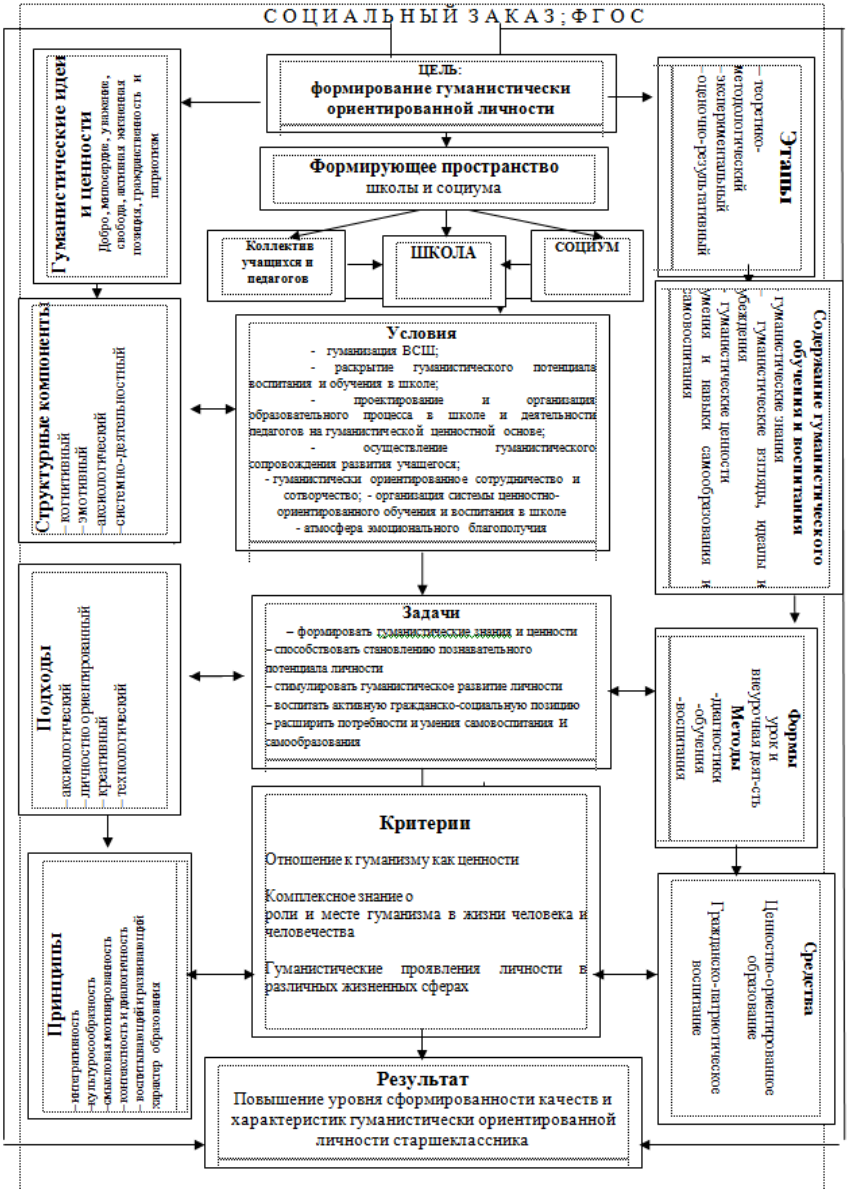


Рис. 1. Модель формирования гуманистически ориентированной личности старшеклассника

Предложенная модель формирования гуманистически ориентированной личности в современной российской школе характеризуется целостностью и взаимосвязью её структурных элементов. Модель динамична, доступна и открыта для преобразований. Её можно охарактеризовать и с позиции универсальности, и с позиции вариативности. Постоянное диагностирование позволяет отслеживать реализацию задуманного и при необходимости осуществлять коррекцию. Проверка модели была осуществлена в ходе опытно-экспериментальной работы педагога и может быть использована в современной педагогической практике.

Гуманистическая парадигма развития обучения и воспитания всегда была и будет основной в образовательной системе. Гуманистические ориентиры в настоящее время являются самыми актуальными и востребованными, т.к. в новом, информационном обществе открываются все возможности для самореализации, карьерного роста и раскрытия творческого потенциала личности, а это всё возможно лишь при одном условии: если человек и человеческое в нём будет «мерой всех вещей».

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования / Монография, Л.К. Гребенкина; РГУ им. С.А. Есенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
2. Компетентностная модель современного педагога: учебно-метод. пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева [и др.]. – СПб: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы.
4. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В. Секачев, 2007. – 181с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – Том 1, 2006. – 816 с.
6. Сластёнин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. М.: Магистр, 1994. -164 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МЕНЕДЖЕРА: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Information and computer's competence of the teachers and managers: the problem of forming in the system of current education

Петренко Антонина Анатольевна, *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина.*

petr-antonina1@yandex.ru

Статья раскрывает актуальность проблемы подготовки педагога-менеджера в области освоения информационных компетенций в системе непрерывного образования.

The article is devoted to the problem of forming information and computer's competence of the leaders and pedagogies in the system of current education.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационная компетентность, профессионализма педагога-менеджера.**

Keywords: **information and computer's competence, professionalism of the managers and pedagogies.**

В последние годы в связи с интенсивным увеличением массива информации в науке и практике стали активно развиваться исследования в области информационно-коммуникационной сферы профессиональной деятельности педагога, где рассматриваются умения и алгоритм работы с информацией, знания и навыки использования современной техники, информационных технологий. Сегодня информационные и коммуникационные технологии предоставляют собой различные виды образовательных услуг посредством использования глобальной сети Интернета: электронной почты, сервиса WWW, чат-бесед, html-форумов, гостевых книг, ICQ, телеконференций, news-серверов, ftp-серверов и другие виды услуг. Кроме того, расширяется сеть программных продуктов и технологий Интернет, которые включают технологии ActiveX: браузер Internet Explorer, редактор веб-страниц FrontPage 97, веб-совместимый пакет Office 97, языки программирования VBScript, JavaScript и др. Освоение информационных и коммуникационных технологий — это новое средство профессиональной (педагогической, управленческой) деятельности, позволяющее оперативно использовать широкие возможности информационно-образовательной среды. Данное средство помогает педагогу-менеджеру не только искать и быстро получать необходимую ему информацию, но и развивает его мыслительные и творческие способности, расширяет способы принятия нестандартных управленческих решений, меняет методы управления. Вместе с тем активное использование различных информационных и коммуникационных средств может сопровождаться появлением различных проблем

(от физиологических и экологических до морально-нравственных) в жизни человека: «основным объектом, подвергающимся влиянию информационных технологий, является человек. Технические и информационные средства становятся некоторым продолжением не только тела человека, но и его разума. Расширяя свои возможности, человек все больше и больше попадает в неосознанную зависимость от искусственной техносреды, им же самим созданной. При столь качественно новых социальных преобразованиях, естественно, изменяются и требования к членам общества» [1; 6]. Для решения проблем информатизации общества следует формировать информационно-коммуникационную культуру личности, в первую очередь руководителя, педагога-менеджера на различных этапах его образования (в вузе, школе, институте повышения квалификации и др.). Это необходимо, так как именно педагоги-менеджеры, владеющие информационными и коммуникационными технологиями, способны, используя информационные, демонстрационные и интерактивные возможности компьютерных технологий, добиваться новых результатов в образовании и становлении личности обучаемых, включаться в создание единого информационного образовательного пространства [6]. М.В. Корнилова выделяет факторы, наличие которых способствуют формированию информационной компетентности педагогов. Это «информационная грамотность (умения и навыки любой деятельности, связанной с информацией, построение информационной модели, знание информационных технологий, в т.ч. компьютерных); осознанная мотивация на удовлетворение познавательных потребностей, личностного роста (повышение квалификации, проявление своей индивидуальности, реализация своих способностей); совершенствование профессионализма в освоении и использовании новых информационных технологий» [3; С.49-50].

Компьютеризация системы образования обусловливает необходимость подготовки педагогов и менеджеров сферы образования к использованию информационно-коммуникационных средств в процессе накопления, систематизации и преобразования информации через глобальную сеть Internet, систему дистанционного обучения, которая используется для развития образовательного пространства конкретного региона. «Создание информационной картотеки, в которой отражались продуктивные инновационные идеи, результаты обобщения эффективного опыта, фрагменты содержания образовательных систем, литература по темам, важнейшие цитаты из нормативно-правовых и научно-педагогических источников, сведения об эффективности реализации проектов… в значительной степени оптимизирует работу конкретного педагога, позволяет организовать ее на научной основе, повышает уровень компетентности» [2; С. 71]. Активное использование руководителями образовательных организаций возможностей компьютерных технологий для управления образованием обеспечивает ее эффективность.

Кроме того, как утверждают И.В. Роберт, С.В. Панюкова и другие ученые, автоматизация процессов организационного управления учебным заведением позволяет поддерживать комфорт в деятельности работников сферы образования на базе использования средств информационно-коммуникационных технологий. Они выделяют следующие их функции в системе управления процессами документооборота: «общая обработка документов, их верификация и оформление; локальное хранение документов; обеспечение сквозной доступности документов без их дублирования на бумаге, дистанционная совместная работа служащих над документом; поддержка «безбумажного» общения между служащими с их рабочего места; различные виды информационного взаимодействия по телекоммуникациям; персональная обработка данных, документов, в том числе дистанционная, средствами телекоммуникаций; обмен информацией между базами данных; использование распределенного информационного ресурса данных, документов; объединение электронной и вербальной коммуникаций; ведение персональных баз данных, в том числе дистанционного доступа» [5; С. 164]. Целесообразность использования возможностей этих технологий обеспечивает: «информационную поддержку современных методов ведения делопроизводства в учреждении, в том числе документооборот; автоматизацию принятия управленческих решений с возможностью дистантного оповещения о принятых решениях; автоматизацию проектирования, оперативного планирования и управления производственным процессом, в том числе образовательного учреждениях» [4; С. 164].

В связи с этим информационно-коммуникационная компетентность менеджера образовательных систем является полноправной составляющей его профессионализма в условиях современного развития образования. Становление информационно-коммуникационной компетенции педагога является существенным условием, повышающим эффективность развития образования, поскольку она влияет не только на процессуальную сторону организации учебно-воспитательных занятий, но и в определенной степени определяет содержание (актуальное, оперативное и адресное), вид (мультимедийное, графическое, текстовое и др.) и результативность самого процесса обучения. Имея свое специфическое наполнение, информационная составляющая пронизывает все остальные ключевые компетенции будущего педагога-менеджера (бакалавра, магистранта), так как все составляющие компетенций (профессиональные, общепрофессиональные, общекультурные) являются информационными по своей природе.

Информационно-коммуникационная компетентность педагога-менеджера, на наш взгляд, включает следующие знания, умения и способности: знание современных информационных и коммуникационных технологий; умение использовать информационные технологии в поиске новых знаний, обеспечивающих инновационное управление развитием образования; способность реализовывать информационные и коммуникационные технологии в управлении процессами развития образования, проявление

которых демонстрирует готовность и способность педагога-менеджера решать возникающие проблемы (профессиональные, учебно-воспитательные, социокультурные, личностные) в нетипичных ситуациях посредством их использования.

Однако рассматривая сложившуюся практику подготовки педагогов-руководителей (менеджеров), следует констатировать сложность освоения ими информационной компетенции. Об этом говорит, традиционно устоявшиеся позиции педагогов и руководителей, характеризующиеся частичным использованием информационно-коммуникационных средств в управлении учебным заведением (в основном при создании банков педагогических данных, обмена информацией между педагогами, делопроизводства и др.), что не соответствуют современному уровню задач, стоящих перед менеджерами в современной образовательной организации. Кроме того, к сожалению, в реальной практике управленческой деятельности, в содержании образования вузов развитие умения педагогов-менеджеров использовать информационные технологии в поиске новых знаний, обеспечивающих инновационное развитие образования, формируется эпизодически, только на уровне пользователя. Информационно-коммуникационная компетенция в практике педагогического образования реализуется на уровне подготовки пользователя, в деятельностном его развитии он выражен недостаточно в реальной практике профессионального воспитания и развития личности педагога-менеджера. Все это свидетельствует о неготовности подавляющего большинства педагогов обращаться к информационным и коммуникационным технологиям как необходимому и значимому средству поиска новых знаний и инновационного управления развитием образования, а подготовка педагогов-менеджеров к целенаправленной и систематической реализации информационных и коммуникационных технологий в управлении процессами развития образования выражена недостаточно.

Обновление содержания образования, обеспечивающего развитие информационных и коммуникационных технологий в управлении образованием, позволит радикально изменить существующую технологию обработки информации и способы взаимодействия руководителя, педагога, других субъектов образовательных систем с информационно-коммуникационными средствами. С целью формирования информационной компетентности педагога-менеджера необходимо рационально и грамотно включать системные знания о современных информационно-компьютерных технологиях и умения их использования в управлении развитием образовательных систем, обеспечивающих развитие у педагогов-менеджеров способностей к проектной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Владение хотя бы одним текстовым редактором, наличие опыта использования прикладных программ утилитарного назначения, создание локальных сетей и автоматизированных рабочих мест администратора в образовательной организации позволяют формировать у педагога-

менеджера компетенцию компьютерной коммуникации, умение работать на персональном компьютере в режиме пользователя и активно применять компьютерные технологии в управлении учебным процессом (внешней диагностике, итоговом контроле, тестировании, компьютерных имитациях (multimedia), презентациях и др.) и административном регулировании процессов развития образования (развитие кругооборота информации на различных уровнях субъект-субъектных взаимоотношений (высшее учебное заведение — институт повышения квалификации — органы управления образованием — научно-методические центры — муниципальные образовательные учреждения) через информационно-коммуникационные средства и др.).

Сегодня особенно актуальным выступает решение задач обеспечения информационно-коммуникационными средствами процесса обучения в вузе, а также создание условий для студентов активного субъектного освоения компьютерных технологий. Все это значительно может расширить сферу получения студентами дополнительной информации за счет альтернативных источников: глобальной сети интернета, сайтов и др., что способствует формированию у будущих педагогов и менеджеров (студентов) интереса к использованию информационно-коммуникационных средств. Ориентация образования в вузе на активное применение и использование информационных технологий для обогащения содержания изучаемых знаний, организация конкурсов инновационных студенческих проектов по проблемам управления развитием образовательных систем, участие обучаемых в научно-практических конференциях различного ранга призваны создать условия формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов. При этом учебные программы должны иметь практико-ориентированную направленность на овладение компьютерными технологиями в целях управления инновационным развитием образования.

Разработка формализованных моделей содержания образования в компьютерных обучающих программах, использование информационной среды, мультимедийных средств, электронных коммуникаций (глобальных, муниципальных), экспертных систем, безусловно, способствует оперативному предоставлению руководителю и студентам необходимой, а также дополнительной информации как непосредственно в образовательном процессе, так и в режиме свободного выбора информации самим пользователем (сервисном режиме), что стимулирует их к освоению информационных технологий управленческой деятельности по развитию образовательных систем.

Наиболее перспективным направлением в развитии информационно-коммуникационной компетентности педагога-менеджера является сформированность умения комбинированно использовать компьютерные обучающие программы с телекоммуникационной сетью в качестве дистанционного обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе существенным образом влияет на выбор методов, форм и средств организации педагогической деятельности. Сегодня внедрение этих технологий в образовательно-воспитательную деятельность педагогов осуществляется в соответствии с Федеральной целевой программой информатизации образования, реализуемой с 2001 года, предполагающей овладение всеми работниками образования современными информационными технологиями, а также нового Стандарта «Педагог» (2013 г.), в котором информационная компетентность выступает в качестве новой (но очень необходимой и важной) компетенции учителя (воспитателя), освоение которой предполагает специальной организации обучения. Умение работать с компьютером расширяет для педагогов и учащихся образовательное пространство учебного заведения, возможности его использования в учебном и воспитательном процессах. Для педагога-менеджера особую значимость имеют: организация интернет-общения в режимах on-, offline в конференциях, семинарах, «круглых столах», вебинарах; своевременное реагирование на поступающие управленческие документы различного уровня (федеральные, региональные, муниципальные и др.); создание локальных автоматизированных сетей, обеспечивающих контрольно-управленческую деятельность; осуществление общения по электронной почте с другими руководителями, внедряющими инновационные процессы, и др. В настоящее время интерактивные формы делового общения развиваются достаточно активно: всероссийский августовский педсовет уже несколько лет проводится в режиме online. В России созданы и активно развиваются электронные образовательные порталы по гуманитарным, естественнонаучным, экономическим, юридическим специальностям; портал общего среднего образования; математики всех уровней образования; здоровья и образования и др.; функционируют и постоянно пополняются электронные библиотеки; создаются тематические страницы, посвященные актуальным проблемам развития образования на различных сайтах вузов, академий, кафедр.

Использование сетевых информационных ресурсов, введение дистанционного обучения актуализирует развитие информационно-коммуникационной компетентности руководителя развитием образования. Все это раскрывает перспективы и требует становления и развития информационно-коммуникационной компетентности педагога-менеджера. Так, например, в Рязанском регионе осуществляется: внедрение информационных ресурсов и связанных с ними технологий (поставка, адаптация, обучение, авторский надзор, поддержка и развитие) в структуру деятельности общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного педагогического образования и органов управления образованием; целевая разработка информационных ресурсов и технологий по заказам образовательных учреждений, учреждений повышения квалификации работников образования и органов управления образованием; Internet-услуги (подключение,

обучение пользователей, создание Web-страниц и виртуальных WWW-серверов, консультации по обслуживанию и др.); обучение основам информационной культуры пользователя персонального компьютера (устройство, основные операционные системы и оболочки, инсталляция программных продуктов, работа в MS Office, Novell Office, локальные сети и работа в них). Платформы IBM-PC, Mac. Индивидуальное и групповое обучение, целевое обучение персонала по контрактам с различными организациями; организация дистанционного обучения педагогов (учащихся) отдаленных общеобразовательных учреждений, а также обучающихся на дому. Информационно-коммуникационная компетентность педагога-менеджера при этом требует особого внимания.

Для эффективности ее становления и развития необходимо: стимулирование руководителей к овладению технологиями использования информационно-коммуникационных средств в профессиональной деятельности; организация системы обучения информационно-коммуникационным технологиям (в вузах, научно-методических центрах, институтах повышения квалификации и др.); активное внедрение информационно-коммуникационных средств в управленческую деятельность руководителя-менеджера.

В профессиональном управлении образовательной системой педагог-менеджер с высоким уровнем информационно-коммуникационной компетентности может добиться значительных результатов в инновационных направлениях развития образования: диверсификации, индивидуализации, опережающем характере и непрерывности образования (через всю жизнь); интенсификации, компьютеризации образовательного процесса; многоступенчатости, модульности, креативности содержания образования, повышении его качества и кросс-культурном характере и др.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Атаян, А.М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе [Электронный ресурс] / А.М. Атаян. — Владикавказ : Владикавказский институт управления, 1998. — Режим доступа : http://ito.edu.ru/1998-99/a/atayant.html
2. Иванов, Л.Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя [Текст] / Л.Ф. Иванов // Инновации в образовании — 2003. — № 4. - С. 69—80.
3. Корнилова, М.В. Формирование информационной культуры учителя в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М.В. Корнилова. — Кемерово, 2003. — 167 с.
4. Рогальский, Е.И. Смысл жизни как метафора творчества: социально-философский анализ проблемы смысла жизни [Текст] / Е.И. Рогальский. — М., 2004. — 296

5. Роберт, И.В., Панюкова, С.В. и др. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] / И.В. Роберт. – М. 2006. – 259 с
6. Рудакова, Д.Т. Интернет-технологии в деятельности учителя. [Электронный ресурс] // Интернет в современной школе: материалы науч.-практ. конф. — Режим доступа : http: // www.ioso.iip.net .

АУДИОВИЗУАЛЬНОЕ СООБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

AUDIOVISUAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF DISTANCE LEARNING TOOLS

Пустовойтов Всеволод Петрович, *кандидат педагогических наук, профессор общеуниверситетской кафедры информационных технологий в образовании Московского педагогического государственного университета.*

vpp70@mail.ru

Полозов Борис Николаевич, *кандидат педагогических наук, профессор общеуниверситетской кафедры информационных технологий в образовании Московского педагогического государственного университета.*

polozovb@yandex.ru

Кравченко Александр Викторович, *кандидат педагогических наук, помощник проректора, доцент общеуниверситетской кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».*

kr.a@mail.ru

В статье рассматриваются приемы и технологии аудиовизуального рецензирования студенческих практических работ, посредством информационных и коммуникационных технологий, позволяющие преподавателю и обучающемуся взаимодействовать удаленно (в режиме on-line).

The article deals with the techniques and technology of audio-visual commentary student practical work, by means of information and communication technologies to the teacher and student communicate remotely (on-line).

Ключевые слова: **аудиовизуальное сообщение, аудиторно-дистантная форма обучения, учебное проектирование, мультимедиа, видеоурок, документальность, подлинность, мотивация, веб-камера, система дистанционного управления обучением, Интернет, облачные хранилища данных, сайт, учебный портал.**

Keywords: **audiovisual communication, taken in person-a distant form of training, instructional design, multimedia, video, documentary, authenticity, motivation, webcam, remote control system training, Internet, cloud storage, site, learning portal.**

В арсенале средств технической поддержки дистанционного обучения различают сетевую инфраструктуру, обеспечивающую коммуникации, и мультимедийные технологии создания и воспроизведения образовательного контента. Их эффективность определяется общим параметром – пропускной способностью пространственно-временных каналов связи, по которым циркулируют или временно «отлеживаются» сообщения и в которых постоянно хранится базовая учебная информация. Чем крупнее массивы информации, необходимой для решения педагогических задач, тем большие требования предъявляются к быстродействию сетей и объемам хранилищ данных.

Запросы педагога в информационной сфере до появления персонального компьютера ограничивались скромными возможностями доступных технических средств. Сегодня ситуация принципиально иная – преподаватель и учащийся могут общаться посредством сети Интернет в полноценном мультимедийном формате, как в режиме реального времени, так и асинхронно.

Сетевой обмен мультимедийными файлами, содержащими текст, звук, графику и видео, стал возможным благодаря широкому распространению персональных компьютеров, оснащенных быстродействующими процессорами, устройствами оперативной и долговременной памяти большой емкости, а также доступности ресурсов внешних сетевых хранилищ данных, размещенных на серверах хостинг-провайдеров и облачных сервисов.

Есть учебные дисциплины, при изучении которых естественным и дидактически оптимальным является аудиовизуальный дистанционный контакт преподавателя и учащегося (в силу объективных обстоятельств чаще всего асинхронный). Примером может быть курс «Основы мультимедийных технологий», который изучают студенты педагогического вуза.

Особенность этого курса состоит в необходимости формирования у учащегося, независимо от его профильной специализации, целостно организованной системы знаний, умений и навыков в области информационных технологий. Успешное использование компьютеров и информационных сетей в качестве рабочего инструмента невозможно без органичного взаимосодействия этих базовых компонентов человеческой деятельности, направленного на достижение практического результата.

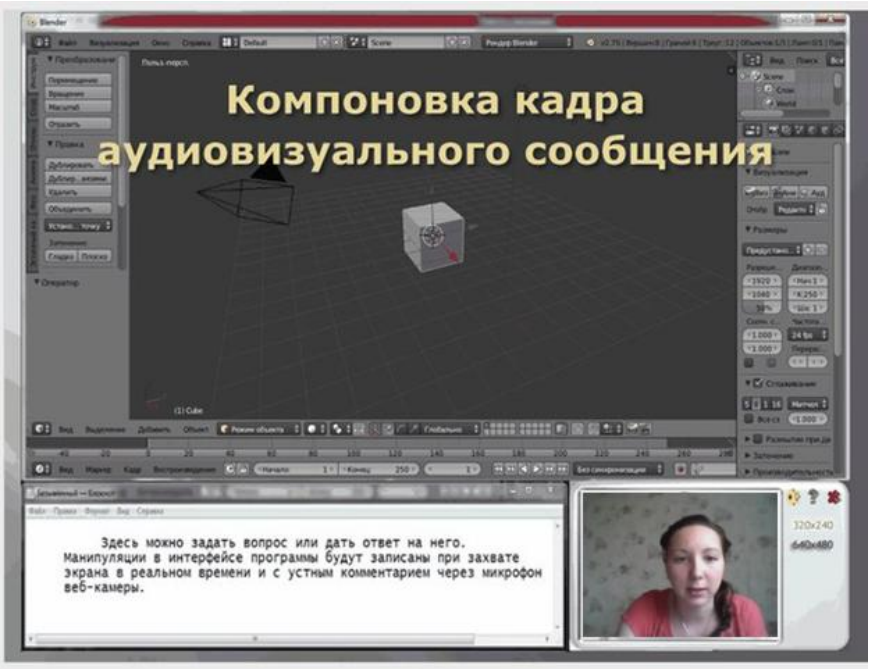
Это обстоятельство дает основание считать наиболее соответствующим специфике курса «Основы мультимедийных технологий» метод учебного проектирования, реализующий практически принцип деятельностного подхода к образованию. Он предполагает подчинение частных учебных задач общей – созданию действующего мультимедийного продукта. Частные знания, умения и навыки учащийся приобретает в процессе решения общей задачи и под ее направляющим воздействием. Результат работы учащегося оценивается в таком случае объективно – программный продукт должен работать. Это, с одной стороны, ставит учащегося в положение, когда он вынужден искать ошибку исключительно в своих действиях, а с другой - в значительной мере снижает влияние субъективного фактора на оценку его работы преподавателем.

По чисто технологическим причинам основная часть работы при выполнении студентом учебного проекта приходится на его самостоятельные домашние занятия. Несмотря на возможность обратиться при затруднениях к ресурсам сети Интернет, учащемуся нужна помощь преподавателя. И здесь возникает необходимость именно в мультимедийном формате сообщений, которыми обмениваются учащийся и преподаватель в асинхронном сетевом режиме: вопросы задаются по поводу событий,

происходящих на экране компьютера (графика и видео), а помогать приходится визуально, голосом, текстом или ссылками на ресурсы сети.

Возможен следующий вариант реализации аудиовизуального сетевого контакта учащегося с преподавателем или тьютором:

- запись видеофайла с помощью программы захвата экрана и звука на компьютере учащегося, преподавателя или тьютора. На экране размещены: рабочее поле для графики или видео, окно веб-камеры, текстовое окно;



- размещение отправителем (учащимся, преподавателем, тьютором) файла аудиовизуального сообщения на своем персональном аккаунте в облачном сервисе Google Drive, Cloud.mail.ru или на хостинг-сервере;
- отправка адресату ссылки на файл через систему управления обучением («Канал загрузки выполненных заданий» LMS Moodle);
- получение адресатом сообщения, подготовка ответа, размещение его на своем персональном аккаунте и отправка ответной ссылки.

Однако аудиовизуальное сообщение не исчерпывает всех видов информации, которые могут быть полезны в общении учащегося с преподавателем или тьютором. Так, тексты и ссылки, фигурирующие в принятом адресатом видеоизображении, нельзя скопировать с целью использования их в текстовых редакторах и браузерах. Поэтому имеет смысл обменивать-

ся *двухуровневыми* ссылками, т.е. отправлять одну ссылку на текстовый файл формата .doc или .docx, в котором содержится таблица со ссылками на файлы различного назначения:

Мультимедийное сообщение

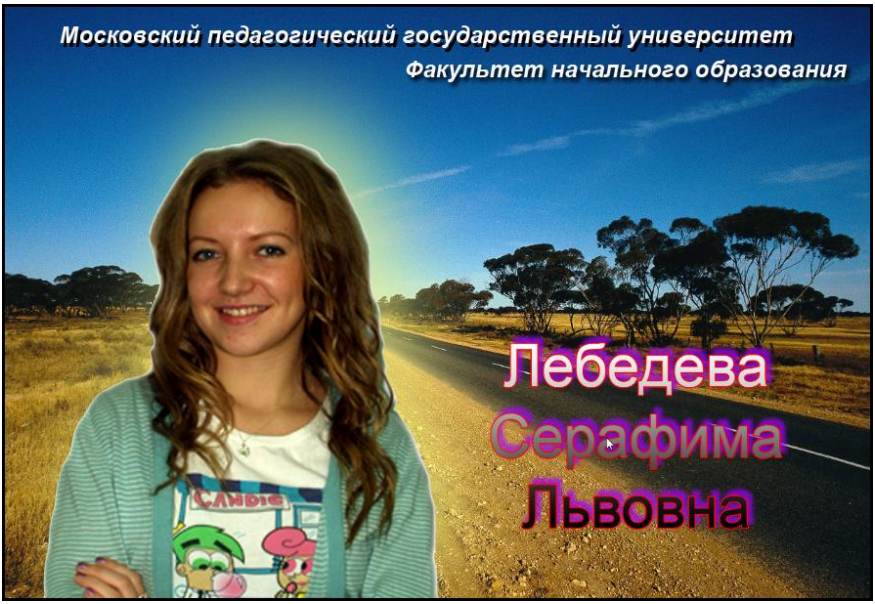
Студент -
Преподаватель -
Тьютор -

Аудиовизуальные сообщения	1	Задание	http://ato.ftlo.ru/moodle/mod/resource/view.php?id=295
	2	Вопрос	
	3	Ответ	
	4	Оценка	
Тексты	5	Задание	http://ato.ftlo.ru/moodle/mod/resource/view.php?id=278
	6	Вопрос	
	7	Ответ	
	8	Оценка	
Ссылки	9	Руководства	http://ato.ftlo.ru/moodle/mod/resource/view.php?id=39
	10	Программы	http://ato.ftlo.ru/moodle/mod/resource/view.php?id=257
	11	Файлы	https://drive.google.com/file/d/0B7YUqkqtJD47RGlSMEtwSmVlV2s/view?usp=sharing
	12	Сетевые ресурсы	http://www.intuit.ru/studies/courses/13745/1221/lecture/23276?page=2

Примечания:

1. Отправитель сообщения указывает свои инициалы и фамилию.
2. Многофайловые сообщения архивируются, отправляются ссылки на архив.
3. Сквозная нумерация строк таблицы может быть использована для голосовых ссылок из аудиовизуального сообщения и в текстах.

Текстовая страница, изображенная на рисунке, может служить универсальной формой обмена ссылками на файлы, сохраненные на внешних сервисах. Рубрика «Аудиовизуальные сообщения» не является здесь обязательной. И, тем не менее, владение технологией создания аудиовизуальных сообщений и обмена ими посредством сети Интернет существенно расширяет арсенал средств дистанционного обучения, доступных и нужных сегодня каждому учащемуся и преподавателю. Простой, но показательный пример – рецензирование фотоснимка, «бейджика» или видеоролика, снятого учащимся по заданию преподавателя:



Преподавателю предстоит оценить качество этого фотоколлажа по нескольким критериям:

- Замысел.
- Композиция (план, ракурс, пропорции кадра, глубина резкости).
- Цвет (гамма, яркость, контрастность, насыщенность).
- Шрифт (тип, размер, положение, эффекты).
- Эстетический и нравственный аспекты фотомонтажа.

Понятно, что обсудить результаты работы учащегося лучше всего в личной беседе. Если это невозможно, то хотя бы дистанционно в on-line режиме. Однако синхронный вариант может оказаться неприемлемым в силу временных ограничений. Помимо этого, on-line-связь может не обеспечить нужного качества изображения. Остается оформить рецензию в виде аудиовизуального сообщения, где преподаватель устно комментирует указываемые курсором участки изображения.

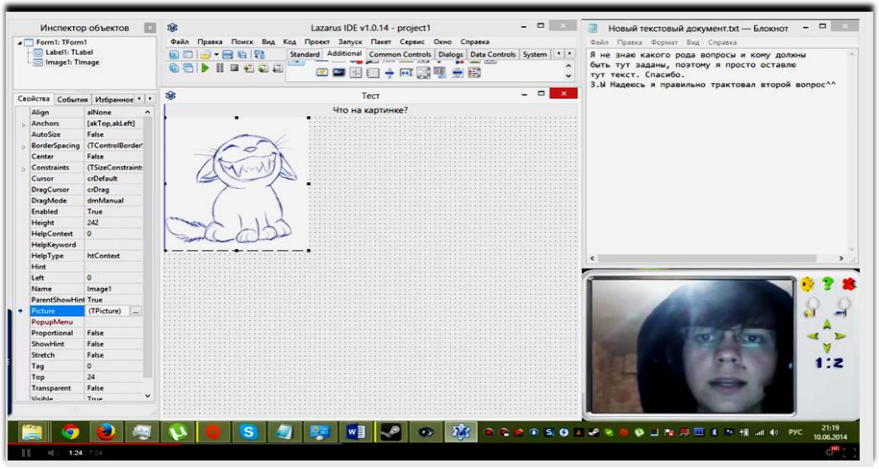
Технология аудиовизуального рецензирования результата выполнения учащимся задания, содержащего графику и видеоряд, может быть ориентирована как на его итоговую оценку, конкретно обоснованную, но выраженную в баллах, так и на исправление недостатков в ходе нескольких сеансов обмена аудиовизуальными сообщениями. В первом случае это преимущественно контроль ради статистики, во втором – обучение с целью совершенствования аудиовизуальной культуры учащегося.

Аудиовизуальная форма помощи преподавателя незаменима и при работе учащегося над учебным проектом на домашнем компьютере. Сформулировать вопрос и ответить на него письменно во многих случаях

невозможно. Интерфейсы компьютерных программ «дружественны» и «интуитивны» благодаря интерактивной графике, поэтому показать и устно прокомментировать снятый с экрана видеоролик, иллюстрирующий действия с программой и ее поведение, проще, чем описать все это в тексте.

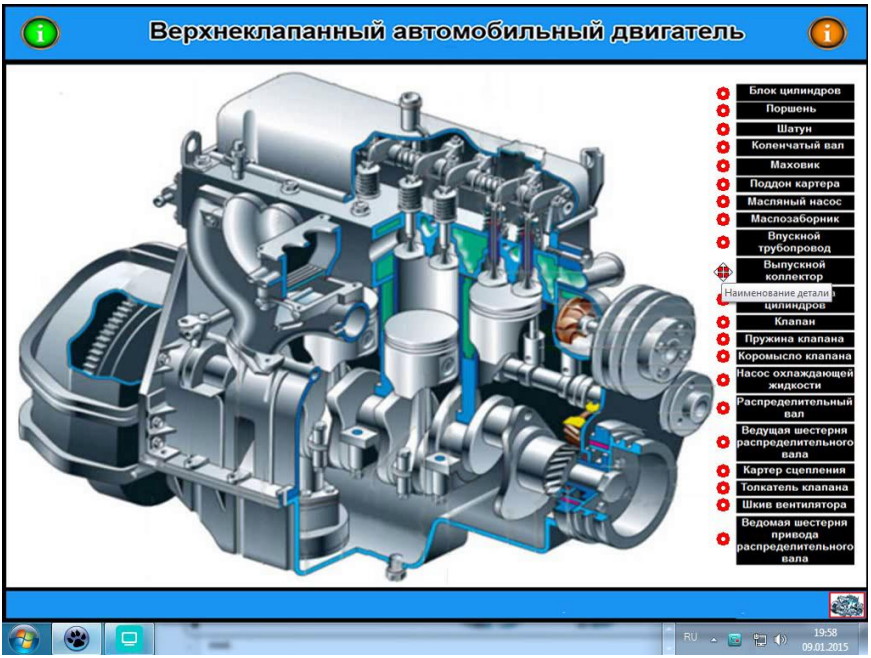
О месте веб-камерной вставки в структуре аудиовизуального сообщения можно сказать следующее. На стороне преподавателя и тьютора она имеет смысл как средство артикуляционной поддержки разборчивости речи или для ее большей убедительности. Веб-вставка в аудиовизуальном отчете учащегося о выполнении задания дополнительно свидетельствует о том, что сообщение записано им самим (известно, что слабое место дистанционного обучения – невозможность установления подлинности отправителя).

Возможность оценки действий учащегося в процессе выполнения задания обеспечивается тем, что в аудиовизуальном отчете нужно не просто представить окончательный результат работы, но визуально проиллюстрировать и устно прокомментировать ее основные этапы. В идеале хотелось бы, чтобы учащийся разработал видеоурок по решению некоторой конкретной задачи, файл которого и отправил бы преподавателю в качестве итогового отчета.



Мультимедийные сообщения, содержащие как аудиовизуальную составляющую, так ссылки на тексты и файлы, могут служить средством информационной поддержки коллективной работы учащихся по выполнению учебных проектов большого объема. В группе, зарегистрированной на учебном портале, выбирается или назначается преподавателем координатор проекта. Вместе с преподавателем координатор распределяет между членами группы частные задачи и устанавливает типы и значения выходных параметров индивидуальных разработок с целью обеспечения их совместимости при сборке проекта. В дальнейшем преподаватель дистанци-

онно консультирует группу, а координатор собирает готовые блоки и объединяет их в составе итогового продукта.



На рисунке показан интерфейс интерактивной компьютерной программы, созданной группой учащихся при изучении темы «Интегрированная среда разработки приложений Lazarus». Программа служит одновременно средством обучения и средством проверки знания учащимся названий и местоположения деталей и узлов автомобильного двигателя. Красные метки, расположенные рядом со списком наименований, можно перемещать мышью. Если оставить метку на изображении той или иной детали двигателя, то при правильном ответе в средней части экрана демонстрируется подходящий к этому случаю видеосюжет, ошибки же суммируются в счетчике.

Координатором проекта под руководством преподавателя, предложившего тему, была разработана программная оболочка и ее графический интерфейс, их разослали всем членам группы. Каждому участнику проекта было поручено найти, смонтировать и отформатировать видеоиллюстрацию к одной из деталей или узлов двигателя, после чего внести ссылку на подготовленный файл в программный код оболочки и переслать результат координатору. Нужно заметить, что эта работа проводилась в условиях аудиторно-дистантной формы обучения, поэтому ее промежуточные результаты обсуждались и корректировались на групповых занятиях в ауди-

тории. Тем не менее основная нагрузка по проектированию приходилась на домашние занятия.

В коллективной работе над общим проектом, где между членами группы распределяются блоки, сходные по структуре, но различные по конкретному наполнению, появляется потребность в сетевом общении учащихся и сотрудничестве в учебных делах. Обмен аудиовизуальными сообщениями мультимедийного содержания между членами проектной группы оказывается наиболее информативным средством взаимопомощи в решении общей задачи.

Аудиовизуальное сообщение как особая форма мультимедийной коммуникации обладает несколькими важными достоинствами, выгодно отличающими его от других форм дистанционного учебного взаимодействия:

- полнота информации (графика, текст, звук, видео);
- документальность (никто не скажет, что он чего-то не говорил, или, наоборот, сказал, но не услышали);
- практика устной речи перед микрофоном;
- практика выступления перед видеокамерой;
- практика фильтрации слэнга и разговорных штампов;
- практика устного изложения темы с использованием графики и видеоиллюстраций;
- подготовка к созданию видеоуроков;
- многоуровневая мотивация (познания, достижения, эстетическая, социальная);
- контроль подлинности сообщения.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кравченко, А.В., Пустовойтов, В.П. Аудиторно-дистантная форма преподавания курса «Информационные технологии в образовании» [Текст] / А.В. Кравченко // Наука и школа. – 2012. – №2. – С. 68-71. – 0,3 п.л., авторство не разделено.
2. Кравченко, А.В. О формировании информационно-технологической компетентности педагога-предметника [Текст] / А.В. Кравченко // Школа будущего. – 2011. - №1. – С. 75-78. – 0,3 п.л.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Features teaching philology at the elementary school

Целикова Мария Петровна, *доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет».*

innovacia-sgpu@mail.ru

В статье автор излагает, опираясь на личный опыт работы с учителями начальной школы, размышления по целостной системе филологического образования (фо), опирающейся на основы интегративного подхода.

In this paper the author presents, based on personal experience with primary school teachers, a coherent system of thought on literary education (FD), which is based on the foundations of an integrative approach.

Ключевые слова: **филология как форма знания, целостная система учебных предметов; духовная культура русского народа и его язык; преемственность в организации непрерывного лингвистического образования.**

Keywords: **philology as a form of knowledge, holistic system of academic subjects; spiritual culture of the Russian people and its language; continuity in the organization of continuous linguistic education.**

«Филологическое образование, - пишет Тураева З.Я., - решает следующие задачи в современной школе: 1) введение школьника в мир культуры; 2) формирование у ученика лингвоэкологического сознания; 3) развитие ученической рефлексии (познай самого себя); 4) овладение школьниками умением сохранить свою индивидуальность в речи, создавать своё речевое произведение (текст) [1]. С этим трудно не согласиться. Филология применительно к современной школе рассматривается не как партикулярная наука, а форма знания, как целостная система учебных предметов, изучающих духовную культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве.

По педагогической программе «Перспективы развития общего образования в России» язык рассматривается как универсальное явление и не может быть отнесён только к области гуманитарного образования. В связи с этим Дейкина А.Д. пишет о «…современном идеале воспитания личности средствами слова, истории, искусства в их совокупности» [2].

В обучении всё начинается с начальной школы, и младший школьник – субъект обучения. Коммуникативно-речевая направленность в обучении русскому языку должна восприниматься как единый процесс лингвистического образования и речевого развития школьника.

Уровни построения языка, изучаемые в начальных классах: фонетика, орфография, морфология, синтаксис, лингвистика текста, культура речи.

Как пишет Лёвушкина О.Н., «…уровень языкового образования – это уровень готовности школьника к полноценной речевой деятельности

в устной и письменной форме, а также внимание к эстетической функции языка, его изобразительным средствам, познание лучших образцов художественной литературы» [2].

Наивно было бы думать, что ученик младших классов постигнет в полной мере всё, о чём пишет автор. Разумеется, это программная задача на весь период обучения филологии в общеобразовательной школе. В начальных же классах надо заложить прочный фундамент орфографической грамотности ученика (в пределах школьной программы, конечно) и добиться высокого уровня устной речи средствами грамматики и культуры речи.

В процессе обучения орфографии (при предваряющей работе над произношением) действует в своей основе фонематический принцип: дети получают элементарные знания основ транскрипции и работают со звуковыми схемами-моделями. Однако, все эти сведения только начатки знаний, так как младший школьник не может усвоить фонетические понятия в полном объёме, достаточно конкретных представлений о звуке и букве и понимания сильной и слабой позиции звука-буквы (орфограммы) в слове, что является для ученика наибольшей трудностью и что в определённой мере преодолевается в последующих классах.

Изучение состава слова и в начальных классах ведётся с учётом значения и исторического развития слова, сравнения слов по происхождению. Однако всё это ещё начатки знаний, но важно другое: пробудить интерес к слову, его значению и употреблению, что в большей мере происходит на уроках литературы: в первую очередь – осуществляется анализ авторского языка, выделяются художественные средства (сравнения, метафоры и т.д.), затем проводится ролевой анализ как средство литературного анализа.

В процессе работы над художественным произведением (при совершенствовании сознательного чтения учащихся) осуществляется развитие речи, так как художественное произведение воспринимается как вид словесного искусства: слово, словосочетание, предложение, связный рассказ (текст).

Учёными доказано, что весь духовный мир личности формируется посредством языка, который также является бесконечным источником интеллектуального роста.

Огромную роль в интеллектуальном и духовном развитии учащихся играют грамматические знания, грамматика, которая открывается ученику с помощью грамматических вопросов как средства добывания новых знаний на основе языкового чутья. Вопрос в методике преподавания родного языка рассматривается как первая материальная языковая оболочка. Синтаксические знания учеников младших классов весьма элементарны, однако идя от слова к словосочетанию, от словосочетания к предложению, а затем к тексту, ученик постигает логику родного языка, устанавливая связь между частями предложения на основе смысла речи. Синтаксический

анализ как раз и является тем универсальным методом, который необходим для сознательного отношения к языковым фактам, чтобы научить школьника анализировать, сопоставлять языковые факты, устанавливать причинно-следственные связи.

Именно на основе синтаксического анализа можно реализовать принципы преемственности и перспективности в изучении русского языка между начальным и средним звеньями школы, основными и старшими классами.

1. Необходима «разъяснительная» грамматика, особенно при изучении второстепенных членов предложения: определения, дополнения и обстоятельства. На основе изучения словосочетаний необходимо делать разграничение частей речи: приехали утром (наречие), приехали ранним утром (существительное). Следует обеспечить максимальную доступность понимания учащимися синтаксического материала, не лишая научного подхода к фактам языка. Это очень важное условие для практики устной и письменной речи школьников.
2. В начальных классах русский язык и литература неразрывно связаны, и при чтении о положительных героях: покажу, что мне нравится герой, картина природы, птица мне нравится; покажу, что я хвалю поступки героя; сочувствую герою, жалею его; вместе с героем радуюсь чему-то.
3. Об отрицательных героях: покажу, что мне не нравится герой, картина природы… Я осуждаю героя за его поступки… Я смеюсь над лентяем, трусом.
4. Необходима эмоциональная выразительность речи. Безразличие речи недопустимо. К.Д. Ушинский писал: «Воспитание входит только вратами чувств. Бойтесь равнодушного отношения к слову, когда слово становится ширмой, за которой человеку удобно прятать свои поступки» [3].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тураева З.Я. Лингвистика текста: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М: Просвещение, 1986.
2. Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку. – Коллективная монография. – Москва: МПГУ. Ярославль: Ремдер, 2013.
3. Ушинский К.Д. Избранные произведения. –М., 1945. – С. 448.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СВОБОДЫ ВЫБОРА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ - ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Implementation of the principle of freedom of choice of motor sports and sports activity of students as a fundamental condition for the modernization of physical education in high school.

Львова Юлия Михайловна, *преподаватель ФГБОУ ВПО «Великолукская ГСХА».*

Ulija358@rambler.ru

В статье приведено исследование эффективности реализации принципа свободы выбора физкультурно-спортивной двигательной активности у студентов, приведены статистические данные на исследованную группу и результаты педагогического эксперимента, приводящие к пониманию принципа свободы выбора, как здоровьеформирующей базы для занятий учащихся высшего учебного заведения.

The article shows the study of the effectiveness of the principle " freedom of choice" of motor sports and sports activity among students, the statistical data on the investigated groups and the results of the pedagogical experiment, leading to the understanding of the principle of freedom of choice as a health-building base for university students.

Ключевые слова: **спортивно-ориентированное физическое воспитание, физическая культура, двигательная активность, предрасположенность к развитию и проявлению выносливости/быстроты, направленность тренировочных воздействий.**

Keywords: **sports-oriented physical education, physical education, physical activity, susceptibility to the development and manifestation of endurance or speed, direction of training effects.**

Введение. Анализ и обобщение работ ведущих ученых и практиков, занимающихся решением вопросов физического воспитания студенческой молодёжи, позволяют установить, что успешно решаться эти задачи могут на базе технологий здоровьеформирующей направленности модернизированного физического воспитания. Принцип свободы выбора является одним из основополагающих организационно-методических принципов реализации вышеуказанных инновационных технологий. Он предполагает, что студент выбирает вид спорта или другую форму спортивно ориентированного физического воспитания для занятий в соответствующей учебно-тренировочной группе [2,3,8,9]. Для учащихся с выраженной предрасположенностью к развитию и проявлению выносливости/быстроты наиболее привлекательной будет физкультурно-спортивная двигательная активность, направленная на преимущественное развитие доминирующего двигатель-

ного качества. Такой подход соответствует основным закономерностям стимулируемого развития кинезиологического потенциала человека, так как в этом случае физическая нагрузка соответствует врожденным задаткам занимающихся и воздействует на специфически наиболее развитые физиологические функции.

Опыт работы с преподавателями высшей школы физической культуры, показывает, что подавляющее большинство преподавателей физической культуры не готовы принять указанную направленность физического воспитания учащихся образовательных учреждений. У них сформировано убеждение в том, что процесс физического воспитания ориентированный на преимущественное развитие доминирующих двигательных качеств не позволит подготовить учащихся высшей школы к успешному выполнению нормативных требований по физической подготовленности. В соответствии с установившимися требованиями оценка физической подготовленности студентов осуществляется по тестам федерального стандарта, оценивающим пять основных двигательных качеств [9]. Поэтому для большинства преподавателей физической культуры обязательным условием педагогической деятельности является целенаправленное подтягивание «отстающих» двигательных качеств к заданному уровню, чтобы как можно большее число занимающихся в результате занятий такой направленности показало результаты, укладывающиеся в нормативы тестов. Однако при целенаправленном воздействии на двигательное качество, отстающее в своем развитии, применяются физические нагрузки, направленные на специфически менее развитые физиологические функции, что делает их трудными для занимающихся, а, следовательно, менее привлекательными и выбираемыми в качестве основных в физическом воспитании. В этом случае не учитывается наличие у студентов их собственных индивидуально ценностных ориентаций и установок в физической культуре.

Указанная направленность в педагогической деятельности преподавателей физической культуры определяется рядом причин, но главная причина коренится в стереотипах мышления специалистов сформированных организационно-методическими условиями функционирования традиционной студенческой физической культуры и некоторыми публикациями, в которых определяющим условием решения задач физкультурного образования студенческой молодёжи является коррекционная направленность в воспитании «отстающих» физических качеств [5]. Несмотря на то, что ориентация педагога на примат развития двигательного качества, отстающего в своем развитии, противоречит принципу свободы выбора модернизированного физического воспитания здоровьеформирующей направленности, она стала руководящей для большинства преподавателей физической культуры. В этих условиях смена стереотипов в сознании специалистов дело необычайно необходимое и требует дополнительной аргументации, позволяющей убедить преподавателей физической культуры в несостоятельности сложившихся на практике подходов.

Цель исследования – провести сравнительный анализ оздоровительно-развивающей эффективности занятий физическими упражнениями при акцентировании педагогических воздействий на развитие доминирующих двигательных качеств относительно оздоровительно-развивающей эффективности целенаправленных тренировочных воздействий на физическое качество, которое более всего отстает в своем развитии.

Организация исследования. Из учащихся в возрасте 17-18 лет, не имеющие стажа занятий в специализированных спортивных секциях были сформированы две экспериментальные группы. Данный возрастной период наиболее благоприятен для закладки практически всех физических качеств и координационных способностей.

Первая экспериментальная группа, в которую вошли студенты с выраженным проявлением и развитием скоростных качеств, но низкой общей выносливостью, была разделена на две равные подгруппы по 8 человек в каждой. Подгруппа 1а в течение учебного года занималась по учебно-тренировочной программе с преимущественным развитием выносливости. Подгруппа 1в – по учебно-тренировочной программе с преимущественным развитием скоростных качеств.

Вторая экспериментальная группа, сформированная из учащихся с выраженным проявлением и развитием общей выносливостью, но низкими скоростными качествами, была разделена на две равные подгруппы, соответственно подгруппа 2а и подгруппа 2в. В каждую подгруппу входило по 8 человек. Подгруппа 2а в течение учебного года занималась по учебно-тренировочной программе с преимущественным развитием выносливости. Подгруппа 2в – по учебно-тренировочной программе с преимущественным развитием скоростных качеств.

Процесс занятия физическими упражнениями строился таким образом, чтобы в нем преобладали игровые начала, доминировали беговые упражнения, на долю которых отводилось 65% от общего объема физической активности занимающихся. Занятия в группах общей физической подготовки проводились в составе учебно-тренировочных групп 3 раза в неделю. Продолжительность одного занятия составляла 1,5 часа.

Степень выраженности проявления указанных двигательных качеств определялась:

1) по результатам педагогического тестирования (бег на 30метров с высокого старта, бег на 1000м);

2) на основании личного опыта педагога, основанного на наблюдениях за конкретными занимающимися и позволяющего с достаточной точностью определить предрасположенность студента к развитию выносливости/быстроты.

Оздоровительно-развивающий кумулятивный эффект у учащихся высшей школы от занятий физическими упражнениями разной направленности определялся по результатам тестовых испытаний оценивающих общую выносливость и скоростные качества, а также по спектру изменений в электрокардиограмме с использованием холтеровского ЭКГ – монитори-

рования. Холтеровское ЭКГ-мониторирование осуществлялось с помощью ИКАР-ИН22 во время активного бодрствования. Время начала регистрации: сразу после окончания учебно-тренировочного занятия. Время окончания – через 2 часа после начала регистрации. Данное изделие представляет собой: носимый кардиорегистратор МЕДИКОМ ИН-22, адаптер интерфейса (преобразователь), персональный компьютер типа IBM PC, имеющий один из графических адаптеров [8]. Указанная методика позволяет регистрировать большой спектр отклонений в электрокардиограмме сердца. В данном случае учитывалось количественное проявление таких отклонений, как суправентрикулярные экстрасистолы, суправентрикулярные тахикардии и атипичные сокращения. Педагогический эксперимент продолжался в течение учебного года.

Основные результаты исследования и их обсуждение. Разная направленность тренировочных воздействий оказала свое специфическое воздействие на физическую подготовленность. Анализ результатов тестовых испытаний в группе студентов с выраженной предрасположенностью к развитию и проявлению выносливости, но низким развитием скоростных качеств выявил, что динамика прироста результата в беге на 1000 метров была существенно выше на занятиях с преимущественным развитием выносливости, чем на тренировочные воздействия, преимущественно развивающие скоростные качества. В этой группе тренировочные воздействия разной направленности не способствовали достоверному приросту показателей оценивающих быстроту, динамика прироста результата в беге на 30 метров была примерно одинаковой (табл. 1).

Анализ результатов тестовых испытаний в группе с выраженной предрасположенностью к развитию и проявлению скоростных качеств, но низким уровнем развития выносливости выявил, что тренировочный эффект в беге на 30 метров был существенно выше от занятий по программе с преимущественным развитием скоростных качеств. В этой группе тренировочные воздействия разной направленности не привели к существенному приросту показателей в беге на 1000 метров (табл.1).

Результаты исследований позволяют отметить, что студенты с выраженным проявлением выносливости, но низкими скоростными качествами, более восприимчивы к физическим нагрузкам, развивающим общую выносливость, а студенты с выраженным проявлением быстроты, но низким развитием общей выносливости, более восприимчивы к физическим нагрузкам, развивающим скоростные качества.

Выявленная динамика результатов тестовых испытаний (табл. 1) у студентов с разной предрасположенностью к развитию и проявлению выносливости/быстроты имеет физиологическое обоснование. Если учащийся с выраженной предрасположенностью к проявлению и развитию быстроты или выносливости занимается по учебно-тренировочной программе направленной на преимущественное развитие доминирующего качества, то в этом случае воздействие направлено на специфически наиболее развитые физиологические функции. Механизм физиологической адапта-

ции в этом случае – глобальный специфический, позволяющий задать более высокий уровень физической нагрузки, а, следовательно, получить более значимый развивающий эффект [7, 8].

Таблица 1.

Динамика результатов тестовых испытаний на тренировочные воздействия разной направленности у студентов на начало и окончание педагогического эксперимента

Тестовые испытания	Группа	На начало педагогического эксперимента	На окончание педагогического эксперимента			
			Тренировочные воздействия, развивающие общую выносливость	Тренировочные воздействия, развивающие скоростные качества	t	P
Бег на 30 метров	1а	6,19±0,1	5,99±0,09		2,15	<0,05
	1в	6,11±0,09		5,68±0,08		
Бег на 1000 метров	1а	410,1±4,0	391,4±3,9		0,38	>0,05
	1в	328,2±4,0		285±4,1		
Бег на 30 метров	2а	7,18±0,1	6,94±0,1		0,14	>0,05
	2в	7,21±0,11		6,92±0,1		
Бег на 1000 метров	2а	325,6±4,0	304,5±3,9		2,17	<0,05
	2в	406,8±3,9		393,5±3,8		

Отдельного пояснения требует факт одинаковой динамики прироста результатов в тестовых испытаниях, оценивающих «отстающие» физические качества в ответ на тренировочные воздействия разной направленности. Физические нагрузки, стимулирующие развитие доминирующего качества, вызывали такой же развивающий эффект «отстающего» двигательного качества, как и при применении физических нагрузок, направленных на преимущественное развитие того физического качества, которое более всего отстает в своем развитии. Объяснение полученного факта можно найти в механизме положительного «переноса» физических качеств. В.Д. Сонькин [7] отмечает, что все двигательные качества в той или иной степени имеют общую биологическую природу. В возрастной период 17-18 лет почти все качества связаны положительными связями: развивая выносливость, мы увеличиваем силу и быстроту, развивая силу, увеличиваем выносливость [7]. Объясняется это тем, что интенсивные занятия физическими упражнениями вызывают генерализованную реакцию во всех сис-

темах организма, которые лежат в основе физиологического механизма, обуславливающего положительный перенос в развитии противоположных по своей природе физических качеств. Поэтому тренирующие воздействия, направленные на преимущественное развитие доминирующих двигательных качеств (выносливость или быстрота), позволяют задать не только высокий уровень тренировочной нагрузки, но и приводят к широкому положительному переносу в развитии «отстающих» физических качеств.

Большинство современных методов количественной оценки здоровья характеризуются высокой зависимостью величины интегративного показателя от состояния сердечно-сосудистой системы [4, 8]. Для контроля функционального состояния этой системы проводилось холтеровское ЭКГ–мониторирование, результаты которого представлены в таблице 2. Тренировочные воздействия, стимулирующие преимущественное развитие доминирующего качества, снизили количество отклонений во фрагментах холтеровского ЭКГ-мониторирования относительно исходных величин. Целенаправленное воздействие на «отстающее» физическое качество не привело к снижению количества функциональных отклонений, причем у отдельных занимающихся количество отклонений после таких длительных педагогических воздействий возрастало на 12-18% относительно исходных величин.

Таблица 2.

Количество отклонений во фрагментах холтеровского ЭКГ-мониторирования на разные по направленности тренировочные воздействия

ЭКГ мониторирование	Группа	На начало педагогического эксперимента	На окончание педагогического эксперимента				Динамика в процентах (исходные значения за 100%)
			Тренировочные воздействия развивающие общую выносливость	Тренировочные воздействия развивающие скоростные качества	t	P	
Количество отклонений	1а	4,2±0,13	4,5±0,14		1,57	>0,05	107,1
	1в	4,4±0,14		4,2±0,13			95,5
	2а	3,5±0,13	3,2±0,12		1,70	>0,05	91,4
	2в	3,4±0,12		3,5±0,13			103,0

Полученные результаты согласуются с мнением ряда авторов считающих, что гипотеза об «абсолютном» положительном воздействии массовой физической культуры требует всестороннего подтверждения. Случаи, когда положительная динамика физического развития учащихся реги-

стрируется с отклонениями в деятельности основных систем организма, в том числе и сердечно-сосудистой системы, описаны в научной литературе [2,8,9]. В частности, учащиеся с выраженной предрасположенностью к скоростно-силовым видам спорта попадают в группу наибольшего риска предрасположенности к гипертрофии миокарда при занятиях видами спорта на выносливость [1].

Заключение. Индивидуальный выбор вида спорта или другой формы спортивно ориентированного физического воспитания соотнесенной с предрасположенностью учащихся к развитию и проявлению выносливости/быстроты является одним из основополагающих организационно-методических условий реализации модернизированного физического воспитания здоровьеформирующей направленности. В этом случае педагогические воздействия соотносятся с организацией нейродинамических процессов человека, направлены на наиболее развитые физиологические функции, что обуславливает привлекательность этих воздействий для учащихся, позволяет задать высокий уровень тренировочной нагрузки и получить выраженный стимулируемый эффект развития физического потенциала занимающихся. Механизм физиологической адаптации при таком подходе к организации двигательной активности студентов обеспечивает не только существенный тренирующий эффект доминирующего двигательного качества, но и приводит к широкому положительному переносу в развитии «отстающих» физических качеств. Физические нагрузки по направленности своего воздействия, не соотнесенные с предрасположенностью учащихся к развитию и проявлению выносливости/быстроты, могут увеличивать количество функциональных отклонений в деятельности сердечно-сосудистой системы и тем самым снизить адаптационные возможности и функциональные резервы механизмов вегетативной регуляции системы кровообращения.

Преподаватель физической культуры должен выстраивать процесс физического воспитания с пониманием того, что средства педагогического воздействия не могут изменить организацию нейродинамических процессов человека, так как это очень консервативные механизмы, и попытки их существенного изменения неминуемо приведут к неблагоприятным последствиям. Поэтому необходимость обеспечения максимально возможной реализации принципа свободы выбора формы спортивно ориентированного физического воспитания учащимися высшей школы, обеспечивающего природосообразность тренирующих эффектов - фундаментальное условие реализации здоровьеформирующей направленности физической культуры в вузе.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахметов И.И. Использование ДНК-технологии для реализации концепции спортивно ориентированного физического воспитания учащихся школ г. Набережные Челны \А.И. Ахметов, И.В. Астратенко-

ва, А.И. Комкова и др. \\Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. - № 1. - С. 5-8.
2. Лубышева Л. И. Социологический прогноз развития инновационных процессов в спортивном воспитании детей и юношества / /II Международный форум «Молодежь — Наука — Олимпизм». 15-18 июня 2002 г., г. Москва. Конференция «Юношеский спорт XXI века» //Материалы. — М., 2002. — С. 137 — 140.
3. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) \ В.К. Бальсевич //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2006, № 5, с. 2 – 6.
4. Воложин А.И. Болезнь и здоровье: две стороны приспособления /А.И. Воложин, Ю.К. Субботин. - М.: Медицина, 1998. - 479 с.
5. Востриков В.А. Физкультурное образование школьников: характеристика, основные задачи /В.А. Востриков //Физическая культура в школе. – 2008. - № 4. – С. 3-4.
6. Граевская Н.Д. Влияние спорта на сердечно-сосудистую систему. – М.: Медицина, 1975. – 277 с.
7. Сонькин В.Д. Растем сильными и выносливыми. - М.: Знание, 1987.- 96 с.
8. Спирин В.К. Мышечная активность и здоровье детей: монография. – Великие Луки: ВЛГИФК, 2001. - 126 с.
9. Никитушкин В. Г., Квашук П. В., Бауэр В. Г. Организационно-методические основы подготовки спортивного резерва: монография /В. Г. Никитушкин, П. В. Квашук, В. Г. Бауэр. — М.: Советский спорт, 2005. — 232 с.
10. Лопатин, М.В. Формирование культуры физического развития и занятия спортом студенческой молодежи в СПбГПУ / М.В. Лопатин, В.П. Сущенко // Теория и практика физ. культуры. – 2014. – № 7. – С. 27–29.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ (РАС) И ПЕДАГОГА

Individualization of remedial educational environment as a condition of engagement of a child with autism (RAS) and teacher

Малькова Вероника Владимировна, *аспирант кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение Детский сад №288 города Москвы.*

veron_8585@mail.ru

В статье представлены принципы организации пространства и времени, структура содержания индивидуальных и групповых игровых занятий, учет особенностей поведения аутичных детей, способствующих развитию взаимодействия ребенка с аутизмом с другими детьми и педагогами.

The principles of the organization of space and time in a classroom, the structure of interaction with autistic children are presented in the text as the basis of group and individual lessons and the contact with other children and teachers.

Ключевые слова: **аутизм, взаимодействие ребенка и педагога, структуризация среды, индивидуальный подход.**

Keywords: **autism, the interaction of an autistic children and teacher, the structure of environment, individual approach.**

Как отмечает Н.А.Завалко (2000), индивидуализация обучения вовсе не означает, что учащийся должен овладевать знаниями, умениями и навыками в одиночестве, вне зависимости от окружающих людей, а подразумевает профессиональную, научно обоснованную диагностику индивидуальных и психологических особенностей каждого ребенка и, в соответствии с полученными результатами, создание условий для максимального развития его личностного потенциала. При этом автор отмечает достаточно серьезную разработанность этого вопроса по отношению к средней школе и меньшую - в дошкольном и высшем образовании [1, 2].

Одним из таких условий является окружающая ребенка среда как в учебной комнате, так и в домашних условиях. Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев и другие отечественные исследователи определили аспект «развивающая среда» как образовательное и упорядоченное определенным образом пространство, где осуществляется обучение [3]. С.Л.Новоселова (2005) рассматривает понятие «предметно-развивающее пространство» как систему условий, которые полностью обеспечивают развитие деятельности и личности ребенка [2]. Л.И.Плаксина и Л.С.Сековец (2003) уточнили коррекционный аспект развивающей среды, как «комплексный, системный, вариативный, инвариантный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи

ребенку с отклонениями в развитии», который направлен на решение коррекционных задач и социализации ребенка [4].

Изучив данные подходы к понятию «коррекционно-развивающая среда» и преломив их через свой опыт практической работы с дошкольниками, имеющими особенности развития, считаю, что коррекционно-развивающая среда – это окружающее ребенка пространство, организованное таким образом, что оно является средством развития потенциала детской личности и коррекции имеющихся нарушений в когнитивном, эмоционально-волевом и социальном развитии дошкольника.

Таким образом, коррекционно-развивающая среда является как местом, так и средством реализации индивидуально-ориентированной программы работы (ИОПР) педагога с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ. Различия в причинах заболевания, темпе усвоения знаний, умений и навыков детьми с аутизмом определяют актуальность разработки условий организации развивающего пространства с учетом их индивидуальных особенностей сенсомоторного, конгитивного и коммуникативного развития.

Обратим внимание на принципы построения коррекционно-развивающего пространства, разработанные Л.И.Плаксиной и Л.С.Сековец (2003), определенные для реализации образовательного процесса с дошкольниками с нарушениями зрения [4], которые целесообразно учитывать и при организации среды вокруг детей с аутизмом (РАС):

- учет структуры первичного нарушения;
- особенности ориентации и взаимодействия с окружающим пространством детей;
- соответствие информационного поля коррекционно-развивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей;
- обеспечение в среде обучающих и коррекционных средств формирования социально-адаптированных знаний, навыков и умений самостоятельной жизнедеятельности;
- организация поэтапного «включения» ребенка в тот или иной блок коррекционно-развивающей среды с опорой на «зону его актуального развития» для удовлетворения коммуникативных и познавательных потребностей при контакте со сверстниками;
- доступность и целесообразность среды для достижения ребенком положительных результатов;
- учет стандартов и рекомендаций к оснащению, финансированию и функционированию всех блоков среды в соответствии с профилем специального учреждения.

В экспериментальную группу при проведении нашего исследования входят 17 детей с диагнозом аутизм (РАС). Из них 10 детей пользуются отдельными номинациями (а 3 ребенка штампованную фразу из 2х слов) как коммуникативным средством общения, выражают таким образом свои желания, обозначают значимую активность, объект или еду. Трое детей используют визуальную систему обмена карточками для выражения своих потребностей. И 4 ребенка посредством изменения своего поведения выра-

жают согласие или несогласие относительно происходящей ситуации вокруг них. Ввиду особенностей и тяжести нарушений данной категории детей мы обратили наше внимание на программу Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH), предназначенную для работы с неговорящими и низкофункциональными детьми с аутизмом (РАС), с трудным поведением и со сложными нарушениями в развитии. Программа TEACCH [5] была разработана E.Shopler и R.Reichler в 1960 году. Авторы обратили внимание на сильную сторону аутистов в обработке зрительной информации, быстроту ее усвоения и запоминания и их сложности в социальной коммуникации. Исходя из этого, ими были разработаны принципы организации пространства и времени вокруг детей с аутизмом (РАС).

Принципы организации пространства помещения:

- предметы должны четко соответствовать отрабатываемому и закрепляемому навыку;
- зонирование помещения должно быть осуществлено в соответствии с видами деятельности, прописанными в ОИПР;
- предметы должны быть расположены в доступном для ребенка месте для развития его самостоятельности;
- отсутствие в зоне отвлекающих внимание ребенка предметов;
- контрастные характеристики предмета, используемого для отработки навыка, чтобы он легко выделялся от остальных;
- учебное место должно быть в том пространстве комнаты, где ничто не отвлечет внимание ребенка от задания;
- материалы располагаются слева от стола на стеллаже в отдельной коробке, а справа от стола размещается контейнер, куда помещаются отработанные материалы задания;
- организационные задачи берет на себя педагог, оставляя ребенку с аутизмом (РАС) только решение учебных.
- Принципы организации времени занятия:
- использование визуального календаря;
- использование визуального дневного расписания;
- использование визуального расписания занятия.

В начале учебного года мы проводим диагностические встречи с ребенком с аутизмом (РАС) и его семьей с целью выявления особенностей его сенсорного, моторного, когнитивного и коммуникативного развития. Помещение, где проводится диагностика, максимально обеднено стимулами. Ребенку дается время на адаптацию и дистанцирование от родителя. Затем педагог предлагает коробку с разными по модальности предметами (тянущиеся, звучащие, сверкающие, мыльные пузыри) и наблюдает, что ребенок выберет, и коробку убирают. В паузе между манипуляциями с предметом педагог появляется в его поле зрения с игрушкой, похожей по свойствам с игрушкой ребенка. Таким образом провоцируется обращение к педагогу с целью получить такую же игрушку. В ситуации пресыщения взаимодействием с выбранным предметом снова предлагаем ребенку

коробку. Обращаем внимание на изменения его поведения и на то, какие средства он выберет для достижения цели (открыть коробку). Таким образом, выясняются возможности обмена или игры по очереди, способы решения ребенком трудной ситуации (игрушка спряталась в коробку), средства обращения к взрослому (речь, жест, взгляд, движение телом, игнорирование).

Для детей с аутизмом (РАС) характерным является наличие стремления к постоянству и реагирование стрессом, тревогой на изменения в ситуации вокруг, как результат нарушений целостного восприятия и трудностей в обобщении пережитого опыта. При этом тревожные состояния могут перерасти в агрессию и самоагрессию, если ребенок не находит точки опоры (ритм, знакомый предмет, человек) и изменения будут продолжаться. Многие исследователи отмечают преимущество зрительного восприятия в ориентировке в окружающей среде у детей с аутизмом (РАС), быстрое освоение информации посредством зрения. Суммировав эти знания и опыт западных коллег мы переняли систему визуального расписания, посредством которого создается ситуация предвосхищения происходящего, более приемлемая для аутичного ребенка.

Структура индивидуального и группового занятия отражается в визуальном расписании, где на карточках изображены символы деятельности, а также маркеры «сейчас» и «потом». По завершении события карточка убирается в непрозрачный контейнер или конверт, расположенный под расписанием. И ребенок видит, сколько еще заданий предстоит сделать. В случае нарастания тревожности или пресыщения деятельностью перед ребенком кладем карточку «перерыв» и прекращаем деятельность на 3-5 секунд (в это время можно посчитать вслух до 5). После чего педагог напоминает о продолжении деятельности. В конце задания дается мощная эмоциональная оценка «молодец!», ребенок вместе с педагогом или самостоятельно убирает карточку задания в конверт и получает любимое поощрение (еда, предмет, книга, щекотка, батут, кружения). Затем педагог сообщает о следующем задании. Такая схема поддерживается на протяжении всего занятия. По завершении занятия показываем жест «занятие все», предлагаем ребенку собрать свои материалы в рюкзак и отводим к маме, где прощаемся с ним.

В ситуации группового игрового занятия сопровождающий (тьютор) показывает ребенку карточку «перерыв», и либо выходит из помещения на 5-7 секунд, либо сидит на удаленном стульчике. Затем специалист напоминает ребенку о расписании и проговаривает «сейчас...». Все предъявления карточек сопровождаются лаконичным и четким комментарием специалиста (на карточках имеется надпись под картинкой для формирования навыка глобального чтения). В конце занятия темп деятельности снижается, прощание происходит при фронтальном контакте ребенка со специалистом в положительном тоне с подкреплением карточкой со словом «пока» и/или жестом «пока».

Отслеживание признаков пресыщения в контакте с предметом или человеком или активностью является важным критерием успешного взаимодействия специалиста с ребенком с аутизмом (РАС). Поэтому скорость, частотность взаимодействия ребенка с объектами и человеком должна учитывать особенности его сенсорного восприятия. На индивидуальных и групповых занятиях мы придерживаемся структуры, основанной на ритме активности нервной системы ребенка, чередуя элементы двигательных активностей, работы за столом, круговых хороводных игр, ожидания своей очереди и пр.

На первом году обучения от занятия к занятию дети привыкают к новому режиму своей жизни. Постепенно они принимают контакт с новыми людьми и требования от них. Формирование понимания, когда будет окончание насыщенного сенсорного и эмоционального взаимодействия со специалистом и детьми, а также обучение использованию средств альтернативной коммуникации с окружающими развивает в них способность контролировать свои реакции, выражать желания и получать то, чего хочется, и быть более внимательными к окружающим, выделяя значимого взрослого. Опыт 3 лет использования элементов программы TEACCH и принципов прикладного поведенческого анализа утверждает нас в том, что визуальное и жестовое подкрепление и использование системы поощрений помогает аутичным детям быстрее адаптироваться к новым условиям, которые появляются при включении в социум, формирует социально приемлемое поведение, развивает произвольность поведения как условия формирования учебных и социально-бытовых навыков.

Неоднородность категории детей с аутизмом (РАС) определяет необходимость индивидуализации коррекционно-развивающего маршрута работы с каждым ребенком и его семьей и, соответственно, разработку индивидуально-ориентированной программы работы с ними. Данная ситуация разрешается через использование вариативных программ и авторских разработок как отечественных, так и зарубежных специалистов. В своей работе мы используем следующие программы отечественных и зарубежных авторов:

1. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе TEACCH, автор доктор Eric Schopler, перевод Розитта Зюмалла (2005);
2. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями, авторы Джонсон-Мартин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М., Хаккер Б.Дж. (2005).

А также методические комплексы и авторские разработки:

1. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, авторы О.Ю. Кравец, И.А. Рыбкина и др. (2008);
2. Развитие речи у аутичных детей, автор Л.Г.Нуриева (2007);
3. Игры с аутичным ребенком, автор Е.Янушко (2011);
4. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития, автор Т.А.Датешидзе (2004);

5. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития, автор доктор Jean Ayres (2009);
6. Игры и занятия с особым ребенком, автор Сара Ньюмен (2013);
7. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович и др. (2005);
8. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии, авторы Л.А. Метиева, Э.Я.Удалова (2007);
9. Коммуникационная система обмена изображениями (PECS), авторы доктор Andrew Bondy и Lori Frost (2011).

Таким образом, индивидуализация коррекционно-развивающего пространства включает в себя учет индивидуальных особенностей детей с аутизмом (РАС): 1) при составлении программы образовательного маршрута для него и его семьи, 2) при организации пространства и времени вокруг для осуществления взаимодействия между ним и педагогом и 3) в предъявлении учебного материала на индивидуальных и групповых игровых сеансах.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Завалко Н.А. Теория и практика индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе «детский сад-школа-вуз»: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.01, Барнаул, 2000
2. Новоселова С.Л. Развивающая предметно-игровая среда// Дошкольное воспитание. - 2005. - №4.
3. Борщанская А.К. К созданию специальной коррекционно-развивающей среды в школе VIII вида// Дефектология №2, 2002.
4. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие. – М.: Элти-Кудиц, 2003.
5. http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/teacch (дата обращения 21.12.2014)

КОМПЛЕКС ГТО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Complex TRP as the basis for the formation of physical culture of students of rural schools in modern conditions

Рогожкин Олег Александрович, *аспирант, ассистент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, РГУ им. С.А. Есенина.*

o.rogozhkin@yandex.ru

Статья посвящена введению современного комплекса ГТО, как основа формирования физической культуры у учащихся сельских общеобразовательных школ.

The article is devoted to the introduction of modern complex TRP as the basis for the formation of physical culture of students in rural secondary schools.

Ключевые слова: **комплекс ГТО, семья, сельская школа, физическая культура.**

Keywords: **complex TRP, family, rural school, physical culture.**

Стимулирование занятиями физической культурой на современном этапе развития общества является целью и одной из сфер поддержания и сохранения здоровья современного человека, а также всего подрастающего поколения.

В связи с этим Министерством спорта РФ был рассмотрен вопрос, о введении физкультурно-спортивного комплекса ГТО для всех возрастных групп населения. Был издан приказ от 8 июля 2014 г. № 575 «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», как инновационного в новых условиях [4].

Для того чтобы понять сущность и значение современного комплекса ГТО, необходимо воспроизвести в памяти значимость подобного комплекса, действовавшего в XX столетии, в советский период.

Комплекс ГТО был введён в тридцатые годы прошлого столетия. Это было связано с необходимостью пополнения общества новыми здоровыми боеспособными кадрами для молодого советского государства, что явилось основной предпосылкой укрепления и развития физической культуры, физического воспитания, спорта и развития спортивных организаций для населения страны.

Началом внедрения программы «Готов к Труду и Обороне» принято считать 1931 год. Программа состояла из двух частей. Первая часть называлась «Будь готов к труду и обороне СССР» и была ориентирована на школьников средней школы. Она включала 4 возрастные ступени. Вторая часть — «ГТО» была ориентирована не только на школьников старше 16-и лет, но и на взрослое население и охватывала три ступени. С развитием ГТО менялись и нормативы программы, так, спустя три года

после создания ГТО появился комплекс БГТО, который также был изменен в 1940 году. Далее изменения вносились каждые 5-8 лет, пока в 1972 году не был утвержден последний физкультурный комплекс программы. Так, постановлением ЦК КПСС 17 января 1972 года было принято 5 ступеней ГТО, для каждой из них были созданы свои требования, каждая ступень имела свое название. Самая первая ступень – «Смелые и ловкие» охватывала детей 10-13 лет. Вторая ступень – детей до 15 лет, третья – от 15 до 18, четвертая ступень была ориентирована на мужчин и женщин, для мужской части населения (от 19-до 28 и от 29 до 39 лет), и для женщин – до 34 лет. Пятая, последняя ступень ГТО – была ориентирована от 40 до 60 лет для мужчин и от 35 до 55 лет – для женщин. Кроме того, в этом же году был принят военно-спортивный комплекс ГТО для военных, который соответствовал четвертой ступени. Вместе с развитием ГТО увеличивалось и число людей, занимающихся спортом. Так, к примеру, за десять лет, с 1931 до 1941 года число людей, которые сдали нормы ГТО 1 ступени, составляло 6 миллионов человек, на вторую ступень сдали около 100 тысяч. В 1948 году людей, вовлеченных в спорт, было более 7 миллионов. Эта цифра резко возросла к 1977 году, когда в стране нормы ГТО выполнили более 52 миллионов человек.

При создании комплекса ГТО, государство рассматривало две основные задачи: повышение общего уровня здоровья населения и создание определенной прослойки в обществе, всегда готовой к военной обороне; создание группы людей, всегда готовых к обороне государства. Обе задачи были успешно решены.

Действовавшая система ГТО в СССР явилась мощным стимулом не только для развития спорта, но и способствовала формированию физической культуры в стране, укреплению здоровья и здорового образа жизни (воспитывала физические и нравственные качества личности, волю и выносливость, умение рассчитывать свои силы и потенциал в жизненных ситуациях и др.).

О результатах действовавшего комплекса БГТО и ГТО советского периода можно судить на основе данных 1972 года, представленных председателем Всесоюзного совета по физкультурному комплексу ГТО А.А. Леоновым, который отмечал, что этот комплекс полностью оправдал свою значимость. Физкультура и спорт стали заметнее влиять на решение таких важных проблем, как повышение производительности труда и дисциплины, улучшение санитарно-гигиенических требований на производстве, охрану здоровья, профилактику заболеваний. Около 25 миллионов учащейся молодежи страны стали активно заниматься физической культурой и спортом. Комплекс ГТО создал необходимые предпосылки для решения многих вопросов, связанных с физическим воспитанием подрастающего поколения [2].

Сегодня, в новых условиях, комплекс ГТО возрождается в новом содержании и новых формах. Президент России в июне 2014 года издал соответствующее постановление о возобновлении забытого на 23 года

комплекса ГТО. В данном случае преследуется несколько другая цель: программа ГТО создается не только для того, чтобы увеличить процент населения, регулярно занимающегося спортом, но и с целью приобщения населения к здоровому образу жизни.

Вступивший в силу в июле 2014 г. современный комплекс ГТО соответствует духу нашего времени, современным запросам населения в условиях интенсивного развития страны. Вновь установлены государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Новые требования подразделены на 11 ступеней по возрастным группам (от 6 до 70 лет и старше). Каждая ступень включает набор обязательных испытаний и тестов по выбору, требования к оценке уровня знаний и умений в области физкультуры и спорта, а также рекомендации к недельному двигательному режиму. Предусмотрено 3 уровня трудности нормативов, которые соответствуют золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия ГТО (отдельно для мужчин и женщин) [3].

Современный комплекс ГТО вернулся и в школы России уже с первого сентября 2014 г. В систему содержания и внедрения ГТО внесено много изменений, например, дети будут заниматься спортом по этой системе с 6-и лет, а в 2015 году он будет уже учитываться как критерий для поступления в ВУЗы [4].

Отвечая велению времени, в образовательном процессе школы физическому воспитанию, которое ответственно за основную и главную в жизни ценность – здоровье детей, будет уделяться ещё больше внимания. Новые вводимые формы ГТО в физическом воспитании должны стать для учащейся молодёжи важнейшей мотиваций успешности в физическом самосовершенствовании, к их самостоятельным занятиям физической культурой, развитию нравственных качеств, которые пригодятся для жизнедеятельности, сохранения и укрепления собственного здоровья.

Рассмотрим, какие изменения планируются на примере внедрения ГТО в физическом воспитании учащихся в сельских школах Рязанской области.

На селе физическое воспитание, физическая культура играют особо важную роль. Школа на селе является одним из образовательных центров, а уроки физической культуры, важнейшей форм сохранения, укрепления здоровья детей, их физического совершенствования и формирования здорового образа жизни. Для того, чтобы школа могла выполнять здоровьесберегающую функцию, она должна внедрять инновационные технологии развития физкультурной и оздоровительной работы.

Следовательно, современный комплекс ГТО должен стать основным помощником сельской школе в активном привлечении ребят к занятиям физической культурой и спортом. Традиционно считалось, что сельские дети, по сравнению с городскими, более физически активны и развиты, здоровы, выносливы, но времена изменились. В настоящее время и в сель-

ской местности подавляющее большинство детей не занято регулярным физическим трудом. Следовательно, недостаток физической активности, уровень кондиционных качеств сельских детей и подростков можно развить и поддержать сегодня лишь средствами физической культуры и спорта. Введенный современный комплекс ГТО для всех возрастных групп населения, а также школьников, будет помощником в процессе физического воспитания сельских учащихся, для укрепления и сохранения здоровья, привития к регулярным и систематическим занятиям физической культурой.

В селе Поляны Рязанского района Рязанской области, 26 августа 2014 года, состоялся педагогический совет учителей физической культуры и тренеров-преподавателей, на котором было обсуждены Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе ГТО и план мероприятий по внедрению государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении норм ГТО в новых условиях. С сентября 2014-2015 учебного года, стали проводиться в школах фестивали и открытые мероприятия по привлечению внимания к комплексу ГТО. Например, в сентябре 2014 г, в городе Сасово Рязанской области, проводился фестиваль для взрослых и детей, где участники соревновались в силе, ловкости, быстроте, выполняя нормативы нового комплекса ГТО. Фестиваль ещё раз доказал, что привить учащимся интерес к регулярным самостоятельным занятиям физической культурой возможно, но при условии помощи и систематического контроля со стороны школы и семьи, совместной деятельности учителя физической культуры и родителей учащихся.

Физическое воспитание в семье должно быть неотъемлемой частью её жизненного пространства и занимать достойное место наряду с другими видами воспитания. Поскольку в нашем обществе интересы государства и родителей в отношении воспитания подрастающего поколения чаще всего совпадают, то следует помнить, что главную цель воспитания детей в семье, как и в школе, составляет гармоническое разностороннее развитие личности ребёнка, сочетающее в себе «духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство». Родители на собственном примере должны показывать детям, как важно физически развиваться, используя различные формы физического воспитания в домашних условиях. Однако, как показывает многолетняя практика, немногие родители готовы помочь своим детям, т.к. сами не занимаются спортом и не владеют необходимыми знаниями в области физической культуры.

Мы убедились в этом, проведя опрос среди учащихся, которые отвечали на один вопрос: «Занимаются ли ваши родители физической культурой»? Анкетирование проводилось на базе трех сельских общеобразовательных школ Рязанской области: Наумовской, Листвянской и Александровской. В нём приняли участие 132 школьника 5-х – 11-х классов. Результаты анкетирования приведены ниже.

Занимаются ли ваши родители физической культурой?	Наумовская ООШ	Листвянская СОШ	Александровская СОШ
Да	25%	19%	17%
Нет	75%	81%	83%

Полученные данные доказывают, что немногие родители занимаются физической культурой и владеют знаниями в этой области, часто не понимают роли, которую играет физическая культура в жизни человека. И это является проблемой, которую могут решить школа и семья. В этом им должен помочь, новый разработанный современный комплекс ГТО, выполняя нормативы которого, родители и дети совместно со школой смогут вместе развиваться физически и укреплять собственное здоровье, вести здоровый образ жизни.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байков В.П. Взаимодействие школы и семьи //Физическая культура в школе. «Педагогика». – 1987, №9. – С 49-52.
2. Леонов А.А. Важнейшие задачи по внедрению Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» в завершающие годы девятой пятилетки // Теория и практика физической культуры. – 1974, № 9. – С. 5-7.
3. http://www.rzraion.ru
4. http://gto-normativy.ru/gto-sssr/

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ЦЕННОСТИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОЦЕНКЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

The value of humanistic pedagogy in the assessment of representatives of national science and culture

Селиванова Екатерина Владимировна, *старший преподаватель кафедры политологии и социальных наук, ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный радиотехнический университет».*

katorinas@inbox.ru

В статье через призму мнений представителей отечественной науки и культуры раскрываются ценности гуманистической педагогики. Освещается значение терминов «гуманизм» и «гуманизация» в педагогическом контексте. Высказывания отечественных ученых позволяют увидеть особенности реализации ценностей гуманистической педагогики в образовании, их влияние на личность. Приведённые мнения помогают шире взглянуть на процесс гуманизации и проникновения основных общечеловеческих ценностей в социум.

The article through the prism of the views of representatives of national science and culture reveals the value of humanistic pedagogy. Highlights the meaning of the terms "humanism" and "humanization" in the pedagogical context. Statements of Russian scientists allows to see the realization features of the values of humanistic pedagogy in education, their impact on the individual. The given opinions gives a broader view of humanization process and penetration of basic human values in society.

Ключевые слова: **гуманизм, гуманистическая педагогика, человек, личность, ценности.**

Keywords: **humanism, humanistic pedagogy, person, personality, values.**

В современном образовании одной из ключевых парадигм является гуманистическая педагогика, которая инициирует изменение отношения к личности в обществе и государстве, признавая её одной из значимых общечеловеческих ценностей.

Данная парадигма берёт свое начало в середине XX столетия, когда в США возникло новое научное течение, получившее название гуманистическая психология. Именно оно дало толчок появлению аналогичного направления в педагогической науке – гуманистической педагогике. Их идеи оказались востребованы в СССР в силу того, что здесь, по оценке В.С. Ильина, в 60-е годы прошлого века «зародились процессы демократизации и гуманизации общества, детерминирующие развитие школы и педагогической мысли» [4, с.4]. На сегодняшний день идеи гуманизации учебно-воспитательного процесса выступают в качестве знаковых идей развития российского образования.

В связи с этим представляет интерес выявление и обоснование ценностей гуманистической педагогики, их оценка представителями отечественной науки и культуры.

В качестве ценностей гуманистической педагогики в первую очередь выделяют: гуманизм и гуманно-ориентированную личность. Первая из названных ценностей определила само название и суть данной парадигмы. Вторая предстает как её ценность-цель.

Отечественные педагоги А.Ю. Коджаспаров, Г.М. Коджаспарова рассматривают гуманизм, как принцип мировоззрения, «в основе которого лежит признание безграничных возможностей человека и его способности к совершенствованию, требования защиты достоинства личности и ее прав на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждающий блага человека как критерий оценки уровня общественных отношений» [13, с.60]. Гуманизм, таким образом, есть особая мировоззренческая система, в центре которой человек, его свобода и ценности.

В образовании гуманизм является основополагающим элементом гуманизации воспитания, обучения, развития. Б.Т. Лихачев подчеркивает, что «гуманизация воспитания и обучения заключается в постановке в центре педагогического внимания интересов и проблем человека, формировании у детей отношения к человеческой личности как высшей ценности» [7, с.273]. Воспитание подрастающего поколения в духе гуманизма, формирование гуманистических ценностей с раннего возраста, происходит именно тогда, когда человек открыт для восприятия.

И.А. Зимняя в работе «Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы» отмечает, что: «гуманизация – это очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности воспитанника как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту; как человека, его прав на развитие и проявление способностей, индивидуальности» [3, с.172]. В этом определении видим признание личности как ценности, что инициирует смену отношений между людьми, от отношений жёсткого подчинения, власти, авторитаризма к отношениям, учитывающим индивидуальные особенности участников взаимодействия. Особое значение приобретает развитие способностей, гибкости мышления человека, позволяющего разрушить существующие стереотипы. Чем выше гуманитарная культура человека, тем легче он приспосабливается к меняющимся социальным условиям.

Не случайно В.В. Краевский гуманизацию характеризует как «построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому» [5,с.41]. Таким образом, исследователь отмечает внутреннюю сторону процесса перехода системы образования от классических императивного и социоцентрического подходов к идеям гуманизма. Гуманизация знаменует поворот от методов власти и подчинения в педагогической практике к человеку, его проблемам, признанию его самоценности, осуществлению субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Гуманистические идеи, реализуемые в образовательном процессе, оказывают влияние на социум: «Привнесение гуманистических принципов в образовательный процесс позволяет достигнуть максимального их усвоения в обществе, создать положительную тенденцию оздоровления социума в целом и межличностных отношений в частности» [11, с.305].

Другой важнейшей ценностью гуманистической педагогики выступает человек, гуманно-ориентированная личность. Пристальное внимание к вопросу о сущности человеческой жизни уделено в работах отечественного психолога В.И. Слободчикова. По его мнению, «человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском прочтении социальных норм жизни, в выработке собственного сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, следованию голосу собственной совести» [12, с.340]. Внутренний мир человека играет роль «зеркала», через которое он смотрит на мир, и каждое явление отражено в нём по-своему, в этом состоит уникальность каждого индивидуума, на становление и развитие которой, в основном, и ориентирована гуманистическая педагогика. Однако воспитание полноценной личности с гуманистической точки зрения не ограничивается этим.

Для понимания гуманно-ориентированной сущности личности важную роль играет ответ на вопрос о смысле жизни, что во многом определяет её позицию и вектор человеческого и профессионального развития. При этом сам смысл жизни может быть представлен и оценен как самодостаточная ценность. О его значимость рассуждал Д.А. Леонтьев: «Объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни. Жизненный смысл объективен, ибо не зависит от осознания; при этом он индивидуален, неповторим»… [6, с. 113]. В жизненных смыслах, по словам Д.А. Леонтьева, отражается динамика жизненных отношений, и именно жизненный смысл является единицей анализа жизненного мира. Осознание человеком смысла своей жизни дает ему и ощущение свободы. Следовательно, и сама свобода может рассматриваться как ценность.

Отечественный философ, педагог С.И. Гессен, утверждал, что «… чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но и создание нового особого пути, не существующего ранее даже в виде возможного выхода» [2, с.17]. Свобода является несомненной ценностью для человека. Еще в XIX веке Ф. М. Достоевский утверждал, что «свобода не в том, чтобы сдерживать себя, а в том, чтоб владеть собой» [9, с.119]. Признание свободы одной из ключевых ценностей человека, является основным отличием старой авторитарной образовательной школы от новой гуманистической школы. Человек, соответствующий новому образу, отвечающему на вызовы времени и формируемому гуманистическим направлением в педагогике должен быть свободным. Обучаемый в таком ключе воспитанник избавляется от косности мышления, при выполнении поставленных перед

ним задач не придерживается догматичных фиксированных схем, ум его, напротив, открыт для нового и гибок. Свобода дарит человеку уверенность в себе, способствует проявлению творческого «Я» человека.

Идея справедливости одна из ключевых идей, регулирующая человеческие отношения. Она включает в себя равенство, как проявление демократии. Нередко говорят: «Кто правдой живёт, тот добро наживёт», простыми словами подтверждая верность идеалов и ценностей гуманизма. Справедливость как ценность стоит в основе педагогического процесса, так как без справедливости и равенства воспитание перестаёт быть конструктивным и сколь-нибудь состоятельным. Равенство воспитанников – необходимое условие отсутствия негативных эмоций от процесса обучения. Справедливость так же учит человека и милосердию.

Милосердие – общечеловеческая ценность, отражающая отношение человека к миру, ближнему, является одним из показателей прогрессивного развития общества. Милосердие является основным символом гуманного общества. Милосердие – это сострадательное, внимательное, заботливое, любовное, уважительное отношение к другому человеку, к себе.

Признанной характеристикой свободной личности выступает и творческое начало. Об этом в своё время интересно написал Н.А. Бердяев. Выдающийся отечественный философ и публицист провозглашал: «тема о творчестве, о творческом призвании человека – основная тема моей жизни. Ценными и подлинными, первородными мне представлялись лишь творческие подъемы и прорывы, лишь мой внутренний творческий мир» [1, с.195]. Это высказывание иллюстрирует притягательность творчества как ценности и даже как смысла жизни. Творчество играет в жизни индивида очень важную роль, человек может в буквальном смысле слова жить творчеством. Творчество – это великая позитивная сила, всецело признаваемая и поддерживаемая в гуманистических направлениях.

Творчество есть не только характеристика гуманно-ориентированной личности, но и самодостаточная ценность гуманистической педагогики. Так, отечественный ученый-педагог Н.В. Мартишина, утверждает, что «гуманизм и творчество входят в число основ современного образования, призванного, как и прежде, но на качественно ином уровне, решать задачи социализации, воспитания, развития, обучения. Гуманистические и творческие идеи, положенные в основу образовательного процесса, придают ему личностную окраску, делают его не только более интересным, но и гораздо в большей степени продуктивным. Подчеркнём, что признание гуманизма и творчества как ценностей является определяющим в выборе педагогом гуманно-творческой модели не только образования воспитанников, но и собственного творческого развития» [8, с.110]. Творчество как ценность гуманистической педагогики занимает важнейшее место в образовательном процессе благодаря своей исключительной эффективности. Творческий процесс индивидуален, способен по-настоящему заинтересовать любого человека и сильно повлиять на становление и развитие личности, как воспитанника, так и педагога. Такое разностороннее

действие вкупе с высокой лёгкостью вовлечения в процесс делают творчество одним из эффективнейших инструментов в образовательном процессе. В творчестве человек познаёт и обретает настоящую свободу – свободу выбора своего собственного, уникального пути к поставленной цели.

Нередко исследователи раскрывают сущность творческого акта, рассуждая о созидании красоты. По нашему мнению, красота выступает ещё одной ценностью гуманистической педагогики. Отечественный педагог З.И. Равкин подчеркивал, что «красота (идеал прекрасного), обращена, прежде всего, к духу и телу человека» [10, с. 88].

В завершении статьи хочется особое внимание обратить на важнейший постулат гуманистической педагогики – человек рождён для счастья. О том, что само счастье может рассматриваться как ценность, рассуждали многие, отмечая, что желание быть счастливым может выступать как ориентир развития человека. Н.Е.Щуркова, российский педагог, исследования которой вносят существенный вклад в ценностное воспитание будущего поколения, отмечала, что «стремление к счастью как великая движущая сила деятельности человека на земле было выявлено давно и сформулировано в числе общих объективных закономерностей человеческой жизни» [14, с.4]. Такое стремление может быть удовлетворено в рамках гуманистической педагогики через ощущение радости, получаемое обучаемым в течение образовательного процесса при достижении успеха в деле познания.

Гуманистическая суть воспитания обязательно принесёт свои плоды в будущем, укрепляя идеи человечности и общечеловеческие ценности творчества, милосердия, свободы, красоты, счастья, добра в по-настоящему глобальном масштабе.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
2. Гессен С.И. О принуждении и свободе // Родительское собрание. 2000. №1. –С.9-18.
3. Зимняя И.А., Караковский В.А. и др. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.
4. Ильин В.С. О структуре педагогической теории // Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу. Волгоград: Изд-во Волгоградского ун-та, 1979. – С. 4-7.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб пособие. М.: Академия, 2003. – 256 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности книга. М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М.: Владос, 2009. – 470 с.

8. Мартишина Н.В. К вопросу о психолого-педагогических условиях становления и развития творческого потенциала педагога // Сибирский педагогический журнал . 2007. №7. – С. 103-114.
9. Назаров В.Н., Сидоров Г.П. Разум сердца: мир нравственности в высказываниях и афоризмах. М.: Политиздат, 1989. – 605 с.
10. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры // Педагогика. 1995. №5. – С. 87-90.
11. Селиванова Е.В. Идеи гуманистической педагогики в инновационном развитии образования // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации. Рязань, Концепция. 2013. – С. 303-306.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
13. Словарь по педагогике / под ред. А.Ю. Коджаспаров, Г.М. Коджаспарова. М.: МарТ, 2005. – 448 с.
14. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогические технологии воспитания счастливого человека в школе: методический материал для школьного педагога. М.: Педагогический поиск, 2004. –160 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

The modeling system of additional professional education of music teachers

Дедюхина Ольга Владимировна, *кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет культуры и искусств, Институт Музыки, кафедра духовых оркестров и ансамблей.*

dedyukhina@mail.ru

В статье рассматривается построение модели системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта, ожидаемым результатом которого становится профессиональная компетентность.

The article discusses the construction of the model of the system of additional professional education of music teachers, the expected result which is professional competence

Ключевые слова: **модель, моделирование, система дополнительного профессионального образования, педагог-музыкант.**

Keywords: **model, modeling, system of additional professional education, music teacher.**

Для организации дополнительного профессионального образования педагога-музыканта важно выделить взаимосвязанные компоненты, позволяющие систематизировать процесс и создать эффективную модель системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта.

Моделирование является методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем. Латинское слово modelium означает меру, образ, способ и т.д. Модель - это воплощение и осуществление цели, возможность получить новую информацию об объектах. Модель позволяет выявить те взаимосвязи, которые не доступны для познания другими способами. Модель дает обобщенную характеристику объектам исследования, выступает как эталон для целевой реализации.

Модель является методологическим ориентиром построения и реализации методической системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта, ожидаемым результатом которого становится профессиональная компетентность.

Сконструированная нами модель системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта включает интегрированный социальный заказ государства и общества в форме квалификационно-профессиональных требований и потребности педагога-музыканта в профессиональном становлении и развитии. Характеристика каждого из компонентов, составляющих процесс дополнительного образования, выполня-

ет свои функции: содержательный компонент – информационную функцию; условия реализации – стимулирующую и ориентационную функции; оценочно-результативный – регулятивную функцию.

В модели дополнительного профессионального образования педагога-музыканта теоретико-методологическим базисом являются общенаучные подходы (системный, личностно-ориентированный, аксиологический, деятельностный, компетентностный, культурологический), которые выступают как стратегия ее развития; принципы (непрерывности, дополнительности, взаимодействия и преемственности, многоуровневости, гуманизации, технологичности) являются практико-ориентированной тактикой реализации.

Целевой, содержательный, операционально-деятельностный, оценочно-результативный компоненты модели в своей совокупности составляют базис системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта.

Целевой компонент является системообразующим и определяющим функции всех остальных, он определяет:

цель – дополнительное профессиональное образование педагога-музыканта.

задачи:

- ценностно-смысловая направленность деятельности педагога-музыканта;
- овладение операциональными основами индивидуального стиля деятельности: умениями, навыками, прописанными в профессиональном образовательном стандарте, сформированность необходимого объема теоретических и практических знаний;
- освоение музыкально-педагогической практики и ее реализация в учебно-воспитательном процессе.

Содержательный компонент модели представляет многоуровневую вертикально-горизонтальную структуру.

Вертикаль представляет собой основу непрерывности и дополнительности, надстраивание уровней квалификации от профильного (педагога, преподавателя и т.д.) до последипломного (методиста, работа в жюри музыкальных конкурсов, проведение мастер-классов, бакалавр, магистр, кандидат, доктор наук), мотивацией к образованию, совершенствованию, развитию дополнительных образовательных программ в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, профессионального развития на курсах ПК, научных организациях и др.

Вертикальная структура определяет базовые уровни профессионального образования:

- среднее специальное образование (направленно на формирование профессиональной компетентности, на углубление и расширение музыкально-педагогического и социокультурного образования для удовлетворения потребности личности и общества на базе основного об-

щего, среднего общего и начального профессионального образования);

- высшее профессиональное образование направленно на удовлетворение потребности личности и общества в углублении и расширении образования на базе среднего общего, среднего профессионального образования.
- послевузовское представляет собой обучение в ассистентуре-стажировке, аспирантуре, докторантуре. Послевузовское образование предоставляет возможность повышения уровня профессионального образования на базе высшего, и открывает дорогу для научной работы (кандидат, доктор наук).

Каждый этап образовательного процесса имеет свое содержание, методы и формы организации обучения.

Горизонталь обеспечивает дополнительность, расширение объема базовых профессиональных знаний педагогов в содержании, формах музыкально-педагогической деятельности.

Горизонтальная структура является вариативным и /или дополнением содержания профессионального образования на основе социального заказа и определяет содержание инвариантных и вариативных программ ДПО педагогов самим обучающимся педагогом или квалифицированным преподавателем.

Формируемые умения и навыки приобретаемый практический опыт обеспечивают в совокупности объем и полноту музыкально-педагогической «дополнительности» и компетентности в направлениях профессиональной деятельности.

Вертикально-горизонтальная структура модели системы ДПО педагогов-музыкантов позволяет в процессе моделирования их профессионального развития и совершенствования на персонифицированном образовательном маршруте осуществлять «продвижения» в различных направлениях. В соответствии с изменившейся мотивацией, личными интересами, социальным заказом, квалификационным ростом (уровни профессиональной квалификации: без квалификационной категории, первая, высшая квалификационная категория) и др.

Система профессионального образования в настоящее время предполагает многоуровневую подготовку. Она более полно отвечает требованием рынка, стимулирует академическую и профессиональную мобильность (возможность перехода педагога с одного направления образования на другое). Многоуровневая подготовка в музыкально-педагогическом образовании реализует идею непрерывности, заключающейся в преемственности образовательных программ от начальной профессиональной школы до аспирантуры, ликвидацию тупиковых ветвей образования; укрепление инвариантного ядра образования, обеспечивающего сближение содержания образовательно-профессиональных программ высшей школы с учебными планами и программами зарубежных университетов; создание условий для возобновляемого обучения, повышения квалификации, переподготовки

(получение второго образования) специалиста в течение всей активной трудовой жизни (1).

Отличием дополнительного профессионального образования от базового образования являются потенциально большие возможности для обеспечения гибкости и вариативности его содержания. Это позволяет учитывать личностные особенности человека, его персональные планы, устремления, потребности в своем профессиональном развитии.

Это накладывает сущностный отпечаток на требования к организации и содержанию ДПО педагогов-музыкантов. Профессиональная деятельность педагога-музыканта, осуществляется в двух направлениях: научно-методическом и музыкально-исполнительском самосовершенствовании.

Научно-методическая деятельность педагога-музыканта. Необходимой особенностью проектирования профессионального становления педагога-музыканта является обеспечение квалифицированного научно-методического сопровождения непосредственно в образовательном учреждении (внутрифирменно), где он осуществляет свою профессиональную деятельность. Публикации и доклады на научно-практических конференциях, презентации и выступления на педагогических советах и чтениях, разработанные педагогами образовательные программы, учебно-методические пособия и методические разработки, мастер-классы и др. являются результатом саморазвития, самореализации и самообразования.

Музыкально-исполнительское самосовершенствование. Особым видом музыкально-педагогического творчества является музыкально-исполнительская деятельность педагога-музыканта. Основная ее цель заключается в непрерывном профессиональном совершенствовании педагога и как музыканта исполнителя.

Чем больше создается возможностей для творческого самопроявления и самореализации педагогов как музыкантов-исполнителей в учреждении (внутрифирменно), тем больше шансов обнаружения и выращивания в общей массе одаренных, ярких, сильных и разнообразных талантов, тем уровень педагогического и музыкально-исполнительского мастерства педагогов будет выше. Публичные выступления являются тем «полем», на котором можно увидеть, а в дальнейшем развить талант педагога, как музыканта-исполнителя.

Концертная деятельность педагогов-музыкантов - неотъемлемая часть музыкально-эстетической образовательной системы учреждения дополнительного образования детей и важная составляющая персонифицированного образовательного маршрута педагога-музыканта.

Концертная деятельность педагогов также оказывает положительное влияние на учеников и их родителей, разрешая при этом две задачи эстетическое и художественное воспитание и развитие личности детей и родителей средствами искусства; формирование профессиональной музыкально-исполнительской компетентности педагога, включенность его в непрерывное музыкальное самосовершенствование и самообразование.

Для педагогов участие в концертах, музыкальных фестивалях, профессиональных конкурсах исполнительского мастерства является дополнительной возможностью совершенствования исполнительских навыков. Это расширение и накопление репертуара, умение педагогов-музыкантов делать переложения и аранжировки. Такая работа нацеливает педагога-музыканта на непрерывное самопознание, самообразование и самосовершенствование как музыканта-исполнителя.

Самопознание (рефлексия) педагога-музыканта как музыканта-исполнителя заключается в постоянном анализе и оценке уровня своего профессионального развития, в обращении к «идеальным» образцам (исполнению выдающихся музыкантов, авторским или редакторским указаниям). Объектами самоанализа педагога-музыканта являются как отдельные исполнительские элементы, действие, так и исполнение в целом, параметрами, которого выступают уровень владения музыкально-исполнительскими навыками, отражение стилевых черт произведения и традиций исполнительства, а критериями оценки - достижение высокохудожественного, ценностного уровня исполнения.

При этом педагог-музыкант реализует себя в профессиональной деятельности как исполнитель и как «посредник». Функции «посредника» в данном случае имеют двоякий смысл - как передача замысла композитора, и как выполняющий важнейшую функцию в передаче знаний, умений, навыков, отношения к искусству — своим ученикам. Таким образом, творческая самореализация воспитанников зависит от музыкально-исполнительской компетентности педагога, от его увлеченностью своей профессией, чему способствуют не только создаваемая в учреждении образовательная среда, но и желание готовность педагогов-музыкантов к самосовершенствованию которое проектируется ими в персонифицированном образовательном маршруте.

Операционально-деятельностный компонент модели обеспечивает организацию и содержание дополнительного профессионального образования педагога-музыканта.

Цели обучения в системе ДПО у каждого педагога-музыканта, как субъекта своей деятельности, индивидуальны. Институциональная система ДПО ориентирована на реализацию, как правило, программ инвариантного содержания. Внутрифирменные формы организации ДПО, реализуемые непосредственно на рабочих местах, в учреждениях, более вариативны и направлены на решение персонифицированных задач.

Для формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта необходимы специально организованные условия:

- создание инновационной образовательной среды, обеспечивающей включенность педагога-музыканта в непрерывное профессиональное образование;
- содержание научно-методической деятельности учреждения, направленное на реализацию и включенность педагога-музыканта в непрерывное профессиональное образование (разработка образова-

тельных программ, создание и апробация авторских программ, их дидактического сопровождения; уровневый подход в реализации образовательной деятельности педагога-музыканта и др.);

- реализация музыкально-исполнительского потенциала педагога-музыканта в учреждении (участие в конкурсах профессионального мастерства, профессиональной деятельности; музыкальных абонементах, концертной деятельности и т.д.).

Достигнуть этого можно только при комплексном подходе к музыкально-педагогическому образованию и определении его места в общем потоке глобальной социально-профессиональной среды. Таким образом, высвечивается одна из важнейших составляющих, которую мы определяем как музыкально-педагогическую среду образовательного учреждения, внутри которого и происходит в основном становление педагога-музыканта и формирование его профессиональной компетентности.

Персонификация в современной педагогике определятся как особая форма организации образовательного процесса, учитывающего индивидуальные особенности обучающихся; как один из векторов обновления и модернизации непрерывного профессионального образования; как процесс, формирования творческого развития и интересов обучающихся; как фактор развития познавательной активности индивида; как средство построения индивидуального или персонифицированного маршрута.

Персонифицированный образовательный маршрут педагога-музыканта, мы рассматриваем как авторскую программу реализации системы дополнительного профессионального образования и самообразования, саморазвития, самореализации, самостановления, спроектированную в творческий алгоритм музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, проектируя персонифицированный образовательный маршрут, в системе дополнительного профессионального образования, педагог-музыкант, создает самого себя, становясь «архитектором своей профессиональной и творческой жизни».

Оценочно-результативный компонент.

Это создание диагностического аппарата, позволяющего определить уровень профессиональной компетентности педагога-музыканта. Овладение профессиональной компетентностью – это сложный и многосторонний процесс, требующий систематической целенаправленной работы на всех этапах, как профессиональной подготовки, так и в профессиональной деятельности.

При этом под результатом дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов нами понимается достижение ими основной цели – становление и формирование профессионально компетентного специалиста, который в том числе владеет навыками проектирования собственного (персонифицированного) образовательного маршрута. Этот результат диагностируется сопоставлением личностно-профессиональных качеств и свойств обучающегося (педагога-музыканта) в начале и на определенном этапе дополнительного профессионального образования во всех

аспектах его профессионального, интеллектуального развития, самосовершенствования и становления (мотивационный, когнитивный, деятельностный).

С учетом этих требований целесообразен выбор в нашем исследовании критериев, которые позволяют фиксировать изменения разных аспектов профессионального образования педагогов-музыкантов.

Основным результатом качества ДПО, по нашему мнению, должен являться – личностно-профессиональный рост – профессиональная компетентность достигаемая педагогом-музыкантом в процессе дополнительного профессионального образования. Ожидаемый результат, является сложным, и оценивать его можно только с использованием качественных процедур – экспертизы и/или самоанализа. Если для оценки профессионального становления (роста) педагога-музыканта как специалиста определяются профессиональные стандарты – «социальные образцы», «нормы», «ориентиры», то для оценки личностного роста, как более сложного и многоаспектного процесса, необходимо основываться на субъективной оценке обучающимися (т.е. педагогами-музыкантами) вклада того или иного курса, формы или метода ДПО в приобретение профессиональных знаний и умений, в формировании компетенций, в изменении стереотипов и установок личности.

Главный психологический смысл личностного роста – «освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов» (2, с.191).

Исследования социального заказа в потребности педагогов-музыкантов к содержанию и формам дополнительного профессионального образования показали, что наиболее мотивированные к непрерывному образованию педагоги-музыканты чаще всего предъявляют к содержанию образования следующие требования: новизна информации, ее актуальность, практическая значимость, компактность и в то же время научность, обобщенность и проблемность.

Другой путь эмпирического подтверждения критериев оценки эффективности – это анализ результатов социально-педагогических исследований в конкретной образовательной системе – учреждении дополнительного образования детей, который выявляет взаимосвязь объективных результатов ДПО и субъективной удовлетворенности обучающихся (педагогов) процессом его организации, формами и методами, качеством обучения и содержания (инновационность, актуальность, технологичность).

В ходе исследования сравнения профилей педагогов по «специализации» (направлениям деятельности) в системе дополнительного профессионального образования и анализа исследований Н.В.Кузьминой (3), А.К.Марковой (4), М.Д.Матюшкиной (5), В.Г.Рындак (6), М.Н.Скаткина (7), Г.И.Хазяинова (8) и др., направленных на диагностику уровня профессиональной компетентности педагогов, нами было выявлено, что процесс профессионального становления педагога в социокультурной среде проходит последовательные уровни: адаптивно-репродуктивный – низкий уро-

вень профессиональной компетентности; конструктивный - средний уровень профессиональной компетентности; творческий – высокий уровень профессиональной компетентности.

Проектирование содержания персонифицированного образовательного маршрута педагогов-музыкантов предполагает опору на уровень их профессионального становления.

Для педагогов, находящихся на низком уровне (адаптивно-репродуктивном), актуальным является адаптация и самоопределение, поиск собственной индивидуальности в творчестве. Для них наиболее значимы такие факторы обеспечения их самообразования и развития как научно-методического сопровождение, наставничество опытных педагогов, моральная поддержка. У педагогов-музыкантов получивший определенный опыт в педагогической деятельности, актуализируется социализация и творческое самовыражение, поиск индивидуальности в профессиональной деятельности, активное освоение инноваций. Продуктивность результатов их деятельности проявляется на учрежденческом уровне.

Для педагогов-музыкантов находящихся на среднем уровне (конструктивном) и в совершенстве владеющих стратегиями музыкально-педагогической работы, актуальным становится оптимизация профессионально-музыкально-педагогической деятельности и самоутверждение в выбранном направлении музыкальной педагогики. Целенаправленное формирование матрицы персонифицированного образовательного маршрута ими осуществляется на основе дополнения недостающей и необходимой информации для их продуктивной деятельности содержанием дополнительного профессионального образования. Для педагогов-музыкантов стадии мастерства, особо значимыми являются профессиональный интерес, моральная поддержка, рефлексия, и на ее основе, совершенствование опыта музыкально-педагогической деятельности, приобретение нового опыта, непрерывное развитие и самосовершенствование, самообразование и самовыражение в социокультурной среде профессионального музыкально-педагогического сообщества. Продуктивность результатов проявляется на муниципальном и региональном уровне.

У педагогов-музыкантов достигших высокого уровня (стадия – творчество), особое значение приобретает потребность в самореализации в формах миссионерства через музыкально-педагогическое наставничество над коллегами, начинающими свою профессиональную деятельность; активизируется поиск инноваций в профессионально-музыкально-педагогической деятельности. Для педагогов-музыкантов, достигших этого уровня, целеполагающим становиться фактор самореализации в исследовании профессионально-музыкально-педагогической деятельности с позиций критической самооценки и рефлексии, научное обоснование применяемых в деятельности инноваций, самовыражение через миссионерство, научно-популяризаторскую и пропагандистско-образовательную деятельность в социокультурной среде. Продуктивность результатов деятельности может проявляться на всероссийском и международном уровне.

Представленная цепочка компонентов модели «целевой - содержательный – операционально-деятельностный - оценочно-результативный» фиксирует внутренние механизмы, необходимые и достаточные для формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта как результата системы дополнительного профессионального образования.

Таким образом, дополнительное музыкально-педагогическое образование выступает не только средством, но и целью самосовершенствования педагога-музыканта: необходимость преобразования себя, совершенствование собственного духовного облика для решения задач усложняющейся креативной музыкально-педагогической деятельности. Именно дополнительное музыкально-педагогическое образование создает необходимые условия для формирования нового уровня педагога-музыканта.

Профессиональная компетентность выступает как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Профессиональная компетентность связана с формированием на базе общего образования таких профессионально-значимых для личности и общества качеств, которые позволяют педагогу-музыканту наиболее полно реализовать себя в музыкально-педагогической деятельности. Профессиональная компетентность является результатом осознанного применения музыкальных, педагогических, технологических, информационных знаний и развитие способности применять их в ситуациях профессиональной музыкально-педагогической деятельности, осознание педагогом-музыкантом материальных и духовных ценностей, приобретение способности адекватно оценивать свое личное участие в развитие общества, вносить свой вклад в культурообразный процесс.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акофф Р. О целеустремленных системах [Текст] / Р.Акофф, Ф.Эмери – Пер. с англ. – М.: Сов.радио, 1974.-271с.
2. Братченко С.Л. Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста // Школьные технологии. – 2001 -№2. – С.179-195.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В.Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1990. – 119с.
4. Маркова А.К. Уровни, этапы, ступени профессионализма [Электронный ресурс] / А.К.Маркова – URL: http: // website-seo. ru / 02640101144 html (дата обращения: 17.04.2010)
5. Матющкина М.Д. Критерии качества постдипломного образования педагогических кадров [Текст] / М.Д. Матюшкина // Человек и образование: Акад.вестник Ин-та образования взрослых РАО. - №1 (22) – 2010. С.80-84.

6. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (Теории взаимодействия) [Текст]: моногр. / В.Г.Рындак. – М: Педагогический вестник, 1997. – 244с.
7. Скаткин М.Н. Об изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта [Текст] / М.Н.Скаткин; НИИ общ. педагогики АПН СССР, отд.науч.информ. и пед.прораганды. – М.: АПН СССР, 1970. – 62с.
8. Хозяинов Г.И. Определение уровня профессионализма преподавателя [Электронный ресурс] / Г.И.Хозяинов – URL: http: // lib.sportedu.ru / Texts.idc?Doc ID=90050 (Дата обращения: 06.01.2011г.)

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Musical-rhythmic development of children in the junior pre-school age

Дудина Оксана Анатольевна, *аспирант МГГУ им. М.А. Шолохова, факультет культуры и музыкального искусства; педагог дополнительного образования, концертмейстер, ГБОУДОД школа искусств «Вдохновение», ЗАО г. Москвы.*

semafora@yandex.ru

Данная статья рассматривает проблему развития музыкально-ритмического развития детей в младшем дошкольном возрасте (2-4года) через музыкально-дидактические игры и упражнения. Опираясь на специфику работы как музыкально-педагогического, так и психологического направления, автор акцентирует свое внимание на развитие способностей детей данного возраста, на общение не только с родителями и близкими, но и с окружающими их педагогами и сверстниками, через музыкально-ритмическое развитие.

Направление данной работы можно отнести к области музыкальной педагогики и психологии. Новизна статьи заключается в том, что она может внести вклад в методику музыкально-ритмического развития детей младшего дошкольного возраста. Учитывая столь ранний возраст, поставленные цели и задачи, прописанные в данной статье, влияют не только на музыкально-ритмическое развитие детей, но и на сохранение физического, и психологического здоровья, которое дает музыкальное воспитание в целом.

Данная статья предназначена для педагогов дополнительного образования, работающих в тесном контакте с педагогами-психологами, музыкальных руководителей в ДМШ, ДШИ и ДОУ.

This article considers the problem of the development of musical-rhythmic development of children in preschool age (2-4years.) through the music-educational games and exercises. Based on the specifics of how musical-pedagogical and psychological direction, the author focuses on the development of abilities of children of this age, to communicate not only with parents and friends, but also with others of their teachers and peers through music and rhythm development.

The direction of this work can be attributed to the field of music pedagogy and psychology. The novelty of this paper lies in the fact that she can make a contribution to the technique of musical-rhythmic development of children of preschool age. Given such an early age ,goals, and objectives stated in this article not only affect musical ritmicheskoi development of children, and preserve physical and psychological health, which provides music education in General.

This article is intended for teachers of additional education, working closely with educational psychologists, music teachers in school, boarding schools and KINDERGARTENS.

Ключевые слова: **раннее развитие детей, музыкально-ритмические движения, координация, восприятие музыки, движение под музыку, ритм.**

Keywords: **early childhood development, musical-rhythmic movement, coordination, perception of music, movement, music, rhythm.**

Базовая культура человека, фундамент всех видов мышления закладывается в раннем дошкольном возрасте. Именно тогда формируются

основы эстетического воспитания, так как в этот период мозг и весь организм человека наиболее восприимчивы к новому (Г.А. Кураев, Т.Н. Маляренко). Эстетическое воспитание детей стимулирует раннее творческое развитие, гармонизует растущего человека, помогает развивать психологические функции и личностные качества.

Проблемам, связанным с творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания в педагогике традиционно уделяется значительное внимание. Важнейшей составляющей в системе эстетического воспитания выступает музыкальное воспитание детей раннего дошкольного возраста. К его главным задачам относятся: пробуждение у детей интереса к музыке, приобщение к различным видам музыкальной деятельности, формирование запаса музыкальных впечатлений, развитие музыкальных способностей, системы музыкальности в целом. Центральное место в этой системе по праву занимает музыкальный слух, являющийся, по образному определению Б.В. Асафьева, «мерой вещей» в музыке.

Приобщение к музыке идет различным путем. В сфере музыкально-ритмической деятельности, оно происходит посредством доступных и интересных упражнений, музыкально-дидактических игр и танцев. Они развивают музыкальную память, чувство ритма; игры способствуют совершенствованию и закреплению полученных двигательных умений и навыков в согласовании движений с музыкой, а также помогают лучше воспринимать материал. С помощью музыкально-ритмических упражнений решаются следующие задачи: воспитание комплекса музыкально-двигательных качеств, обеспечивающих основу для всестороннего физического развития детей; умение выполнять упражнения под музыку; совершенствование и закрепление полученных двигательных умений и навыков в согласовании движений с музыкой.

Перспективность музыкально-педагогических исследований в сфере музыкально-ритмической культуры требует их дальнейшей разработки. Особенно актуальным представляется изучение музыкальной культуры детей младшего дошкольного возраста, так как с психолого-педагогических позиций этот период является наиболее сензитивным в формировании структуры личности и ее культуры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев, А.А. Люблинская). Музыкально-ритмические упражнения являются синтетическим видом деятельности, следовательно, любая программа, основанная на движениях под музыку, будет развивать и музыкальный слух, и двигательные способности, а также те психические процессы, которые лежат в их основе. Однако, занимаясь одним и тем же видом деятельности, можно преследовать различные цели, например, акцентировать внимание на развитии чувства ритма у детей, либо двигательных навыков, артистичности и т.д., в зависимости от того, в каком учреждении, в каких условиях и зачем ведется данная работа. Таким образом, важно осознать приоритетные цели и задачи своей деятельности для получения определенного эффекта в музыкально-ритмическом развитии детей раннего дошкольного возраста.

В педагогике с давних пор известно, какие огромные возможности для воспитания души и тела заложены в синтезе музыки и пластики, интеграции различных видов художественной деятельности. Об этом знали еще в Древней Греции, где сформировалось представление о том, что основой прекрасного является Гармония. По мнению Платона, «трудно представить себе лучший метод воспитания, чем тот, который открыт и проверен опытом веков; он может быть выражен в двух положениях: гимнастика для тела и музыка для души. Ввиду этого воспитание в музыке надо считать самым главным: благодаря нему Ритм и Гармония глубоко внедряются в душу, овладевают ею, наполняют ее красотой и делают человека прекрасно мыслящим. Он будет упиваться, и восхищаться прекрасным, с радостью воспринимать его, насыщаться им и согласовывать с ним свой быт». У философов Древней Греции было немало последователей. Так, идея синтеза музыки и движения была подхвачена швейцарским музыкантом и педагогом Эмилем Жаком Далькрозом (1865-1950), который разработал на ее основе уже в начале XX века систему музыкально-ритмического воспитания детей. Эта система стала известна во многих странах Европы и в России под названием «метода ритмической гимнастики». Современность и актуальность этой методики и по сей день не только в ее названии, столь широко используемом многими специалистами по физическому и музыкальному воспитанию. Заслуга Э.Ж. Далькроза прежде всего в том, что он видел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительности движений, творческого воображения. По его мнению, «с первых лет жизни ребенка следовало бы начинать воспитание в нем «мышечного чувства», что, в свою очередь, способствует «более живой и успешной работе мозга». При этом Э.Ж. Далькроз считал важным и то, как организован сам процесс занятий с детьми, который должен «приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены». В комплексе ритмических упражнений швейцарский педагог выделял как основу именно музыку, поскольку в ней имеется идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движения и дает четкие представления о соотношении между временем, пространством и движением.

Дальнейшее развитие системы Э. Ж. Далькроза получила в работах его учеников и последователей: Н. Г. Александровой, В. А. Гринер, Е. А. Румер и др., которые в 1911 г. окончили Институт музыки и ритма (Хеллерау, недалеко от Дрездена). Российские педагоги-ритмисты понимали важность распространения музыкально-ритмического воспитания для детей и молодежи. Ими была проделана огромная работа по дальнейшей разработке практического материала и пропаганде системы Э.Ж. Далькроза в различных школах. Н.Г. Александрова характеризовала ритмику как одно из средств биосоциального воспитания и ставила ее в центр соприкосновения педагогики, психофизиологии, научной организации труда, физкультуры, художественного развития и т. д. Она пропагандировала систему Э. Ж. Далькроза на многочисленных лекциях, выступле-

ниях, на которых подчеркивала также и лечебное значение занятий ритмикой. Таким образом, прогрессивная система музыкально-ритмического воспитания Э.Ж. Далькроза была положена в основу работы российских педагогов, которые по инициативе Н.Г. Александровой организовали Московскую ассоциацию ритмистов, где разрабатывали учебные программы (для школ, техникумов, консерватории) и методические указания к занятиям по ритмике для учебных заведений, систематизировали практический материал. Музыкально-ритмическое воспитание детей дошкольного возраста в 50-60-е годы также разрабатывалось на основе идей Э.Ж. Далькроза. Н.А. Ветлугина (1958), А.В. Кенеман (1960), а в дальнейшем М.Л. Палавандишвили, А.Н. Зимина, Е.Н. Соковнина и др. разрабатывали программы музыкального воспитания, методику работы с детьми и разнообразный музыкально-ритмический репертуар для детей дошкольного возраста (эти материалы были включены в раздел «Музыкально-ритмическое воспитание детей» типовой программы). Все перечисленные прогрессивные идеи Эмиля Жака Далькроза и его последователей легли в основу и нашей системы работы с младшими дошкольниками по развитию музыкально-ритмических упражнений у детей. Основная направленность такой системы — психологическое раскрепощение ребенка через освоение своего собственного тела как выразительного («музыкального») инструмента. Работа по развитию музыкально-ритмических упражнений у детей в группах раннего дошкольного возраста в нашей школе искусств «Вдохновение» строится по нескольким направлениям:

1. Развитие музыкальности:

- развитие способности воспринимать музыку, чувствовать ее настроение и характер, понимать ее содержание;
- развитие специальных музыкальных способностей: музыкального слуха (мелодического, гармонического, тембрового), чувства ритма;
- развитие музыкального кругозора и познавательного интереса к искусству звуков;
- развитие музыкальной памяти.

2. Развитие двигательных качеств и умений:

- развитие ловкости, точности, координации движений;
- развитие гибкости и пластичности;
- воспитание выносливости, развитие силы;
- формирование правильной осанки, красивой походки;
- развитие умения ориентироваться в пространстве;
- обогащение двигательного опыта разнообразными видами движений.

3. Развитие творческих способностей, потребности самовыражения в движении под музыку:

- развитие творческого воображения и фантазии;
- развитие способности к импровизации: в движении, в изобразительной деятельности, в слове.

4. Развитие и тренировка психических процессов:

- развитие эмоциональной сферы и умения выражать эмоции в мимике и пантомимике;

- тренировка подвижности (лабильности) нервных процессов;
- развитие восприятия, внимания, воли, памяти, мышления.

5. Развитие нравственно-коммуникативных качеств личности:

- воспитание умения сопереживать другим людям;
- воспитание умения вести себя в группе во время движения,
- формирование чувства такта и культурных привычек в процессе группового общения с детьми и взрослыми.

Таким образом, актуальность музыкальных занятий на развития чувства ритма можно рассматривать в следующих аспектах:

- Усвоение знаний у детей раннего возраста происходит на уровне эмоционального восприятия. Если ребёнок принимает информацию с положительными эмоциями – это облегчает её усвоение.
- Музыка стимулирует зрительное, слуховое восприятие, совершенствует общую моторику, координацию движений, развивает ориентировку в пространстве, устойчивое внимание, элементы произвольной деятельности, речевую активность.
- Эмоциональная сфера малыша обогащается положительными переживаниями, связанными с музыкой.
- Музыкальные игры способствуют восприятию музыки, появляются предпосылки к разным видам музыкальной деятельности: пению, слушанию музыки, метроритмическим движениям.
- Происходит стимуляция врождённых музыкальных задатков: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. — СПб, 2000.
2. «Музыкально-дидактические игры для дошкольников», Н.Г. Кононова, Москва «Просвещение», 1982.
3. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ: Учебно-методическое пособие/Сост. Е.С. Демина. - М.:ТЦ Сфера, 2009.
4. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. Методическое пособие. СПБ.: Речь, 2004.
5. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М. Просвещение, 1991.
6. Руднева С.Д., Фили Э.М. Ритмика. Музыкальное движение. — М., 1972.
7. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. Вопросы психологии. №2. 1980.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах 6.Хорошилова Т. Развиваем у детей чувство ритма // Дошкольное воспитание. 1991. № 1.
9. Хрестоматия: Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 152—205. М., Просв., 1986.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВЬЕТНАМСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ИСТОРИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Dynamics of professional development of teachers in the history of the Vietnamese of primary education

Май Куок Кхань, *аспирант кафедры экологии и географии Шуйского филиала Ивановского государственного университета, Россия.*

khanhthao29@gmail.com

В статье сформулирована система принципов, лежащих в основе формирования профессиональных качеств у учителей начальных классов Вьетнама. Принципы охарактеризованы в динамике, в зависимости от особенностей общественной жизни. Показано становление профессионализма вьетнамских учителей в периоды феодализма, французской колонизации, войны с французами и американцами, последних десятилетий.

In this paper formulated the system of principles underlying the formation of professional qualities of primary school teachers in Vietnam. Principles described in the dynamics, depending on the features of social life. Displaying becoming Vietnamese professionalism of teachers in the feudal period, the French colonization, war with the French and the Americans, the past decades.

Ключевые слова: **начальное образование Вьетнама, профессионализм учителя начальных классов, принципы профессионализма.**

Keywords: **primary education in Vietnam, professionalism of primary school teachers, comparative analysis, principles of professionalism.**

Принципы, как основополагающие движущие силы, на основе которых формировался профессионализм учителей начальных классов Вьетнама в истории развития страны, нами рассматриваются в связи с действием на систему образования внешних факторов. Это не случайно, так как развитие Вьетнама почти на протяжении всей его истории определялось иностранным влиянием.

Система образования, как государственная структура, сложилась во Вьетнаме в основном в эпоху феодализма, в период его зависимости от Китая. Соответственно, и зарождающееся образование развивалось в условиях идеологии конфуцианства. Конфуцианство, являясь «мировоззрением, общественной этикой, политической идеологией, научной традицией, образом жизни, иногда рассматривается как философия, иногда — как религия» [2]. Это учение определяло взаимоотношение правителей и подчиненных, учителя и учеников и т.п. в контексте моральных качеств. Отметим важнейшие качества, которые определяли последователя конфуцианства: гуманизм и человеколюбие, справедливость, чувство долга, соблюдение и понимание церемоний, владение этикетом, соблюдение приличий, обладание мудростью, умом и обширными знаниями, а также разно-

образными способностями и талантом, беспрекословное, почтительное уважение старших и послушание, при необходимости способность проявить отвагу и мужество, ведущий умеренный и спокойный образ жизни, умеющий строить гармоничные отношения с окружающими и др.

В условиях небольших масштабов, спорадичности и отсутствия единообразия начального образования в стране [3, С.11] требовалось сравнительно небольшое число учителей, поэтому было несложно найти претендентов, обладавших указанными выше качествами. Их профессионализм, таким образом, в первую очередь определялся соответствием конфуцианским канонам. В рассматриваемый период основными методами обучения детей были лекции, догматично построенные в соответствии с текстами книг или убеждений известных людей [3, С.10] в полном отсутствии творческих начал. Это позволяет нам при характеристике профессионализма учителя выделить принцип догматического следования конфуцианским канонам. Заметим, что конфуцианское влияние за тысячелетний срок не отменило полностью традиционных вьетнамских подходов к образованию детей. В стране существовали и буддизм, и языческое поклонение многочисленным богам. В этом контексте надо понимать, что существовало и небольшое количество учителей – приверженцев традиционных канонов, работавших в тайных школах, не входящих в государственную систему образования.

В период китайского влияния на Вьетнам обучение детей велось на основе китайской письменности, так как своей, национальной, еще не существовало. Соответственно этому, учитель должен был знать иностранный (заимствованный язык и письменность), что составляло важнейшую часть его профессионализма. Это профессиональное качество мы сформулировали как принцип владения языком обучения. Надо учесть и еще одну особенность профессионализма, связанную с неразвитостью системы образования. В условиях, когда в стране не было развитой специальной системы подготовки педагогических кадров, учителя, занимавшие в обществе очень высокое положение, должны были обладать способностями к самостоятельному развитию собственного педагогического мастерства в соответствии со сложившимися стереотипами [4, С.14]. Таким образом, принцип необходимости профессионального самообразования играл роль ведущую роль в сохранении, поддержании на необходимом уровне и развитии учительских кадров.

В конце XIX века (1858 г.) французы колонизировали Вьетнам и принесли с собой чуждые идеи и устремления. Эксплуататорское влияние наряду с репрессиями сочетало в себе соответствующую политику в сфере образования [3, С.13]. Как отмечено в [1] в это время традиционная система образования оказалась в полуразрушенном состоянии, а новая так и не была создана, соответственно тому некоторые принципы, определявшие профессионализм учителей, трансформировались, или их значимость снижалась. Отметим, что период французской колонизации во Вьетнаме был длительным, и на всем протяжении отношение к начальному образованию

было разноплановым. Это зависело и от вариабельности взглядов на него, и от мозаики территориальных особенностей страны. Как отмечают исследователи, «в первые десятилетия французского господства во Вьетнаме сложилась трагическая для народа ситуация, когда традиционная система образования оказалась в полуразрушенном состоянии, а новая так и не была создана» [1, С.49]. Тем не менее, можно отметить нечто общее: в целом отношение к начальному образованию было негативным, его роль в обществе была невелика. Учителями были люди разных взглядов, положения в обществе и национальностей: и вьетнамцы, и французы. В 60-е годы XX века появляется вьетнамская национальная письменность благодаря деятельности католических миссионеров. Так, в Кохинхине ученики учились читать и писать на родном языке в латинской транскрипции - куок нгы. По свидетельству исследователей, эти школы охватывали ничтожную часть населения, в основном вьетнамские семьи, исповедовавшие католицизм [1, С.50]. Впоследствии сформировались и школьные библиотеки из книг, написанных для детей на куок нгы вьетнамскими писателями (например, школа Донг кинь нгиа тхук в Тонкине). Создание национальной письменности постепенно привело к тому, что принцип владения учителем языком обучения наполнился новым содержанием, так как язык обучения стал не иностранным, китайским, а созданным на основе национального (хотя были примеры программ обучения, в частности, для сельских начальных школ, сочетавших в себе обучение как на основе китайских иероглифов, так и латинизированной вьетнамской письменности). Применительно к школам Кохинхина отметим и трансформацию принципа догматического следования конфуцианским канонам: учителя обучали не конфуцианским трактатам, а Библии.

В других частях Вьетнама (в Аннаме и Тонкине) отношение к начальному образованию было иным. Деятельность генерал-губернатора Индокитая Поля Думера привела к тому, что к началу XX века в деревенских школах для туземцев сохранилась традиционная конфуцианская система образования. Соответственно тому сохранились и требования к профессионализму учителя.

Во Вьетнаме к XX веку население было дифференцированным, поэтому сложилось три типа школ: для детей французских чиновников, для детей наиболее знатных вьетнамских аристократов, для основной массы населения. Требования к профессионализму также различались. В франко-вьетнамских начальных школах, таких, как школы Albert Sarraut и Chasseloup Laubat образование осуществляли французские учителя, которые должны были иметь специальное педагогическое образование (начальный колледж или педагогический факультет университета). Этот пример свидетельствует о том, что профессионализм учителя стал определяться заимствованным у французов принципом необходимости специального профессионального образования, получившим в дальнейшем облигатный и ведущий статус и проявившийся в появлении педагогических курсов и факультетов. В этом мы видим трансформацию принципа необходимости

профессионального самообразования, сформировавшегося в феодальный период развития Вьетнама, и который со временем стал пониматься в контексте дальнейшего развития профессионального педагогического мастерства учителя.

Вьетнамская аристократия обучалась и по китайским книгам, одновременно и по французским. Так, в древней столице Вьетнама (Хюэ) в конце XIX века (1896 г.) была открыта государственная школа Куок хок (Quoc hoc), на подготовительном отделении которой начинали обучение шестилетние дети из наиболее богатых вьетнамских семей. В нем впервые после более чем тысячелетнего китайского господства сформировался принцип необходимости использования многообразия источников знания, отрицавший профессионально-узкое следование канонам Конфуция и открывавший возможности для формирования более широкого кругозора учителей. Теперь вьетнамским детям стали доступны и европейские, в первую очередь, французские «источники мудрости».

В период французского господства во Вьетнаме многие учителя становились проводниками идей сопротивления. Впоследствии, со времени Августовской революции (1945 г.) и во время войны с французами, а затем и с американцами, идеи борьбы за национальную независимость стали во Вьетнаме своеобразной национальной идеей. Страна, наконец, обрела искомую свободу, благодаря не только реальным военным действиям, но и при активном участии всей системы образования. Учитель начальной школы с малых лет воспитывал в школьниках стремление к независимости и борьбе с агрессорами, был носителем коммунистических идей, почерпнутых, в первую очередь, у Советского Союза и стран социалистического лагеря. Его профессионализм в этот период определялся, в первую очередь, принципом патриотизма и приверженности коммунистической идеологии. Этот принцип так же возник путем компилятивного заимствования зарубежных идей. Учитель начальных классов преподавал несколько учебных предметов и должен был иметь соответствующую подготовку. Отметим, что его профессионализм в значительной степени определялся принципом педагогической полифункциональности. При этом надо иметь в виду, что экономика Вьетнама в период агрессии была значительно подорвана, и требовалось быстрое ее восстановление, что характеризовало этот принцип в прикладном аспекте, направленном на формирование у школьников утилитарных знаний и умений, необходимых для восстановления разрушенного войной хозяйства.

Современный независимый Вьетнам в условиях глобализма строит собственную экономическую, социальную и культурную жизнь исходя из национальных интересов. В этом процессе профессионализм учителя начальной школы приобрел еще одну особенность, связанную с внедрением в образование государственных стандартов. Вьетнамский учитель должен работать в соответствии с распространенными в мировой практике образования образовательными стандартами, а его профессионализм стал определяться принципом стандартизации образования. На этот принцип

можно смотреть так же, как на очередное заимствование, типичное для профессионализма вьетнамских учителей в истории развития страны. Но можно понимать и как подготовку молодежи к будущей трудовой деятельности в условиях интеграции мировой экономики, что, несомненно, является перспективным направлением развития педагогического профессионализма.

Интеграция всех сфер жизни общества невозможна без широкого обмена информацией. Это основное правило развития открытых систем и требование системного подхода в образовании. Поэтому современный учитель начальной школы Вьетнама получает образование и вырабатывает в себе навыки работы в открытом информационном пространстве. Его профессионализм стал определяться принципом деятельности в условиях информационного общества. Этот принцип стал современной модификацией старого, возникшего еще со времен французской колонизации принципа необходимости использования многообразных источников знания.

Краткий обзор показал, что в истории начального образования Вьетнама на всех этапах его развития учителя выполняли разную миссию, а их профессионализм характеризовался ярко выраженной динамикой и определялся, в первую очередь, внешними условиями деятельности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чан Тхи Тху Хиен Сравнительно-сопоставительный анализ систем высшего образования России и Вьетнама [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / ЧАН Тхи Тху Хиен. – Шуя, 2012. – 148 с.
2. Ames Roger T., Tu Weiming Confucianism // Encyclopaedia. Encyclopædia Britannica Inc., 2012
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. 50 năm phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo, Nhà xuất bản Giáo dục. - Hà Nội, 1995.
4. Nguyễn Cảnh Toàn, Những chặng đường phát triển ngành sư phạm Việt Nam, Nhà xuất bản Giáo dục. - Hà Nội, 1995.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

PRACTICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF STRATEGY PLANNING ON THE REGIONAL LEVEL

Пикушина Мария Юрьевна, *кандидат экономических наук, доцент, Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А.Костычева.*

pikss@mail.ru

Отто Владимир Станиславович, *кандидат экономических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.*

v.otto@rsu.edu.ru

Сомова Татьяна Юрьевна, *кандидат экономических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.*

t.somova@rsu.edu.ru

Одной из основных задач стратегического планирования в Российской Федерации является обеспечение взаимной увязки целей и задач территориального и отраслевого развития. Для регионов Рязанской области ключевым сектором экономики остается агропромышленной комплекс. В этой связи принципы стратегического планирования должны реализовываться путем обеспечения пропорционального развития АПК региона и возрождения традиционных видов производств. Анализ социально- экономических условий Милославского района Рязанской области, проведенный с помощью индикаторов устойчивого развития, позволил выявить основные приоритетные направления разработки стратегического плана.

One of the main tasks of strategic planning in the Russian Federation is to provide the mutual coordination of aims and tasks of the territory and branch development. The agro-industrial complex is the chief sector of Ryazan oblast economy. In connection with this it is necessary to apply the principles of strategy planning while developing the regional AIC proportionally and traditional industries revival. The analysis of socio-economic conditions of the Miloslavsky district, Ryazan oblast conducted with the help of sustainable development indicators has helped to discover the basic priorities in developing the strategy plan.

Ключевые слова: **планирование, стратегия, социальные, экономические, экологические показатели, эффективность, устойчивость.**

Keywords: **planning, strategy, social, economic, ecological indexes, efficiency, resistance.**

Социально-экономическое развитие территорий в Российской Федерации осуществляется путем разработки и реализации стратегий и направлено на изменения социальной и экономической сфер, которые приводят к улучшению условий жизни населения. С принятием в июне 2014 года

федерального закона «О стратегическом планировании в Российской Федерации» №172-ФЗ была подчеркнута важность комплексного подхода к планированию развития территорий, направленного на взаимную увязку интересов территорий и отраслевого развития. Согласование целей и задач социально-экономического развития территории с целями и задачами развития агропромышленного комплекса особенно важно для тех регионов, которые традиционно имеют сельскохозяйственную направленность производства. В Рязанской области в последние годы динамично развивались нефтепереработка и деревообработка, машиностроение и металлообработка, производство строительных, кровельных и отделочных материалов, электроэнергетика, пищевая и легкая промышленность, цветная металлургия, однако для районов области ключевым сектором экономики остается агропромышленный комплекс [2].

Милославский район расположен в центральной части Русской равнины, в пределах Среднерусской возвышенности и Окско-Донской равнины, в южной природно-экономической зоне Рязанской области. Милославский район относится к территориям «рязанской глубинки» с высокими показателями дифференциации социально–экономический условий по территориям. Площадь района составляет 1391,8 км^2, протяженность территории с севера на юг – 42 км, с запада на восток – 59 км.

Удельный вес агропромышленного комплекса в валовом продукте района составляет примерно 26%. Свыше 9% занятого населения работает в сфере АПК. Климатические условия и структура почв благоприятно влияют на развитие сельского хозяйства. Более 80% площади района занимают сельскохозяйственные угодья. Район традиционно является аграрным. Агропромышленный комплекс района – ключевой сектор экономики, который определяет уклад жизни, экономическое и социальное положение более 60% населения. Водные ресурсы района определяют реки, относящиеся к бассейну Каспийского и Азовского морей и являющиеся притоками рек Оки и Дона.

Почвы района по механическому составу представляют собой, в основном, тяжелые суглинки, а по плодородию – выщелоченный чернозем. Они составляют 76% всей площади муниципального образования. Для чернозема характерны накопление органических веществ в гумусово-аккумулятивном горизонте, высокое содержание в нём гумуса, хорошо выраженная комковато-зернистая структура, высокое потенциальное плодородие. Это является одним из главных преимуществ анализируемого района. Полезные ископаемые – бурые угли, глины и карбонатные породы, торф, кварцевые пески и гипс.

Сельское хозяйство специализировано на производстве продукции растениеводства, главным образом, зерна и картофеля. Животноводство сориентировано на производство молока и мяса.

АПК района включает в себя: 16 функционирующих сельхозпредприятий различных форм собственности, 20 фермерских хозяйств, 5 предприятий, имеющих подсобные хозяйства, 1 перерабатывающее предпри-

ятие, 2 обслуживающих предприятия. Структура производства продукции сельского хозяйства по категориям хозяйств в 2013 году представлена на рисунке 1.

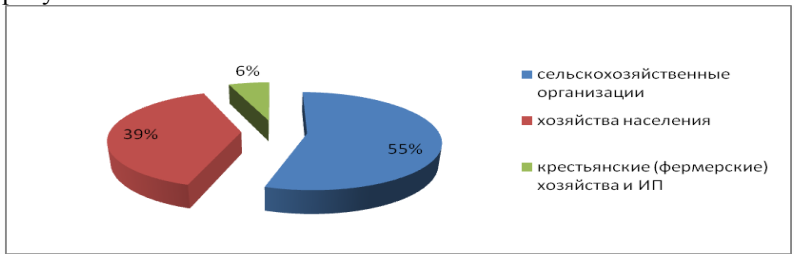


Рис. 1. Структура производства сельскохозяйственной продукции по категориям хозяйств в 2013 году.

Стратегия социально-экономического развития региона должна содержать следующие положения:

1) оценку текущей социально-экономической ситуации и степени достижения целей социально-экономического развития;

2) определение условий и факторов достижения целей и ограничений и рисков при их достижении;

3) приоритеты и направления регионального развития;

4) обоснование основных реформ и программ, необходимых для достижения целей социально-экономического развития;

5) основные направления, мероприятия и механизмы реализации стратегии социально-экономического развития [1].

В целях реализации первого этапа разработки стратегии необходимо использовать систему показателей, отражающих уровень развития региона. Оценка текущей ситуации и устойчивости сформировавшихся тенденций проводится на основе индикаторов устойчивого развития, которые принято делить на социальные, экономические и экологические [2].

Анализ социальных условий развития района показал (рис.2), что за последние годы наметилась устойчивая тенденция снижения численности населения за счет высоких темпов естественной убыли.

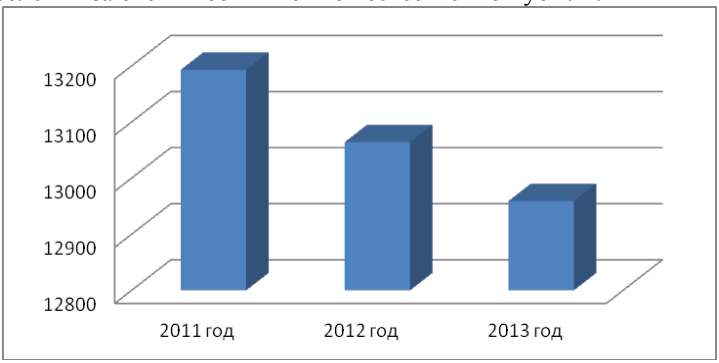


Рис. 2. Динамика численности населения

Среднемесячная заработная плата (рис. 3), несмотря на значительное увеличение в 2013 году, остается значительно ниже среднеобластного уровня. Слабо развита сфера социально-бытового обслуживания. Особенно остро стоит проблема развития спорта в регионе (рис. 4).

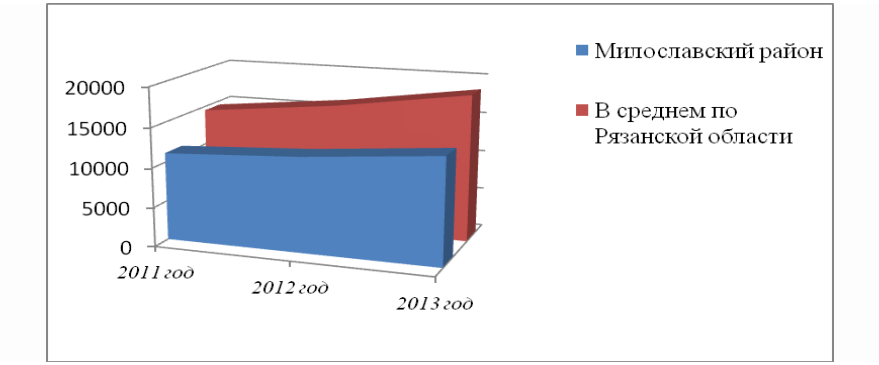


Рис 3. Динамика среднемесячной заработной платы

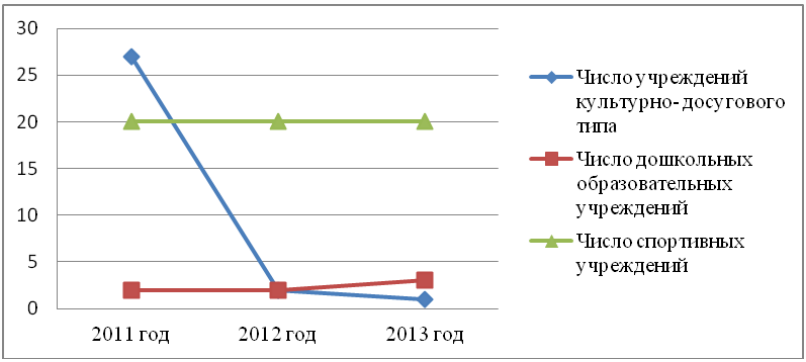


Рис. 4. Обеспеченность учреждениями социально-бытового обслуживания

К экономическим индикаторам развития анализируемого региона были отнесены показатели, характеризующие тенденции развития производства и эффективность финансовой стратегии.

Анализ структуры производства продукции сельского хозяйства по категориям хозяйств показал очень низкий удельный вес крестьянских (фермерских) хозяйств, что свидетельствует о недостаточной поддержке малого предпринимательства. При этом, изменения в структуре способствовали увеличению объема продаж таких видов продукции как молоко, овощи, скот и птица в живой массе, картофель, зерновые и зернобобовые (таблица1).

Таблица 1.

Основные экономические показатели Милославского района

Показатели	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2013 г. в % к 2011 г. году
Инвестиции в основной капитал за счет средств муниципального бюджета, тыс. руб.	1 847	6 569	7 834	в 4,24 раза
Количество выданных разрешений на строительство	79	66	71	89,9
Количество выданных разрешений на ввод объектов в эксплуатацию	32	30	35	109,4
Наличие сельскохозяйственной техники в сельскохозяйственных организациях:				
тракторы	72	92	91	126,4
зерноуборочные комбайны	35	34	47	134,3
Реализация продукции сельскохозяйственными организациями, ц:				
зерновые и зернобобовые культуры	394209	425360	572574	145,2
картофель	73127	145173	164847	225,4
овощи	160	537	490	в 3,1 раза
скот и птица в живой массе	1807	1182.9	1887	104,4
молоко	21339	23740.7	25070	117,5

Пищевая и перерабатывающая промышленность в районе представлена предприятием по переработке картофеля – ЗАО «Пищевой комбинат «Милославский». К обслуживающим предприятиям относятся ОАО «Милославское хлебоприемное предприятие», ООО «Золотой ячмень».

Негативные тенденции наблюдаются также в формировании местного бюджета (рис. 5,6): резкое сокращение доходов способствовало нарастанию дефицита бюджета, который в 2013 году составил 1 миллион 859 тыс. руб.

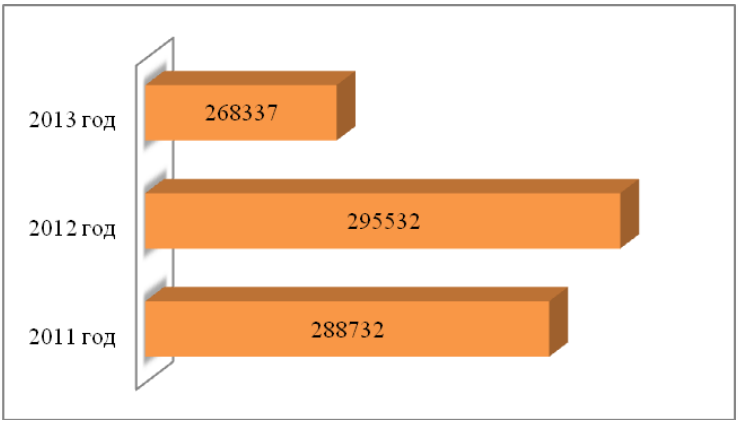


Рис.5. Доходы местного бюджета

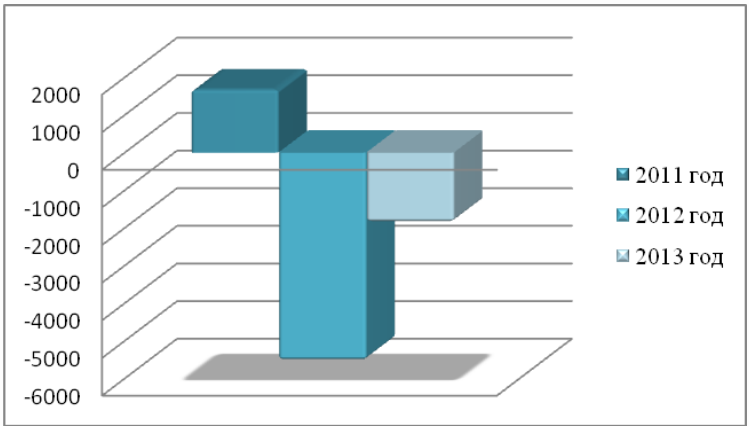


Рис.6. Профицит (+), дефицит (-) бюджета

Анализ показателей, характеризующих изменения экологической обстановки в регионе, свидетельствует о том, что наметились положительные тенденции в показателях охраны окружающей среды, о чем свидетельствуют данные таблицы 2.

Таблица 2.

Экологические показатели Милославского района

Показатели	2011г.	2012г.	2013 г.
Текущие (эксплуатационные) затраты на охрану окружающей среды, включая оплату услуг природоохранного назначения, тыс. руб.	468,5	1 976	583
Количество объектов, имеющих стационарные источники загрязнения	4	3	3

Выброшено в атмосферу загрязняющих веществ, отходящих от стационарных источников – всего, тыс. т	0,054	0,052	0,052

Одним из основных методов в оценке конкурентных преимуществ региона является SWOT-анализ. Он состоит в выявлении основных конкурентных позиций региона, установлении их взаимосвязей, систематизации сильных и слабых конкурентных позиций района, его возможностей и угроз. Также на данном этапе зачастую моделируются сценарии развития в зависимости от внешних условий, и формируется база для разработки альтернативных сценариев экономического развития региона [4].

На основе анализа данных, характеризующих социально-экономическое развитие Милославского района, была сформирована следующая матрица (таблица 3).

Как показывают данные, в социально-экономическом развитии Милославского района преобладают слабые стороны. Среди наиболее насущных проблем можно назвать традиционно слабо развитую финансовую сферу. За последние годы наблюдаются только негативные тенденции в формировании местного бюджета, что свидетельствует о неэффективной работе финансово-казначейского управления Милославского района. Также наиболее явно отрицательные тенденции выражены в сфере бытового обслуживания населения: низкая обеспеченность торговыми площадями, отсутствие динамики в развитии спорта, сокращения объектов досугового направления. Дальнейшее развитие ситуации в таком направлении приводит к увеличению интенсивности оттока населения в трудоспособном возрасте в другие регионы области. Остро в Милославском районе, как и в целом в Рязанской области, стоит проблема усиления естественной убыли населения.

Среди основных преимуществ можно назвать богатую сырьевую базу, благоприятные для развития аграрного производства климатические условия, низкую стоимость жилья.

Таблица 3.

Матрица сильных и слабых сторон социально-экономического развития Милославского района

СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ
Формирование положительного миграционного оборота в части трудоспособного населения	Высокие темпы прироста естественной убыли населения
Устойчивое значение среднегодовой численности занятых в экономике	Высокий удельный вес численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума в общей численности населения субъекта
Устойчивые темпы прироста	Низкий уровень средней заработной

среднедушевых денежных доходов в номинальном измерении, что обеспечивает высокий прирост потребительский расходов на душу населения	платы работников сельского хозяйства как по сравнению со средними показателями по области, так и по сравнению со средними показателями по району
Прирост оптового и розничного товарооборота на душу населения, увеличение объема услуг	Обеспеченность торговыми площадями значительно ниже среднего уровня по области
	Сохранение диспропорций в обеспеченности торговыми площадями жителей поселка и сельских населенных пунктов
	Недостаточная инвестиционная и инновационная активность субъектов сферы бытового обслуживания населения;
	Резкое сокращение учреждений культурно-досугового направления, отсутствие развития спортивной базы
Рост объемов производства продукции сельского хозяйства, значительные темпы прироста производства зерна	Сокращение поголовья животных в расчете на 100 га сельхозугодий, низкие темпы роста производства в животноводстве
	Низкие темпы развития малого предпринимательства, особенно в сфере агропромышленного комплекса
Значительные темпы прироста инвестиций в основной капитал	Осуществление инвестиций в основной капитал в большей части за счет бюджета
	Высокая степень износа основных средств
	Низкое качество автомобильных дорог
Относительно богатая сырьевая база, рост добычи полезных ископаемых	Низкий уровень затрат на охрану окружающей среды
Богатые природные ресурсы: плодородные земли, большое разнообразие флоры и фауны, перспективное охотничье хозяйство	
	Усиление дефицита бюджета, снижение доходов бюджета, увеличение задолженности по поступлениям в бюджет

В целях повышения уровня жизни населения и инвестиционной привлекательности региона были выявлены следующие направления стратегического развития, представленные в таблице 4.

Таблица 4.

Направления стратегического развития Милославского района

Направления стратегического развития	Мероприятия	Ожидаемые результаты
Развитие охотничьего хозяйства	1. Популяризация культуры охоты через средства массовой информации, организация и проведение тематических выставок и форумов с привлечением интернет-ресурсов; 2. Формирование местных общественных объединений охотников; 3. Развитие охотничьего туризма; 4. Предоставление в долгосрочное пользование охотничьих угодий юридическим лицам.	1. Повышение доходов местного бюджета за счет платы за использование охотничьих угодий; 2. Повышение степени удовлетворения населения качеством оказываемых услуг; 3. Поддержание биологического баланса.
Развитие торговой сети	1. Обеспечение поддержки развития малого бизнеса в сфере бытового обслуживания населения; 2. Расширение возможностей межотраслевой интеграции предприятий потребкооперации для повышения рентабельности сельских торговых предприятий; 3. Рационализация размещения предприятий розничной торговли.	1. Снижение уровня социального неравенства между городским и сельским населением; 2. Повышение уровня обеспеченности населения продовольственными и непродовольственными товарами; 3. Сдерживание роста цен на потребительские товары и услуги.
Развитие культуры и спорта	Строительство нового спортивно-оздоровительного комплекса с бассейном.	1. Повышение уровня здоровья населения, снижение темпов естественной убыли; 2. Повышение производительности труда; 3. Повышения уровня жизни и привлекательности района с точки зрения социального развития.

Развитие экономики АПК	1. Формирование программы развития крестьянских (фермерских) и личных подсобных хозяйств в районе; 2. Субсидирование развития отрасли животноводства, увеличение поголовья скота и птицы; 3. Организация переработки молока	1. Повышение эффективности использования земельных ресурсов; 2. Обеспечение продовольственной безопасности района; 3. Создание новых рабочих мест и повышение реальных доходов населения.

К наиболее важным направлениям стратегического развития района можно отнести:

- развитие охотничьего хозяйства. Наличие обширных охотничьих угодий и разнообразие охотничьих ресурсов (лиса, заяц, утка и т.п.) обеспечивает наиболее важное конкурентное преимущество региона по сравнению с промышленно развитыми соседними Скопинским и Ряжским районами. Развитие этого кластера позволит повысить инвестиционную привлекательность Милославского района.
- возведение нового спортивно-оздоровительного комплекса с бассейном позволит обеспечить предоставление уникальных для рязанской глубинки услуг населению, что привлечет потребителей, в том числе из соседних регионов, что обеспечит приток доходов местного бюджета.
- в развитии агропромышленного комплекса для отдаленных районов Рязанской области важной составляющей является сохранение традиционных видов производств, обеспечивающих преемственность поколений в устойчивом развитии территорий [3].

Для Милославского района традиционным является производство масла сливочного высокого качества. Милославский молочный комбинат функционировал в районе с 1974 года и был закрыт в связи с нехваткой сырья для производства. Продукцию комбината отличало высокое качество, что обеспечило популярность молочных продуктов за пределами района. На данный момент под маркой «Масло Милославское» в Рязанском районе Рязанской области выпускаются спрэды с разным процентом жирности, что не соответствует качеству начального продукта.

В связи с этим рекомендуется восстановить в Милославском районе производство молочных продуктов по традиционной рецептуре. Объем производства молока в районе на современном этапе не позволяет восстановить молочный комбинат в прежних производственных мощностях, однако возможна организация переработки молока в виде отдельных линий невысокой мощности или модульных минизаводов. Затраты на покупку и установку цеха, закупку оборудования, оформление сопроводительной до-

кументации составляют около 3 млн. руб. Общая стоимость инвестиционного проекта может составить около 8 млн. руб. (на основе существующей практики в других областях ЦФО). Средние показатели окупаемости затрат по установке миницехов в РФ составляет около 3-х месяцев [3].

В современных условиях развития экономических и внешнеполитических отношений в России переработка молока может стать залогом получения стабильного дохода в сельском хозяйстве.

Реализация стратегии по выявленным направлениям позволят обеспечить сбалансированное развитие социальных и экономических условий, укрепляя продовольственную безопасность региона.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О стратегическом планировании в Российской федерации [Текст]: ФЗ от 28.06.2014 г. №172-ФЗ //Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. - № 26. - ст. 3378.
2. Пикушина, М.Ю. Формирование системы индикаторов устойчивого развития Рязанской области [Текст] /М.Ю. Пикушина, В.С. Отто, Т.Ю. Сомова//Российский научный журнал.- 2014. -№ 2 (40).- С. 260-268.
3. Сомова, Т.Ю. Повышение эффективности производства молока в условиях рынка [Текст]/ Т.Ю. Сомова //диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук, Рязань, 2003
4. Сравнительный анализ в комплексной оценке экономического состояния региона [Текст] /М.Ю. Пикушина, А.В. Зюба, Е. Ходюшина //Материалы Междунар. науч. конф. «Актуальные вопросы экономики и управления АПК». – 2013. – С. 213-217.

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Portfolio as a tool for developing students' self-concept through studying foreign languages at institutions of higher learning

Кузина Марина Вячеславовна, *старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»*

mmarla@yandex.ru

Статья посвящена описанию развития Я-концепции студентов в процессе обучения иностранным языкам в вузе с использованием портфолио, отражающего процесс и результат учебной деятельности студентов. Используемый формат отражает логику программы развития Я-концепции и состоит из 5 блоков: теоретического, диагностического, проектирующего, преобразующего, апробирующего / закрепляющего.

The article is devoted to the description of students' self-concept development through studying English at institutions of higher learning using portfolio which reflects the process and the result of students' learning. The format of the portfolio follows the logic of the program for the development of students' self-concept and consists of 5 blocks: theoretical, diagnostic, projective, modifying, implementing.

Ключевые слова: **Я-концепция, развитие Я-концепции, студент, портфолио, рефлексивная деятельность, образовательный процесс вуза, иностранный язык, аутентичный текст**

Keywords: **self-concept, self-concept development, student, portfolio, reflection, educational activity at institution of higher learning, foreign language, authentic text**

Образование ставит одной из своих целей формирование гармоничной и всесторонне развитой личности. Это неразрывно связано с формированием гармоничной и положительной Я-концепции.

Профессиональное образование в вузе способно оказывать формирующее и развивающее влияние на Я-концепцию студента, которая является ядром личности и понимается как структурированная и доступная осознанию система модальностей Я (реальное Я, идеальное Я, зеркальное Я, академическое Я и профессиональное Я), отражающая представления о себе как субъекте учебно-профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем.

Р. Бернс [1] выделил в составе Я-концепции три составляющие:

- описательную, или когнитивную (образ Я, картина Я),
- оценочную (самооценка, принятие себя) и
- поведенческую, которые упорядочивают совокупность установок индивида, направленных на самого себя.

Формирование Я-концепции начинается еще в раннем детстве. Наиболее бурное развитие происходит в подростковом возрасте. Однако большинство исследователей считают, что процесс изменения Я-

концепции не заканчивается в данном возрастном периоде. По мнению Л. Д. Столяренко [6], период ранней взрослости (17-21 год) очень важен для становления характера и интеллекта и имеет очень важное значение для развития в первую очередь когнитивной составляющей Я-концепции.

По мнению А. Н. Леонтьева, учебно-профессиональная деятельность, будучи ведущей в период ранней взрослости, способна инициировать «главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития» [2], а значит, является основным средством изменения Я-концепции студента.

В контексте нашего исследования мы исследуем потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» для развития Я-концепции студентов.

Предлагаемая нами программа развития положительной гармоничной Я-концепции студентов в образовательном процессе вуза средствами иностранного языка направлена на комплексное развитие всех составляющих Я-концепции студента.

Разработанная нами программа развития и гармонизации положительной Я-концепции студентов при профессиональном изучении иностранного языка состоит из 5 блоков: теоретического; диагностического; проектирующего; преобразующего; апробирующего / закрепляющего.

Особенностью программы является то, что она может выступать и в качестве отдельного спецкурса и в качестве дополнения к традиционному курсу дисциплины «Иностранный язык» в высшем учебном заведении.

Каждый из блоков характеризуется своей совокупностью целей, набором и жанровой типологией аутентичных иноязычных текстов, а также рядом заданий по работе с текстами. В рамках данной статьи мы подробно остановимся на заданиях, направленных на развитее и активизацию рефлексивной деятельности студентов, так как механизмы формирования и развития Я-концепции тесно связаны с рефлексией [1, 7].

Решению задачи развития рефлексивных умений студентов способствует не только содержание предлагаемых студентам заданий, но и использование портфолио как формы фиксации учебных усилий студента. И.Л. Бим считает, что портфолио позволяет эффективно решить задачу развития рефлексивных умений, говоря, что суть этой технологии в развитии рефлексии, а именно самонаблюдения, самоконтроля, самокоррекции и самооценки. Важным также является тот факт, что портфолио служит формой демонстрации материалов студента, представляющих не только результат, но и процесс учебной деятельности [4].

Предлагаемый нами формат портфолио представляет собой комбинацию «дневника-отчета» и «дневника-самооценки» [3, С.47], так как состоит из индивидуальных работ и результатов рефлексии студента. (см. также [5])

Предлагаемая нами структура портфолио отражает структуру разработанной нами программы развития Я-концепции при обучении иностранному языку и состоит из пяти основных блоков, совпадающих с бло-

ками программы: теоретического; диагностического; проектирующего; преобразующего; апробирующего / закрепляющего.

Итак, кратко раскроем содержание структурных блоков разработанной нами программы развития Я-концепции студентов через анализ и интерпретацию аутентичных иноязычных текстов и соответствующих им разделов портфолио студентов.

В рамках теоретического блока проводятся лекции, организуется чтение и конспектирование студентами научных и научно-популярных психологических текстов (научный и публицистический стили), посвященных Я-концепции и ее отдельным аспектам. Также предусмотрены доклады, индивидуальные реферативные выступления студентов в рамках предложенной тематики с последующим обсуждением в форме дискуссии, проектная деятельность, использование метода портфолио.

В результате работы над теоретическим блоком в портфолио студентов должны быть внесены:

– конспекты научных и научно-популярных психологических текстов, посвященных Я-концепции и ее отдельным аспектам;

– собственное видение структуры Я-концепции с указанием наиболее важных, по мнению студента, модальностей Я-концепции;

– список копинг-стратегий (coping strategy) и механизмов развития и сохранения Я-концепции с указанием наиболее часто используемых студентом стратегий и механизмов.

Также студентам предлагается ряд заданий на развитие рефлексивных умений. В частности, предлагается завершить ряд незаконченных предложений, стимулирующих студентов вербализировать собственные представления о себе и своих возможностях (Я …; Мне нравится, что я …; Мне не совсем нравится, что я …; Мне не нравится, что я …; Я хочу развить в себе …; Моя цель – это …; Чтобы достичь своей цели я …). Студенты знакомятся с аутентичными иноязычными текстами опросников Марселя Пруста [8] и Макса Фриша [9], которые также содержат вопросы, стимулирующие рефлексивную деятельность студентов. В течение курса студентам предлагается вести онлайн-блог, в котором они отвечают на актуальные для них вопросы опросников, а также читают и комментируют ответы своих одногруппников, включаясь в онлайн-дискуссии.

Диагностический блок представляет собой специально организованный процесс самопознания. В рамках данного блока студентам предлагается выполнять психологические тесты, направленные на изучение Я-концепции или ее отдельных компонентов, взятые как из научной (официальный и научный функциональные стили) так и научно-популярной литературы (публицистический функциональный стиль). Студентам предлагается не только обрабатывать и интерпретировать, но и обсуждать результаты тестирования.

В процессе работы в рамках диагностического блока в портфолио студента должны быть внесены:

—результаты психологической диагностики студентов и интерпретации результатов тестирования;

—рефлексия по поводу интерпретации результатов теста, а рамках которой студентам предлагается ответить на следующие вопросы: Какие вопросы опросника вызвали у Вас затруднение? Почему?; На какой (какие) вопросы опросника Вы бы дали отличный от предложенных вариантов ответ? Каков был бы ответ? Почему?; Узнали ли Вы что-нибудь новое о себе из интерпретации результатов теста?; Согласны ли Вы с интерпретацией результатов теста?; Узнаете ли Вы себя в интерпретации результатов теста?

—уточненная модель своей Я-концепции;

—эссе на тему: «Что я знаю о себе», вербализующее уточненные представления о себе. Студентам требуется отметить как свои сильные, так и слабые стороны, а также указать аспекты, требующие дальнейшего развития, что создает предпосылки для создания программы саморазвития и коррекции Я-концепции.

В рамках проектирующего блока студентам предлагается работать с аутентичными иноязычными аффирмациями (affirmation), позитивными утверждениями, вербализующими качества, самоотношения и модели поведения, характерные для людей с положительной Я-концепцией.

Организация работы студентов с аффирмациями на иностранном языке позволяет расширить словарный запас студентов не только на иностранном языке, но на родном языке. Использование аффирмаций позволяет предоставить студентам модели вербализации качеств, самоотношений и модели поведения, стимулирующие уточнение представлений о себе. Студенты учатся анализировать аффирмации, а также использовать их а качестве средства психологической самопомощи и самоподдержки.

Разделы портфолио студентов, связанные с проектирующим блоком программы развития Я-концепции, включают:

—эссе на тему: «Что бы я хотел(а) развить в себе», вербализующее уточненные представления о себе и фокусирующееся на всех составляющих Я-концепции (описательной, оценочной и поведенческой);

—эссе на тему «Мой список копинг-стратегий», в котором студенты указывают стратегии и механизмы, которыми они хотели бы овладеть;

—индивидуальный перечень аффирмаций, созданный студентами как ответ на вопросы «Какими качествами Вам бы хотелось обладать? Каким Вы хотите видеть свое самоотношение? Какими моделями поведения Вы бы хотели владеть?»

В рамках преобразующего блока студенты читают, анализируют и обсуждают художественные аутентичные иноязычные тесты (литературный стиль), а также развернутые газетные (газетный стиль) и журнальные статьи и эссе (публицистический стиль), которые либо непосредственно, либо опосредовано затрагивают вопросы Я-концепции, внутреннего мира личности, представлений о себе.

На каждом из этапов работы над текстом (дотекстовый, текстовый и послетекстовый) студентам предлагается выполнить ряд заданий, стимулирующих рефлексивную деятельность.

В частности, на текстовом этапе, по ходу чтения текста студенты постепенно создают и уточняют психологические портреты героев произведения, раскрывают взаимоотношения между героями и мотивы их действий, производят оценку успешности принимаемых героями решений и эффективность действий а) по разрешению сложной жизненной ситуации, описанной в произведении, б) по сохранению самооценки и положительной направленности своей Я-концепции.

После завершения чтения текста студентам предлагается проанализировать эмоциональное состояние героя / героев, особенности его / ее мотивации, оценить готовность героя к успешному разрешению проблемной ситуации, а также дать герою советы по сохранению самооценки и самоуважения, используя собственные знания в области психологической самопомощи и самоподдержки.

В портфолио студенты заносят развернутые ответы на вопросы послетекстового этапа работы с текстом, требующие не только знания текста, но и умения поставить себя на место другого:

—Как себя чувствовал герой произведения в сложной ситуации?

—Как бы Вы себя чувствовали в подобной ситуации?

—Вынужден ли был герой выйти из зоны комфорта, разрешая описанную в произведении проблемную ситуацию?

—Как сложная жизненная ситуация и поиски выхода из нее изменили а) героя, б) его отношение к окружающим, в) взаимоотношения с окружающими, г) отношение к жизни, д) взгляд на мир и т.д.?

—Был ли герой готов к эффективным действиям в описанной в произведении ситуации?

—Какие качества и знания необходимы для эффективного разрешения данной ситуации?

—Смогли бы вы справиться с данной ситуацией?

—Что бы Вы порекомендовали сделать герою произведения чтобы: а) снизить негативное влияние проблемной ситуации на Я-концепцию, б) повысить самооценку, в) улучшить свое психологическое самочувствие?

—Что необходимо было сделать герою, чтобы повысить свою готовность к эффективным действиям в описываемой в произведении ситуации?

—Как можно представить описанную в произведении проблемную ситуацию в виде задачи, требующей решения?

Индивидуальные ответы студентов на вопросы послетекстового этапа в дальнейшем обсуждаются в группе, что дает студентам возможность обменяться мнениями относительно возможных моделей поведения в различных ситуациях и расширить свой репертуар действий в различных ситуациях.

Результатом работы над текстом является создание ряда «если-то планов» (if-then plan), в которых студенты отмечают особенности и началь-

ные условия проблемной ситуации, описанной в произведении или аналогичной ей, и фиксируют выдвигаемые в ходе группового обсуждения возможные варианты действий для ее успешного разрешения. «Если-то планы» также включаются в портфолио студентов.

Одной из проблем создания новых моделей поведения является проблема переноса полученных новых теоретических знаний и практических навыков и умений в повседневную жизнь.

Апробирующий / Закрепляющий этап программы развития Я-концепции студентов при изучении иностранного языка в вузе призван расширить сферу применения полученных в ходе прохождения курса знаний, упрочнив перенос полученных знаний в жизнь студентов.

На данном этапе студентам предлагается рефлексировать на тему того, как им удалось реализовать сформулированные на предыдущем этапе курса «если-то планы» (if-then plans) для разрешения ситуаций в своей жизни, которые вызывали затруднения и/или как выработанные в рамках предыдущего блока курса копинг-стратегии способствовали разрешению затруднительных ситуаций в жизни студентов, которые им предлагалось фиксировать в форме дневника в течение курса.

В портфолио студенты фиксируют результаты своей рефлексивной деятельности, отвечая на следующие вопросы, задающие направление их размышлениям:

- Как Вы можете описать ситуацию в Вашей жизни, где Вам необходимо было разрешить проблему или конфликт?
- Как Вы себя чувствовали в тот момент?
- Что Вы предприняли?
- Как на это отреагировали окружающие?
- Удалось ли Вам успешно разрешить сложную ситуацию?
- Как Вы себя чувствовали в тот момент?
- Какова была реакция окружающих?
- Открыли ли Вы в себе нечто новое?
- Какие уточнения и изменения Вы бы внесли в Ваш «если-то план»?

Заключительным этапом работы студента над созданным в ходе прохождения курса портфолио является рефлексивное эссе на тему «Как изменились мои представления о себе», в котором студентам предлагается провести качественный анализ изменений, которые произошли в их образе Я, самооценке и характере самоотношений, используемых и потенциально доступных моделях поведения.

Для установления эффективности предлагаемой нами программы развития положительной гармоничной Я-концепции студентов при изучении иностранного языка в вузе был проведен формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент проводился 2013-2014 гг. на базе института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

В течение учебного года в экпериментальной группе (25 человек) с использованием программ и методик анализа аутентичных текстов, разра-

ботанных на основе теоретической модели. Работа в контрольной группе (27 человек) осуществлялась в соответствие с традиционной программой.

Проведенная в начале учебного года диагностика с помощью подобранного нами инструментария (методика «Кто я есть в этом мире»; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой; методика М.К. Тутушкиной «Самооценка»; тест определения уровня самоактуализации личности (Самоактуализационный тест, САТ) Э. Шострома в модификации Л.Я. Гозмана, Ю.А. Алешина, М.В. Загика и М.В. Кроза; методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе») и математический анализ результатов подтвердили сопоставимость групп.

В конце учебного года проводилась итоговая диагностика с помощью комплекса тестовых методик, которые применялись в начале года. Результаты диагностики показали, что в ходе формирующего эксперимента прослеживалась положительная динамика развития Я-концепции студентов экспериментальной группы. Количество студентов с низким уровнем развития Я-концепции сократилось (в начале формирующего эксперимента было 24%). Средний уровень развития Я-концепции был выявлен у 52% студентов (было 72%). Количество студентов с высоким уровнем развития Я-концепции значительно выросло с 4% до 48%. Методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, φ-критерий Фишера, Т-критерий Вилкоксона) подтвердили достоверность сдвига исследуемого качества в экспериментальной группе. Качественный анализ результатов диагностики студентов показал, что в ходе проведенной работы в экспериментальной группе наиболее значительные изменения произошли в показателях характеризующих адекватность самооценки, самоприятие, умения рефлексии и ценностные ориентации.

Итоговая диагностика студентов контрольной групп позволила выявить незначительные изменения уровня развития Я-концепции.

Таким образом, результаты формирующих экспериментов подтвердили корректность предлагаемой нами программы комплексного развития Я-концепции студентов при обучении иностранным языкам в вузе, а также эффективность использования портфолио как средства и формы фиксации учебных усилий студента по развитию своей Я-концепции.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986 – 422 с.
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] : Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радоновой, проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

4. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
5. Кузина, М.В. Система средств развития Я-концепции студентов при обучении иностранному языку в вузе [Текст] / М.В. Кузина // Российский научный журнал – М., 2011. – N4 (23). – 314 с. – С. 124-130.
6. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : Учебное пособие. / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с
7. Семенов, И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности [Текст] / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – №2. – С. 203-217.
8. Carter, W.C. Proust questionnaire [Текст] / W.C. Carter, H. Servat. – New York: Assouline, 2005.
9. Frisch, M. Sketchbook 1966-1971 [Текст] / M. Frisch. – New York: Harcours Brace Jovanovich, Inc., 1974. – 343 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Psychological support for gifted pupils

Андреева Светлана Николаевна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»*

swetlana64@list.ru

Бахтина Светлана Владимировна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»*

basvet57@rambler.ru

В настоящей статье представлен анализ психолого-педагогических концепций психологического сопровождения одаренных детей в рамках образовательного пространства, обосновываются возможности психологической помощи способным учащимся в процессе обучения, формирования их стрессоустойчивости, уверенности в себе, описан алгоритм создания психолого-педагогических условий, способствующих продуктивности личностного роста обучающихся.

This article presents an analysis of psycho-pedagogical concepts of psychological support for gifted children within the educational space. The possibility of psychological help to talented pupils in the learning process and the formation of stress, self-confidence, an algorithm for creating psychological and pedagogical conditions conducive to productivity personal growth of students are based in the paper.

Ключевые слова: **одаренность, способности, саморазвитие, рефлексия, общение, образовательный процесс, взаимодействие.**

Keywords: **talent, abilities, self-development, reflection, communication, educational process, interaction.**

В настоящее время все более приоритетной становится работа с одаренными детьми. Это связано с задачами сохранения и развития интеллектуального потенциала страны и ее духовного возрождения. Данная тенденция совпала с мировой. Ни у кого не вызывает сомнения, что прогресс цивилизации зависит исключительно от одаренных людей. Это означает, что общество, а вслед за ним и школа несут перед одаренными детьми особую ответственность и обязаны сделать все возможное для того, чтобы такие дети могли полностью реализовать свои способности для собственного блага и на благо всего общества. Каждый талантливый ребенок должен быть замечен. Актуальность работы с одаренными детьми определяется несколькими обстоятельствами: осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития; ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, с развитым интеллектом, высо-

кообразованной. Особое место в формировании такой личности занимает психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.

По мнению многих отечественных ученых, «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [4]. Проблема одаренности в советских исследованиях разрабатывалась как психология способностей, что наиболее полно и четко отражено в работе Б.М. Теплова «Способности и одаренность». Дальнейшее освещение этой темы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, проблемного обучения. Концепций одаренности, разработанных современными учеными, много. Наиболее популярной и принимаемой большинством современных специалистов зарубежной концепцией является концепция человеческого потенциала американского психолога Джозефа Рензулли [5]. Согласно его учению, одаренность представляет собой сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень); творчества; настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Примечательно, что в самом названии данной теоретической модели Дж. Рензулли использует вместо термина "одаренность" термин "потенциал". Это свидетельство того, что данная концепция - своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей.

Исследователи детской одаренности (В. С. Юркевич, Н. С. Лейтес, А. И. Савенков, Е. И. Щебланова) считают необходимым создание таких психолого-педагогических условий, при которых возможно развитие у школьников мотивационных, интеллектуальных и творческих возможностей для их самореализации в творчестве и самоактуализации в профессиональной деятельности.

Психологическое сопровождение одаренных детей рассматривается авторами в отечественной и зарубежной психологии. Э. Ландау [3] отмечает, что у одаренных детей часто имеются коммуникативные трудности, склонность к индивидуализму, эгоцентризм. Это существенно снижает их достижения в тех видах деятельности, которые требуют согласования своих действий с действиями других участников общей работы. Впоследствии, в профессиональной деятельности это приводит к неспособности эффективно работать в команде. У многих одаренных детей выявляются также недостаточный уровень ответственности, протест против любых ограничений, непереносимость ситуации проигрыша, неуспеха. Качества, необходимые для личностной самореализации, могут быть развиты в условиях правильно организованного психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение предполагает движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки, включение индивида в процесс взаимодействия с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимо-

действия. По мнению А.В. Комаровой [1], актуальной проблемой настоящего времени является выявление детей, относящихся к категории «одаренных». Часто выявление одаренных учащихся носит формальный характер, т.к. об одаренности ребенка зачастую педагоги судят по успеваемости школьника. Кроме того, в исследованиях интеллектуальной одаренности обнаружена тенденция «затухания одаренности», которое может быть обусловлено несоответствием потребностей развития способного ребенка условиям обучения и воспитания, отсутствием благожелательного развивающего подхода к способному ребенку, помощи в выработке умения учиться. У одаренного ребенка много социально-психологических проблем в сфере общения и поведения, внутриличностного состояния. Длительная депривация (подавление, неудовлетворение) со стороны ближайшего социального окружения важных психологических потребностей приводит одаренного ребенка к апатичности, вялости, незаинтересованности в контактах, к асоциальному и агрессивному поведению, к уходу в мир своих грез, к низкой учебной мотивации. Разрешение затруднений одаренного ребенка возможно лишь при условии своевременного выявления одаренности и обеспечения комфортного положения такого ученика в детском коллективе всеми субъектами учебно-воспитательного процесса с одной стороны, а с другой стороны — сохранения его психического здоровья для максимального развития его таланта и способностей.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях школы особенно актуально, так как является гарантом в обеспечении высокого качества их обучения и воспитания. Оно включает деятельность, направленную на создание социально-психологических условий для продуктивного формирования и развития ребенка и позволяет решать следующие задачи:

• предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

• помощь учащемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута;

• развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов;

• психологическое обеспечение образовательных программ.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся – комплексная педагогическая, психологическая, медицинская, социальная проблема, поэтому в ее решении участвуют специалисты разных профилей. Психолого-педагогическое сопровождение детей предполагает реализацию диагностического, консультационного, развивающего, коррекционного направлений работы. Психологическое сопровождение детей предусматривает и экспертизу программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений.

Диагностическое направление направленно на изучение индивидуальных и личностных особенностей детей, их интересов и склонностей. При реализации данного направления, педагогам и психологам необходимо

помочь школьникам осуществить выбор деятельности в учреждении дополнительного образования в соответствии с их интересами, психофизиологическими и личностными свойствами и особенностями.

Психологическая диагностика должна опираться на следующие принципы:

- комплексность оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;
- анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной степени соответствуют его склонностям и интересам;
- оценка признаков одаренности ребенка с учетом зоны его ближайшего развития.

Для образовательной практики оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Диагностику одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иначе говоря, диагностика должна быть ориентирована не на результат, а на процесс: от диагностики отбора необходимо перейти к диагностике прогноза и развития.

Консультационное направление призвано, не только поддержать школьника в его выборе деятельности, но и обеспечить формирование самой способности к сознательному ответственному выбору. Предметом пристального внимания специалистов должна стать способность учащихся к проектированию индивидуальной траектории (маршрута) обучения, профессионализации, а также способность к проектированию собственного жизненного пути.

Основной смысл развивающего и коррекционного направления работы – это раскрытие потенциальных возможностей ребенка. Поэтому главные усилия всей психологической коррекционно-развивающей работы с детьми должны быть направлены на:

- формирование у детей уверенности в успехе и признании, возможности совершить то или иное действие, осуществить намеченное, почувствовать свою значимость и защищённость;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний;
- развитие коммуникативных навыков;
- снижение уровня тревожности;
- формирование адекватной самооценки;
- обучение методам релаксации и визуализации.

Основные направления развивающей работы с детьми могут быть представлены как организация групповой и индивидуальной рефлексии; групповые тренинги, нацеленные на освоение учащимися способов самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, организации труда, планирования, эффективной коммуникации.

В настоящее время в системе психолого-педагогического сопровождения, наряду с рассмотренными выше традиционными видами дея-

тельности, реализуется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) и экспертиза образовательных программ. Предполагается, что в такого рода образовательной программе основное внимание будет уделяться становлению, развитию и воспитанию личности ребенка в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик. Основными стратегиями обучения и развития детей в школе приняты ускорение, углубление, обогащение и проблематизация, которые необходимо использовать в комплексе и в различных комбинациях. Создаваемые в соответствии с этими стратегиями образовательные программы развития детей могут быть направлены на совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности ребенка. Они должны обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса, предусматривать использование разнообразных источников информации и личностно-ориентированных технологий обучения, способствовать развитию самопознания и социализации личности. Такая программа вполне может умело сочетать в себе элементы традиционного обучения и методы активного психологического обучения (тренинг, ролевая игра, работа проблемной группы, групповая дискуссия по принятию общего решения и т.д.). Она должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в процессе освоения программы.

Достижение этой задачи осуществляется через функционирование центра «Одаренные дети» под руководством А.В. Комаровой. В школах созданы целевые программы по поиску, развитию и поддержке интеллектуально одаренных детей – одного из приоритетов на пути совершенствования школы. Разработка программ «Одаренные дети» вызвана необходимостью повышения качества работы педагогического коллектива по выявлению и развитию талантливых и одаренных учащихся, что предусмотрено реформой общеобразовательной средней школы. По мнению А.В. Комаровой, сопровождение одаренного ребенка в учебном процессе предполагает систему личностно-ориентированного образования, под которым понимается образование, обеспечивающее развитие, саморазвитие и продуктивную самореализацию личности ученика, происходящую с опорой на его индивидуальные особенности в процессе познавательной и предметной деятельности [1].

С одаренностью ребенка в школе педагог-психолог обычно встречается в двух ситуациях: «благополучная» одаренность и одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей. Одаренность может вписываться органично в жизнедеятельность ребенка и его окружения, а может породить множество сложных социально-психологических, внутриличностных и межличностных противоречий. Выделяют следующие направления работы психолога в школе с одаренными учениками:

– проведение психологической диагностики. Известно, что педагоги и школьные администраторы традиционно большой интерес проявляют

к диагностическим приемам, направленным на выявление одаренных детей. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультировании педагогов по вопросам проведения наблюдений за особенностями умственного развития детей. Это займет определенное время, однако в дальнейшем он получит информацию о потенциальных возможностях школьников и поможет педагогам перестроить свой взгляд на учащихся. Наиболее важной является проведение другой диагностики — дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

– Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющее своей целью расширение их представления о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей.

– Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом в процессе специальных развивающих, тренинговых занятий и программ, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами, оказывая им помощь в разработке и анализе индивидуальных программ обучения одаренных школьников.

– Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам и родителям в решении возникающих у них проблем.

Под руководством А.В. Комаровой центром «Одаренные дети» разработана модель психолого-педагогического сопровождения интеллектуально одаренных младших школьников:

1. Подбор и апробация пакета документов для выявления одаренных детей.

2. Проведение психологической диагностики:

- выявление интеллектуально одаренных детей (наблюдение, диагностика классов);
- выявление креативности, лидерской одаренности интеллектуально одаренных школьников;
- выявление интересов и склонностей одаренных детей (анкетирование ребенка, родителей);
- создание банка данных с содержательными характеристиками одаренных детей;
- психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей;
- разработка рекомендаций педагогам, детям, родителям по преодолению затруднений одаренного ребенка (индивидуальная коррекционная программа на каждого интеллектуально одаренного учащегося начальной школы);
- включение детей в коррекционно-развивающие занятия, проводимые психологом, развивающие занятия для познавательной и психосоциальной сфер интеллектуально одаренного младшего школьника, проводимые педагогами-предметниками;

• оказание психологической помощи одаренным детям, их родителям в решении проблем через индивидуальное консультирование.

3. Повторная диагностика.

4. Сравнительный анализ.

Программа психологического сопровождения одаренных детей в школе включает в себя несколько этапов.

Диагностический. Его целью является идентификация одаренных детей, изучение индивидуальных особенностей школьников. Итогом диагностического этапа является создание индивидуальных карт школьника, информационной базы данных одаренных детей, аналитического отчета по результатам диагностических исследований.

Информационный. Его задача – повышение психологической компетентности участников педагогического процесса. Итоги информационного этапа: создание банка информационных и методических материалов по психолого-педагогическому сопровождению одаренных учащихся.

Подготовительный. На этом этапе работы с одаренными детьми основная роль отводиться педагогам, задача которых – развивать их способности, составлять индивидуальные программы сопровождения на каждого ребенка с учетом его особенностей, с выработкой рекомендаций для классного руководителя, родителей учителей-предметников по взаимодействию с одаренным ребенком. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (стимулирующие и факультативные занятия, консультации).

Развивающий. Особенностью этапа является гармоничное развитие одаренных детей. Он включает в себя организацию, проведение индивидуальных и групповых занятий по адаптации одаренного ребенка в группе сверстников, создание развивающей среды для таких детей.

Таким образом, психологическое сопровождение одаренных учащихся школы представляет собой хорошо структурированный, последовательный вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью системы работы учреждения образования по выявлению, сопровождению, и развитию одаренных детей. Можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития одаренных детей в образовательном учреждении эффективно если:

• детская одаренность рассматривается с позиции комплексного подхода во взаимосвязи трех составляющих - выявление, обучение и развитие, опирается на научные критерии одаренности;

• создана и широко применяется объективная диагностика детской одаренности на разных этапах жизнедеятельности ребенка;

• выявлены основные принципы организации обучения одаренных школьников;

• структуры образовательных учреждений в своем целевом и функциональном проявлении будут обеспечивать необходимые условия непрерывного развития одаренного ребенка.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Комарова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников. / А.В. Комарова. Издательство Красико-Принт 2008. – 176 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 478 с.
3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
4. Рабочая концепция одаренности/ Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: ИЧП «Изд-во «Магистр», 2000. –302с.
5. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. – 440 с.
6. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М., Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 212 с.
7. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996.– 33 с.

Adzhemyan G.A., *teacher of mathematics State budgetary institution of the Moscow City Education Center «learning technologies».*

adzhemyan@i.home-edu.ru

Alekseeva T.E., *Department of Foreign Languages Academy of Law and Management of FPS of Russia.*

tat-alexeeva@yandex.ru

Andreeva S. N., *associate professor, Docent of a chair of general and practical psychology Mari state university, master of psychological science*

. swetlana64@list.ru

Antonova E.S., *Associate Professor, Chair of Foreign Languages History & International Affairs Department, Ryazan State University named for S.A. Yesenin.*

el.antonova@rsu.edu.ru

Bakhtina S. V., *associate professor, Docent of a chair of general and practical psychology Mari state university, master of educational science*

basvet57@rambler.ru

Barkunova O.V., *candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of social pedagogy and acmeology; doctoral of «Ivanovo state University», Shuya branch.*

Oksa_315@mail.ru

Dedyukhina O.V., *candidate of pedagogical Sciences, associate Professor; doctoral of «Ivanovo state University», Shuya branch, Moscow state University of culture and arts, the Institute of Music, Department of wind bands and ensembles.*

dedyukhina@mail.ru

Dudina O.A., *graduate student MSMU them. M.A. Sholokhov, Faculty of culture and music; further education teacher, accompanist, GBOUDOD School of Arts "Inspiration", Moscow.*

semafora@yandex.ru

Egorova Yu.N., *doctor of pedagogical sciences, Professor of the Chair of General and vocational education, Orenburg Institute of communications-the branch for SamGUPS.*

egorova333@rambler.ru

Eremenko T.V., *doctor of Pedagogy, Professor of the Department of State and Municipal, Administration and Political Technologies, Ryazan State University named for S.A. Yesenin.*

t.eremenko@rsu.edu.ru

Isaeva O.N., *Chair of Foreign Languages History & International Affairs Department , Ryazan State University named for S.A. Yesenin.*

o.isaeva@rsu.edu.ru

Kopylova N.A., *candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Foreign Languages Chair, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education "Ryazan State Radio Engineering University".*

nakopylova@yandex.ru

Koryak N.A., *a teacher of History, School 14, Ryazan.*

an_ryazan@mail.ru

Kuzina M.V., *senior lecturer, Department of a Second Foreign Language and the Methodology of its Teaching*

mmarla@yandex.ru

Kravchenko A.V., *the candidate of pedagogical sciences, Assistant Vice-Rector for academic affairs, the Associate Professor of the university department of medicine and life safety FGBOU VPO "MOSCOW PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY".*

kr.a@mail.ru

L'vova Yu.M., *teacher of RUSSIAN HPE «ACADEMY» by Velikiye Luki.*

Ulija358@rambler.ru

Mai Q.Kh., *postgraduate of the Department of Ecology and Geography, Shujsky branh Ivanovo State University.*

khanhthao29@gmail.com

Mal'kova V.V., *special preschool teacher, State budgetary educational establishment of Moscow city Kindergarten of combined type №288.*

veron_8585@mail.ru

Malakhova O.Yu., *candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, head of Department of "General and professional disciplines", Orenburg Institute of communications-the branch for SamGUPS.*

olgamal74@mail.ru

Mikhaylov A.A., *head of the health and safety department, director of the Shouya branch of FSBEI HPE Ivanovo State University.*

innovacia-sgpu@mail.ru

Nesmeyanova N.A., *post graduate student; «Ivanovo State University», Shuya branch, head of the Department of arts and crafts.*

natnes@mail.ru

Otto V.S., *Candidate of Economic Science, Associate Professor, Ryazan State University Named after S. A. Esenin.*

v.otto@rsu.edu.ru

Petrenko A.A., *Doctor of the pedagogical science, docent, professor of Ryazan State University named for S.A. Esenin.*

petr-antonina1@yandex.ru

Pikushina M.Yu., *Candidate of Economic Science, Associate Professor, Ryazan State Agrotechnological University Named after P.A. Kostyuchev.*

pikss@mail.ru

Polozov B.N., *the candidate of pedagogical sciences, the candidate of pedagogical sciences, Professor of the Department of information technologies in education FGBOU VPO "MOSCOW PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY".*

polozovb@yandex.ru

Pustovojtov V.P., *the candidate of pedagogical sciences, Professor of the Department of information technologies in education FGBOU VPO "MOSCOW PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY".*

vpp70@mail.ru

Rogozhkin O.A., *Assistant of the Department of theory and methodology of physical education and sport disciplines. Ryazan State University named for S.A. Esenin.*

o.rogozhkin@yandex.ru

Selivanova E.V., *senior Lecturer of the Chair of Political and Social Sciences, Ryazan State Radio Engineering University.*

katorinas@inbox.ru

Somova T.Yu., *Candidate of Economic Science, Associate Professor, Ryazan State University Named after S. A. Esenin.*

t.somova@rsu.edu.ru

Sharonova N.V., *doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of theory and methods of teaching physics, Moscow State Pedagogical University.*

nvshar@mail.ru

Shlyk N.S., *graduate student TMTP MSPU.*

natskvor@gmail.com

Smirnov A.V., *doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of theory and methods of teaching physics, Moscow State Pedagogical University.*

smirnovav@rambler.ru

Tselikova M.P., *doctor of Education, Associate Professor of Russian language and teaching methods Shuya branch of the "Ivanovo State University".*

innovacia-sgpu@mail.ru

TABLE OF CONTENTS

SCIENCE – EDUCATIONAL PRACTICE **3**

Propedeutics of physical education and the formation of universal educational actions of younger teenagers in teaching mathematics. *N.V. Sharonova, G.A. Adzhemyan* **3**

Stages of Informatization of Education and Evolution of Pedagogical Approaches to the Use of Information and Communication Technologies for Foreign Language Teaching. *T.E. Alekseeva* **11**

Training of the professional of railway industry from a position of modern educational technologies. *Yu.N. Egorova, O.Yu. Malakhova* .. **18**

Innovative technologies of professionally oriented foreign language competence of humanities training students of higher education. *O.N. Isaeva, E.S. Antonova* **25**

The role of course and qualifying papers in preparation of an intending teacher of life safety. *A.A. Mikhailov* **32**

Theoretical aspects of the formation of information competence of the teacher of non-formal education. *N.A. Nesmeyanova* **39**

Terminological framework of "e-learning". *A.V. Smirnov* **45**

Education of students conducting theoretical research on the lessons of science in high school. *N.S. Shlyk* **58**

MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT **64**

Formation of pedagogical culture of bachelors. *O.V. Barkunova* **64**

The use of higher education libraries' information and analytical data for the evaluation of the university research potential: statement of the problem. *T.V. Eremenko* **70**

The University Network Cooperation: Theory and Practice. *N.A. Kopylova* **76**

Modeling of humanistic-oriented personality schoolboy in conditions of modernization of education. *N.A. Koryak* **85**

Information and computer's competence of the teachers and managers: the problem of forming in the system of current education. *A.A. Petrenko* **91**

Audiovisual communication in the system of distance learning tools. *V.P. Pustovoytov, B.N. Polozov, A.V. Kravchenko* **99**

Features teaching philology at the elementary school. *M.P. Tselikova* **107**

HEALTH OF THE RISING GENERATION **110**

Implementation of the principle of freedom of choice of motor sports and sports activity of students as a fundamental condition for the modernization of physical education in high school. *Yu.M. L'vova.* **110**

Individualization of remedial educational environment as a condition of engagement of a child with autism (RAS) and teacher. *V.V. Mal'kova* **118**

Complex TRP as the basis for the formation of physical culture of students of rural schools in modern conditions. *O.A. Rogozhkin* **124**

EDUCATION AND CULTURE **129**

The value of humanistic pedagogy in the assessment of representatives of national science and culture. *E.V. Selivanova* **129**

The modeling system of additional professional education of music teachers. *O.V. Dedyukhina* **135**

Musical-rhythmic development of children in the junior pre-school age. *O.A. Dudina* **145**

FOREIGN SCHOOL **150**

Dynamics of professional development of teachers in the history of the Vietnamese of primary education. *Q.Kh. Mai* **150**

INVITATION TO THE DEBATE **155**

Practical aspects of implementing the principles of strategy planning on the regional level. *M.Yu. Pikushina, V.S. Otto, T.Yu. Somova*……..**150**

Portfolio as a tool for developing students' self-concept through studying foreign languages at institutions of higher learning. *M.V. Kuzina*……**166**

Psychological support for gifted pupils. *S.V. Bakhtina, S.N. Andreeva*....**174**

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS……**182**

Журнал «Школа будущего» приглашает к сотрудничеству педагогов, ученых и общественных деятелей. К рассмотрению принимаются электронные рукописи, оформленные в соответствии с нижеуказанными требованиями.
Общий объем – от 2 до 6 стр. (формат листа – А4, поля со всех сторон – 25 мм, шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал – одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов. Рисунки, таблицы, схемы и графики в отдельных файлах графического формата. Для статей научного характера в конце необходимо указать список использованных информационных источников, оформленный в соответствии с ГОСТом. На отдельной странице указать на русском и английском языках: сведения об авторе(-ах) статьи: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, место работы и должность, подробный адрес, контактный телефон, e-mail; название статьи; краткую аннотацию к статье (не более 5 строк); ключевые слова.
Редакция сохраняет за собой право внесения в текст незначительных сокращений и стилистической правки. Точка зрения авторов наших публикаций не всегда совпадает с позицией редакции.
Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ№ФС77-23949 от 06 апреля 2006 года.
Включено в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с апреля 2010 года.

Верстка: Н.Е. Марченко.
Корректор, дизайн обложки: А.В. Кравченко
Фото на обложке: 3а класс, МОУ ТСОШ №14, МО, Люберецкий р-он, пос. Томилино. Директор школы – Альбина Владимировна Лилякова.
Формат 205х143. Тираж 500 экз.

Адрес для переписки: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: (495) 221-89-32; (915) 350-02-52
E-mail: info@schoolfut.ru. Веб-сайт: http://schoolfut.ru

Издатель: РО Школа Безопасности
111625, Москва, 2-й Полевой пер., д. 2
Телефон: (495) 221-89-32

Типография: Издательско-полиграфический комплекс ГУП СППМ
123098, Москва, ул. Живописная, д.28
(Государственное унитарное предприятие города Москвы «Специальное предприятие при Правительстве Москвы»)