

СОДЕРЖАНИЕ

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Идеи Каменецкого Самуила Ефимовича по развитию образовательной среды и средств обучения физике. <i>А.В. Смирнов, Ю.А. Пушкарёва</i>	3
Развитие управленческих способностей студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки в вузе. <i>О.А. Михалькова, И.А.Мушкина, Е.В. Шеляпина</i>	10
Некоторые итоги реализации программы повышения квалификации преподавателей, участвующих в проекте «Инженерный класс в московской школе». <i>С.М. Кокин, В.А. Никитенко</i>	19
Некоторые методические аспекты применения программы Geogebra на уроках математики. <i>В.Г. Синько, Д.С. Колпакова</i>	23

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Изобразительная деятельность как инструмент развития мышления. <i>О.Ю. Соколова</i>	30
Трансформация семейных ролей как ведущая тенденция современного этапа развития института семьи. <i>Н.А. Цветкова</i>	39
Особенности становления и реализации идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников. <i>В.Ю. Васильев</i>	45
Диагностика эффективности модели формирования экономической компетентности будущего учителя технологии. <i>Е.Н. Петушкова, К.Е. Романова</i>	55
Программа по формированию социально значимых качеств личности школьников в рамках деятельности «Российского движения школьников». <i>А.А. Ситнова</i>	63
Теоретические основы формирования универсальных учебных действий учащихся. <i>Е.Н. Комарова</i>	74
Понятие «Экологический практикум» в современном дополнительном образовании детей. <i>О.А. Зубкова</i>	80

А Я ДЕЛАЮ ТАК

Диагностика и коррекция психологических синдромов у детей с хроническими соматическими заболеваниями. <i>Д.И. Илхамова</i>	88
Совершенствование методики обучения будущих сотрудников органов внутренних дел производству меткого выстрела при	

возникновении проблем, связанных с психологической готовностью применения огнестрельного оружия. <i>П.В. Несмелов, Е.А. Аверина</i>	94
Структурные компоненты профессионального имиджа педагога. <i>С.Н. Джураева</i>	100
Формирование коммуникативных умений у студентов в образовательном процессе. <i>З.К. Исмаилова, Б.Р. Мукимов</i>	105
Характеристики технологии проблемно-модульного обучения. <i>Р.Х. Фаизуллаев</i>	110
Потенциал портфолио в диагностике профессиональных компетенций будущих учителей профессионального образования. <i>Д.О. Химматалиев</i> ..	114
<u>ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ</u>	
Развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции. <i>Ш.К. Шаропова</i>	119
Интеграция компетенций при разработке междисциплинарной интеграции. <i>Н.А. Ниязова</i>	126
Современные тенденции формирующего оценивания. <i>Т.С. Сотцкова, Е.Н. Землянская</i>	130
Мотивационно-ценностное отношение студентов вуза к своему здоровью: сущность, структура и механизмы формирования. <i>А.А. Хоптинская</i>	137
Опыт создания открытой социально-образовательной среды в рамках проекта «Территория возможностей». <i>А.А. Толстенева, М.Л. Груздева, М.В. Лагунова</i>	146
Дистанционные видео-технологии в организации педагогической практики студентов – будущих учителей физики. <i>А.В. Смирнов, Ю.А. Пушкарева</i>	156
О философии обучения иностранным языкам. <i>С.А. Ламзин</i>	159
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	168

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

ИДЕИ КАМЕНЕЦКОГО САМУИЛА ЕФИМОВИЧА ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Ideas S.E. Kamenetsky on the development educational environment and means of teaching physics

Смирнов Александр Викторович, д.п.н., профессор кафедры теории и методики обучения физике. Московский педагогический государственный университет.

 smimovav@rambler.ru

Пушкареева Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физике. Московский педагогический государственный университет.

 jullchik@yandex.ru.

*Памяти
Методиста-физика
Каменецкого Самуила Ефимовича
Посвящается*

В статье раскрывается историческое значение личности выдающегося методиста-физика С.Е. Каменецкого в развитии образовательной среды по физике в конце двадцатого и начале двадцать первого столетий.

The article reveals the historical significance of the individual practitioner outstanding of physics teaching S.E. Kamenetskiy in the development of the educational environment and physics teaching tools in the late twentieth and early twenty-first century.

Ключевые слова: **образовательная среда, средства обучения, дидактика физики.**

Keywords: **learning environment, teaching resources, teaching physics.**

Настоящая статья написана к 95-летию со дня рождения выдающегося методиста-физика второй половины двадцатого, начала двадцать первого веков Самуила Ефимовича Каменецкого с целью донести до педагогической общественности его идеи в области создания образовательных сред и средств обучения физике, а также подготовки педагогических кадров к совершенствованию и применению средств обучения физике. Авторы статьи являются его учениками, долгое время выполнявшими научно-методические исследования совместно с ним и под его

руководством. Представленные в статье, выдвинутые С.Е. Каменецким, методические гипотезы научно подтверждены и проверены на практике временем, что обеспечивает актуальность изложенным в статье материалам.

Особое внимание С.Е. Каменецкий уделял вопросам формирования образовательной среды и расширению арсенала средств обучения, применяемых в преподавании физики в общеобразовательной школе. Он подчеркивал, что образовательная среда и средства обучения физике должны постоянно совершенствоваться в соответствии с развитием науки и техники, а также то, что качество современного образовательного процесса по физике тесно связано с коренными улучшениями технологий и методов обучения, что, в свою очередь, напрямую зависит от умелого применения педагогами-физиками комплекса средств обучения. По его мнению, широкое применение средств обучения – это одна из закономерностей, характеризующих современный образовательный процесс в переживаемую нами эпоху всеобщей информатизации общества, которая ставит новые проблемы перед системой образования, физического образования в частности [1–3].

По мнению С.Е. Каменецкого эффективность современной образовательной среды и применения средств обучения физике во многом зависят от того, насколько методически грамотно и педагогически оправдано строится процесс обучения в этой среде. В каждом конкретном случае педагогу-физику приходится самостоятельно определять с какой целью и как использовать средства обучения на занятиях, для решения каких образовательных или воспитательных задач он обращается к тому или иному виду средств обучения, какой педагогический результат надеется получить. Поэтому ему необходимы научно-обоснованные знания по формированию образовательной среды, а также по грамотному методическому применению средств обучения. Понимая высокую значимость, высказанного выше, С.Е. Каменецкий в конце восьмидесятых годов двадцатого столетия организывает преподавание ряда специальных обязательных курсов в рамках методической подготовки студента – будущего учителя физики в Московском государственном педагогическом институте им В.И. Ленина (ныне МПГУ) [4–6].

За базовый был принят курс «Оборудование школьного физического кабинета» [7]. Продолжением и дополнением этого курса стали курсы «Педагогическое мастерство учителя физики» и «Электронное оборудование школьного физического кабинета», а также спецпрактикум по методике обучения физике. Чуть позже цикл этих курсов пополнился курсом «Информационные технологии и средства обучения физике» [8].

В ходе изучения цикла этих курсов студенты знакомятся с кабинетной системой обучения и общими требованиями к формированию

материальной базы образовательной среды в средней школе, требованиями предъявляемыми к кабинету физики в среднем учебном заведении, правилами по технике безопасности для кабинетов физики средних школ, узнают права и обязанности заведующего кабинетом физики и его первого помощника – лаборанта кабинета физики, рациональные методы хранения и расположения учебного оборудования, наглядных пособий и дидактических материалов, знакомятся с современными техническими средствами обучения, применяемыми в кабинете физики, осваивают приемы работы со школьной доской в комплексном ее использовании с дидактическими материалами и учебными приборами, учатся конструировать самодельные учебные приборы и пособия, осваивают методы и приемы мелкого ремонта учебного оборудования, учатся ориентироваться в классификациях и специфике школьных физических приборов с целью их рационального подбора для оснащения кабинета, изучают приемы поиска неисправностей учебных физических приборов и устранения простейших поломок, постигают элементарные ремесленные навыки работы со стеклом, электрическими проводами, пластмассой и другими материалами, применяемыми для изготовления простейших учебных приспособлений, изучают сложную электронную технику школьного физического кабинета и знакомятся с методическими приемами рационального ее применения в учебном процессе, знакомятся с программно-педагогическими средствами, предназначенными для обучения физике с использованием современных информационных технологий, и многое другое.

Созданный, под руководством С.Е. Каменецкого, преподавателями кафедры теории и методики обучения физике МПГУ, выше указанный цикл курсов довольно быстро получил одобрение в среде педагогических вузов. Аналогичные курсы начали преподаваться в педагогических институтах и университетах России и стран СНГ, готовящих учителей физики. Идея С.Е. Каменецкого о необходимости специальной подготовки студента – будущего учителя физики к формированию и совершенствованию образовательной среды получила всеобщее широкое внедрение.

Чуть позже идея С.Е. Каменецкого о необходимости такой специальной подготовки подтвердилась и окончательно укрепилась с введением Государственного стандарта общего образования и переходом к Единому государственному экзамену, которые потребовали создания новых дидактических средств по физике и привели к изменениям в образовательной среде предметных кабинетов, школьного кабинета физики в частности. Стало окончательно ясно, что студенту – будущему учителю физики, помимо отчетливого знания технологии обучения предмету, теперь необходимы, прежде всего, знания и умения по управлению процессом обучения в условиях современной образовательной

среды и совершенствованию технологий и методов применения современных средств обучения физике, овладение знаниями и умениями по созданию личностно-ориентированных образовательных сред, способных обеспечить переход от трансляции готового знания к развитию продуктивного мышления и интеллекта обучаемого

Основой для формирования образовательной среды, необходимой для обучения физике в школе, является материально-техническая база (МТБ) школьного кабинета физики – совокупность материально-технических средств, на основе которых формируется образовательная среда, отвечающая образовательным, развивающим и воспитательным целям учебного процесса по физике в общеобразовательной школе [9,10].

Уже в те последние годы Советской власти, С.Е. Каменецкий понимал необходимость формирования личностно-ориентированной образовательной среды, способной представить обучаемому свободу выбора направленности обучения, со всеми достоинствами самоопределения. Одна из особенностей личностно-ориентированной образовательной среды, по его мнению, – это организация взаимодействующего обучения, обеспечивающего изменение традиционной роли обучающего и обучаемых, что требовало организации принципиально новых условий обучения и как следствие принципиально новой материально-технической базы кабинета физики.

Понимая необходимость назревших изменений в образовательной среде и средствах обучения физике, в конце восьмидесятых годов прошлого столетия, государство предпринимает попытку к проведению работ по модернизации материальной базы школьного кабинета физики.

В 1989 году был создан по приказу министра образования Ягодина Г.А. специальный Временный научно-технический коллектив ВНТК «Кабинет физики», перед которым была поставлена задача – создать школьный кабинет физики, удовлетворяющий требованиям процесса информатизации. Руководителем был назначен инженер Козырев А.П., группу методистов возглавил профессор Каменецкий С.Е., в эту группу вошли известные методисты-физики Овчинников О.Ю., Восканян А.Г., Смирнов А.В., Степанов С.В., Шаронова Н.В., Шилов В.Ф., Гребенников А.А., Чеботарев А., Каспаржак А.Г., Дунин С.М. и др. По результатам работы этого коллектива был создан современный школьный кабинет физики, принципиальные дидактические, методические и технические основы образовательной среды которого реализуются при создании кабинетов физики по настоящее время [11].

Отличительной особенностью созданного этим коллективом школьного кабинета физики была полная компьютеризация рабочих зон учителя и учащихся, компьютеризация парка учебного оборудования, значительное увеличение количества оборудования предназначенного

для фронтального лабораторного эксперимента, появление учебного оборудования предназначенного для выполнения кратковременных практических работ, формирование комплектов учебного оборудования, значительное усовершенствование учебного оборудования для физического практикума и организация специального отдельного помещения для проведения работ физического практикума. Первые кабинеты физики, созданные коллективом ВНТК «Кабинет физики», были установлены в 1992 году в московских школах № 388 и № 444, а в течение девяти лет в большинстве школ-новостроек Москвы и других городов России [11].

Руководя работой методической группы научно-технического коллектива «Кабинет физики», С.Е. Каменецкому удалось реализовать идею о создании лично-ориентированной образовательной среды по физике. Мысленно опережая время, Самуил Ефимович уделял большое внимание увеличению в кабинете физики состава учебного оборудования, предназначенного для усиления самостоятельной творческой работы обучаемых, на разработку оборудования для проведения проблемно-ориентированных поисковых лабораторных практикумов, на внедрение современных информационных средств обучения физике.

В обобщенном понимании, *образовательная среда* – это совокупность окружающих человека материальных и духовных условий необходимых для осуществления образовательной деятельности. Понимая, что должны измениться не только материальные, но и духовные условия в обучении физике в общеобразовательной школе Самуил Ефимович обращал внимание на гуманитарную составляющую вновь создаваемых средств обучения физике, стремился к организации такого школьного кабинета физики, что бы он позволил отойти от принятой в годы Советской власти авторитарной системы обучения к демократичным методам преподавания физики. Большое внимание он уделял не только гуманитаризации средств обучения, но и создания условий для гуманизации технологий и методов обучения физике.

Вопросами совершенствования образовательной среды и средств обучения физике, технологиями и методами их применения занимались в разные годы известные педагоги-физики: В.В. Лермантов, К.В. Дубровский, В.Ю. Кольбе, Н.С. Дрентельн, П.А. Знаменский, Г.М. Григорьев, В.Н. Верховский, Галанин Д.Д., Горячкин Е.Н., Григорьев Г.Н., Покровский А.А., Сахаров Д.И., Зворыкин Б.С., Шахмаев Н.М., Каменецкий С.Е., Переверзнев Б.И., Румянцев И.Н., Овчинников О.Ю., Восканян А.Г., Степанов С.В., Шилов В.Ф., Смирнов А.В., Никифоров Г.Г., Извозчиков В.А., Кораблев В.А., Обьедков Е.С. и многие другие. Каждый, из вышеперечисленных, ученых внес свой неоценимый вклад в развитие образовательной среды и средств обучения физике, в настоя-

шей статье авторы хотели подчеркнуть значимость идей Самуила Ефимовича Каменецкого для решения этого вопроса.

Под руководством С.Е. Каменецкого в конце 80-х начале 90-х годов в России начат активный процесс модернизации образовательной среды по физике. По методическому предложению С.Е. Каменецкого рынок учебно-технической промышленности России начал постепенно переходить на выпуск учебного оборудования стыкуемого с компьютерной техникой: аналого-цифровые преобразователи и датчики физико-химических величин, приборы управляемые цифро-аналоговыми устройствами, автоматизированные учебно-экспериментальные комплексы; учебные экспериментальные установки дистанционного доступа; новый вид средств обучения – программно-педагогические средства: обучающие и контролирующие компьютерные программы, экспертные учебные системы, автоматизированные обучающие системы, мультимедийные комплексы, цифровые образовательные пособия, электронные рабочие тетради и т.п.; широкое внедрение в процесс обучения физике общеобразовательной школы получила видеотехника: видеопроекторы, видеомагнитофоны, интерактивные доски; автоматизированные комплексы преподавателя физики (АКП) [12].

Проведенные под руководством С.Е. Каменецкого исследования открыли новые перспективы в дидактике физики, а именно в ее процессуально-технологическом аспекте: выборе оптимального соответствия технологий обучения физике и формирования адекватной образовательной среды, необходимой для реализации этих технологий; в создании и применении средств обучения физике в соответствии с требованиями инновационных педагогических технологий. Идеи С.Е. Каменецкого в области развития образовательных сред и средств обучения физики совершенствуются и развиваются его учениками по настоящее время [13].



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы. Под ред. Каменецкого С.Е. и Пурышевой Н.С. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000.
2. Лабораторный практикум по теории и методике обучения физике в школе: учебное пособие для студентов высших пед. уч. зав. / Под ред. Каменецкого С.Е. и Степанов С.В. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
3. Каменецкий С.Е., Смирнов А.В., Степанов С.В. Учебно-материальная база для подготовки студентов к эксплуатации школьных физических кабинетов / Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ им. В.И. Ленина – М.: Прометей, 1992

4. Смирнов А.В., Каменецкий С.Е. Новый курс «Дидактика физики» / Физика в школе, №6, 1998. С.58-59
5. Каменецкий С.Е., Смирнов А.В., Степанов С.В. Совершенствование подготовки студентов к работе с оборудованием школьного кабинета физики / Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ им. В.И. Ленина – М.: Прометей, 1992
6. Смирнов А.В. Новый курс в системе подготовки будущего учителя // Физика в школе, 1991. – № 3. С. 76 – 77.
7. Смирнов А.В., Степанов С.В. Оборудование школьного физического кабинета: учебное пособие. – М.: Школа Будущего, 2001. 12 П.л
8. Смирнов А.В. О методической подготовке к применению информационных и коммуникационных технологий в обучении физике на кафедре теории и методики обучения физике и во всем МПГУ / Наука и Школа, № 5, 2007. – С. 7 – 9
9. Смирнов А.В. Учебно-технический комплекс для обучения физике. Монография. – М.: Прометей, 2004. – 180 с.
10. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Образовательная среда и средства обучения физике: Монография. – М.: Школа Будущего, 2009. – 483 с.
11. Каменецкий С.Е., Овчинников О.Ю., Смирнов А.В. Концепция развития учебно-материальной базы кабинета физики, обеспечивающего современные технологии обучения: Отчет о научно-исследовательской работе ВНТК «Кабинет физики». – М.: Союзвузприбор, 1990. – 846 с.
12. Каменецкий С.Е., Назаров Н.Н., Смирнов А.В. Современный школьный физический кабинет / Физика в школе, 1994. – № 2.
13. Восканян А.Г., Пушкарева Ю.А., Смирнов А.В., Смирнов С.А. Оценка образовательной среды кабинета физики // Физика в школе. №3. 2013. – С. 63 – 70.

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Development of managerial abilities of students of students of educational disciplines in the process of professional university training

Михалькова Ольга Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования. Сочинский государственный университет.

✉ mihalkova_olga67@mail.ru

Мушкина Ирина Анатольевна, к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогического и психолого-педагогического образования. Сочинский государственный университет.

✉ mia-1609@mail.ru

Шеляпина Екатерина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры педагогического и психолого-педагогического образования. Сочинский государственный университет .

✉ tetraptih@gmail.com

В статье представлен теоретический анализ вопроса формирования навыков управления у студентов педагогических специальностей и их готовности их к осуществлению управленческой деятельности в системе образования. При использовании специального комплекса методов и форм обучения в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин дает возможность повысить теоретический и практический уровень знаний об управлении в образовании и способствует пониманию сущности управленческой деятельности.

This paper proposes theoretical analysis of managerial abilities development among students of educational disciplines and their readiness for management activity in any educational system. The use of special methods and modes of study of the discipline "Pedagogical management and management in modern school" provides the opportunity to increase the theoretical and practical level of knowledge on the management process and provides comprehension of management activity sense. The complex mentioned above gives the opportunity to develop students' management abilities.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, управление, образование, педагогическая деятельность, педагогические технологии.

Key words: pedagogical management, management, education, teaching activity, teaching technologies.

Подготовка современного педагога в настоящее время рассматривается как процесс раскрытия сущностных сил, ведущих способностей человека, его возможностей, компетентного и ответственного выполнения социальных и профессиональных ролей.

Проблемы обучения, воспитания и управления на данном этапе развития образовательного учреждения относятся к числу тех, разработка которых требует системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Системообразующий фактор педагогической системы - управление, а искусство управления процессом обучения и, в частности, учебно-познавательной деятельностью учащихся - это есть совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества.

В своих научно-теоретических исследованиях мы опирались на результаты фундаментальных теорий, методологию и методы обучения, которые были раскрыты в отечественной и зарубежной педагогике, психологии и теории управления: Ю.А. Конаржевского, Н.А. Абишева, Н.В. Горбунова, М.М. Поташника, Третьякова П.И., В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Л.В.Занкова, В.И. Зверева, В.С. Ильина, Т.М. Баймолдаева, Н.Д. Хмель, М.В. Кларина, З.А. Исаева, В.В. Краевского, Л.Х. Мажитова, В.В. Крыжко, В.А. Слостенин, В.С. Лазарева, О.Т. Лебедева, К.Я. Лернера, Э.Маркса, М.И. Махмутова, Н.Н. Мельниковой, Л.Ф.Николина, Е.М.Павлютенкова, М. Петри, Ю.Н. Петрова, А.В. Петровского, Д.М. Полева, М.Л. Портнова, И.П.Раченко, Г.К.Селевко, И.Б.Сенновского, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина, В.А. Слостенина, В.Т. Фоменко, Е.Н. Шиянова, Е.А. Ямбурга и др. Публикации перечисленных авторов отражают сущность и особенности процесса обучения, инновации в моделировании образовательных систем, значимость и содержание новых технологий обучения, специфику управления развитием школы, научные основы менеджмента, теории управления и концепции личностно-ориентированного образования.

В системе высшего педагогического образования наряду с другими задачами профессионального становления личности нужно решить важную проблему овладения новым знанием и научиться пользоваться им на практике. Важная часть этого знания, как показывает мировой опыт, - постижение науки и искусства менеджмента. Не вдаваясь в подробности анализа существующих дефиниций понятия «менеджмент», остановимся на позиции М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури и других, которые рассматривают менеджмент как умение добиваться поставленной цели, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей [5].

В свете гуманистической парадигмы образования управленческая деятельность педагога приобретает новые качественные особенности. Традиционное управление, основанное на субъект - объектных отношениях, переходит в управление, основанное на субъект - субъект-

ных отношениях и предоставляющее учащимся возможность равноправного взаимодействия с педагогом в решении проблем их жизнедеятельности в коллективе, классе, малой группе. Эти процессы давно уже стали предметом изучения в зарубежной педагогике, особенно американской, откуда и проник в отечественное образование термин «педагогический менеджмент», основная идея которого состоит в том, что педагог становится организатором, советчиком, «тренером, а не ментором» в процессе обучения, воспитания и развития личности ребенка. Это порождает новую научно-практическую задачу по подготовке менеджеров образования для управления образовательным учреждением в новых экономических условиях, овладение ими теорией и практикой принятия управленческих решений через систему повышения квалификации.

Профессиональную управленческую деятельность педагога в образовании мы рассматриваем как видовую категорию, содержащую в себе специализированную трудовую деятельность, требующую конкретной подготовки и реализуемую на соответствующем уровне мастерства. Развитие данного уровня осуществляется непрерывно, в системе организованного обучения и специальной подготовки педагога к управленческой деятельности, которая должна включать в себя: психолого-педагогические знания, умения и навыки, коммуникативные и организаторские способности, способности к руководящей работе. В этой связи повышение квалификации менеджера образования рассматриваем как образовательный процесс, направленный на формирование способности у человека выполнять свои трудовые функции посредством освоения новых интегрированных взаимосвязей между современной наукой и практикой.

Проблемы управления в образовательном процессе сдерживаются рядом объективных и субъективных причин и противоречий:

- потребностью современного общества в подготовке руководителей высшей квалификации для сферы образования и не достаточной разработкой системы их подготовки;
- недостатком управленческой культуры в педагогической работе;
- противоречием между сложившейся традиционной субъектно-объектной системой управления и необходимостью изменения взаимоотношений между участниками педагогического процесса на уровне субъектно-субъектных отношений, обеспечивающих новый характер управления: сотрудничества, партнерства;
- противоречием между наличием современных технологий обучения и отсутствием механизмов, определяющих способы их применения в практике;

- не отработанной техникой партнерского, не авторитарного общения, что является необходимым условием в управлении организацией.

Таким образом, преодоление вышеназванных трудностей и противоречий может являться способом разрешения поставленной проблемы и подтверждает актуальность данного исследования.

Целью исследования явилось изучение и определение путей формирования умений и навыков у студентов к управленческой деятельности в условиях ВУЗа.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в ВУЗе.

Предмет исследования: подготовка студентов к управленческой деятельности в условиях ВУЗа.

Гипотеза нашего исследования: если использовать комплекс методов и форм обучения в процессе изучения дисциплины «Педагогический менеджмент», то это повысит уровень готовности студентов к управленческой деятельности, так как позволит принимать адекватные управленческие решения.

Чтобы доказать состоятельность нашей гипотезы, мы решили следующие задачи:

- проанализировать и систематизировать теоретические и методологические подходы к управленческой деятельности;
- выявить современное состояние проблемы подготовки специалистов в области управленческой деятельности системы образования;
- определить оптимальный комплекс диагностических методик, выявляющих уровень сформированности умений и навыков у студентов к управленческой деятельности в условиях ВУЗа;
- предложить и определить эффективность комплекса методов и форм подготовки студентов к управленческой деятельности в условиях ВУЗа.

Методологическая основа исследования опирается на положения педагогов, психологов и ученых в области теории деятельности и управления, управленческой и инновационной деятельности, концепции современного педагогического менеджмента.

Анализ литературных данных.

Содержание понятия «менеджмент» можно рассматривать как науку и практику управления, как организацию управления фирмой, образовательным учреждением и как процесс принятия управленческого решения. Под научными основами управления понимается система научных знаний, которая составляет теоретическую базу практики управления, обеспечивает ее научными рекомендациями.

В книге М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоури «Основы менеджмента» менеджмент рассматривается в нескольких значениях: как «умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей»; как «управление, функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях»; как «область человеческого знания, помогающего осуществлять эту функцию» [5, с.68].

Таким образом, менеджмент можно определить как науку, искусство и деятельность по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации [4].

По определению Г.С. Никифорова, менеджмент – «это научно-практическое направление, ориентированное на обеспечение эффективной жизнедеятельности (функционирования) организации в рыночных условиях хозяйственных отношений» [6]. Е.М. Павлютенков [3], Ю.А. Конаржевский [2], рассматривая вопрос семантики понятий «менеджмент» и «управление», ссылаются в своих исследованиях также на определение менеджмента, данное в Оксфордском словаре английского языка, где даются 4 смысловых значения этого понятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что даже в английском языке этот термин не трактуется однозначно. Классик американского менеджмента П. Друкер подчеркивает чисто американское происхождение этого понятия, а также его полисемантический характер, так как термин «менеджмент» включает в себя определенную функцию и социальный статус людей, выполняющих ее, и учебную дисциплину, область научного исследования [1].

Проанализировав трактовки понятия «управление», мы выделили основные его характеристики:

- управление есть целенаправленная деятельность;
- наличие управляющей и управляемой подсистем, обладающих специфическими функциями;
- необходимость перехода объекта управления из одного качественного состояния в другое, более высокое.

Что касается образовательного процесса, то педагогический менеджмент в обучении есть целенаправленная педагогическая деятельность руководителей по организации и созданию эффективной системы управления процессом обучения специалистов. Сам же процесс обучения следует рассматривать как единый педагогический технологический процесс – педагогическую технологию [7].

Результаты исследования и их обсуждение.

Для реализации цели исследования и выявления уровня способностей у студентов к управленческой деятельности был использован

комплекс диагностических методик, в который вошли: опросник-анкета на тему: «Наличие способностей к управленческой деятельности»; тест - опросник Г. Айзенка; тест - опросник «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности»; тест Томаса; тест «Можешь ли ты быть руководителем» и др.

Для реализации задач формирующего эксперимента нами был проведен курс лекционных и семинарских занятий по дисциплине «Педагогический менеджмент», разработанный на основании нормативной документации вуза.

Курс практических занятий мы организовывали с использованием интерактивных методов обучения, что позволяет студентам реализовать свои теоретические знания на практике, осознать какие способности сформированы, а над формированием каких необходимо работать.

Использование группового обсуждения на семинарском занятии по теме «Основные закономерности, принципы и функции педагогического менеджмента» способствовало обмену идеями и мнениями его участников, повторению ключевых моментов учебного материала, формированию коммуникативных умений, формированию способностей выражать свою жизненную и профессиональную позицию, уметь сотрудничать в ходе учебного процесса.

Темы «Практические основы управления» и «Конструирование технологий управления образовательным процессом» были реализованы на семинарских занятиях посредством тренингов коммуникации, который представляет собой спектр техник направленных на партнерское взаимодействие. Данный вид деятельности позволяет включить участников тренинга в активное соревнование, переключить их на актуальное партнерство для достижения групповой цели. В процессе работы у студентов вырабатывается стремление к устранению психологических барьеров общения, совершенствуются коммуникативные навыки путем активного игрового взаимодействия.

Применение метода анализа конкретных ситуаций по теме «Руководитель и коллектив» дает возможность: дать оценку фактам, проанализировать их; выработать идеи, принять решение; получить навыки конструктивных рассуждений, обнаружить схемы критического мышления.

Таким образом, после использования нами специального комплекса методов и форм обучения в рамках дисциплины «Педагогический менеджмент», направленный на эффективную подготовку студентов к управленческой деятельности, были получены следующие результаты и сделаны выводы:

Содержание подготовки специалистов в условиях вуза должно быть регламентировано законодательными и нормативно-правовыми документами.

Работа по формированию способностей к управлению психолого-педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе высшей школы должна быть систематической и планомерной.

Для диагностики способностей к управлению психолого-педагогической деятельности специалистов конкретного профиля целесообразно использовать психодиагностические методики, специально направленные на оценку ситуационно-специфического поведения их в рамках профессиональной ситуации.

В ходе лекционных занятий необходима активизация мышления студентов, повышение их интереса к изучаемой области науки. Для достижения этой цели можно использовать проблемно-поисковые методы, ставить проблемы для их самостоятельной оценки, критически мыслить в нестандартных ситуациях, освещать разные точки зрения отдельных ученых.

В содержание практических занятий могут быть включены элементы интерактивного обучения, тренинги коммуникации и т.д., направленные на формирование у студентов самостоятельности и критичности мышления, управленческих способностей, творческого подхода к изучению учебного материала и реализации его на практике, а также способности выражать свою жизненную позицию.

Таким образом, современное состояние проблемы подготовки специалистов в области управления системы образования приобретает особую значимость, а именно, вопросы, связанные с совершенствованием содержания и технологии профессиональной подготовки, которые заставляют педагогов-ученых и практиков обратиться к одной из актуальных проблем дидактики высшей школы – повышению качества преподавания.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: 2-е изд. учебник. – М.: Фирма Гардарика, 1996. – 416 с.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 1999. – 109 с.
3. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. СПб.2001. – 213 с.
4. Менеджмент в управлении школой: Учебное пособие. / Научн. ред. Т.И. Шамова. – М., 1992. – 150 с.
5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело. – 2000. – 702 с.

-
6. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб. 2001.- 304с.
 7. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: Учебник. (Серия: Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании. Кн. V). М., 2005. – 335 с.

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, УЧАСТВУЮЩИХ В ПРОЕКТЕ «ИНЖЕНЕРНЫЙ КЛАСС В МОСКОВСКОЙ ШКОЛЕ»

SOME RESULTS OF REALIZATION OF THE PROGRAM OF TRAINING OF TEACHERS INVOLVED IN THE PROJECT "ENGINEERING CLASS AT THE MOSCOW SCHOOL"

Кокин Сергей Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Физика». Российский университет транспорта (РУТ(МИИТ)).

✉ kokin2@mail.ru

Никитенко Владимир Александрович, доктор физико-математических наук, профессор. Российский университет транспорта (РУТ(МИИТ)).

✉ nikitenko100@mail.ru

Рассмотрены некоторые итоги проведения на базе кафедры физики МИИТ курсов повышения квалификации учителей, участвующих в реализации программы «Инженерный класс в московской школе». Анализ результатов входного и промежуточного контроля знаний слушателей, говорит о том, что прохождение курсов повышения квалификации следует рекомендовать всем преподавателям, участвующим в этой программе.

Some results of advanced training courses for teachers participating in the program "Engineering class at the Moscow school" on the basis of the Department of physics of MIIT are considered. Analysis of the results of the input and intermediate control of students' knowledge, suggests that the passage of refresher courses should be recommended to all teachers participating in this program.

Ключевые слова: **Инженерный класс в московской школе, входной контроль знаний, повышение квалификации учителей физики.**

Keywords: **Engineering class at the Moscow school, incoming control of knowledge, improvement of professional skill of physics teachers.**

Реализация проекта Департамента образования города Москвы «Инженерный класс в московской школе» (начало – осень 2015 года) подразумевает создание системы повышения квалификации школьных педагогов, которые работают со старшеклассниками в учебных заведениях, участвующих в проекте. К созданию подобной системы привлечены ведущие технические университеты города и, в частности, МИИТ. В соответствии с этим в том же 2015 году на кафедре физики нашего университета была разработана программа повышения квалификации учителей физики инженерных классов, а спустя год по ней начались

первые занятия. Об опыте кафедры, накопленном в ходе осуществления комплекса мероприятий по поддержке физического образования школьников, и о разработке программы повышения квалификации учителей физики рассказывалось, например, в работах [1-3]. Более детально рассмотрению используемых при этом форм работы со школьниками и обобщению материалов, полученных в ходе подобного рода деятельности, посвящена вышедшая монография [4].

Как уже говорилось, первый набор слушателей на курсы повышения квалификации в МИИТе был проведён ещё в октябре-ноябре 2016 года. Сейчас можно подвести некоторые итоги обучения по разработанной программе, а также сформулировать предложения, которые, на наш взгляд, следует учитывать школьным педагогам, работающим со старшеклассниками (причём, не только в инженерных классах).

В рамках программы предусматривалось знакомство учителей с различными формами привлечения детей к изучению школьного курса физики (кружки, семинары, мастер-классы, школы-студии и т. д.), с организацией учебно-исследовательской работы старшеклассников (непосредственно в школе или в лабораториях кафедры вуза, включая участие в молодёжных научных конференциях как университетского, так и городского уровней). Учителя получили представление о техническом оснащении кафедры, о возможностях современного оборудования, которым она располагает, и, как результат, – о перспективах сотрудничества школа-вуз, которое может быть налажено в будущем. В целом, как показали отзывы, цикл обучения получил высокую оценку: по имеющимся отзывам полученные знания и навыки используются слушателями курсов на практике.

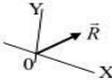
Помимо вопросов общего характера на занятиях со школьными педагогами университетскими преподавателями были рассмотрены вполне конкретные проблемы, которые отражают неудовлетворённость уровнем базовой подготовки студентов, поступивших на первый курс. Проведение входного контроля знаний (включающего вопросы типа «по каким формулам рассчитываются длина окружности, площадь круга, объём шара?», или «чему равны значения тригонометрических функций заданных углов?», или «как называются те или иные наиболее часто используемые при написании формул физики и математики буквы греческого алфавита?»); элементарные задания, касающиеся разложения вектора на компоненты по двум заданным осям, выявления равных углов на чертеже и др. – см. рис. 1) показывает, что подобный «тест» не проходит значительный процент учащихся. В ходе контроля предлагается также ответить на вопрос по физике: перечислить основные единицы СИ – на него, как правило, не отвечает почти никто. Всё это говорит о том, что уже на первых занятиях по физике (и не только) у большинства первокурсников должны возникнуть большие проблемы с усвоени-

ем предлагаемого им материала, что не может не беспокоить преподавателей вуза.

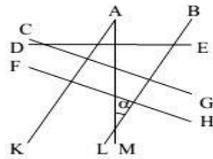
ОБЩЕЕ ВРЕМЯ, ЗАТРАЧЕННОЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ЗАДАНИЯ: _____

I. Геометрия

А) Разложите вектор \vec{R} по направлениям OX и OY :



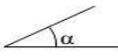
Б) Признаки равенства углов
Дано: $CG \parallel FH$, $AK \parallel BL$, $DE \perp AN$.
 Найдите на рисунке ВСЕ углы, равные α .
 Объясните, почему Вы так считаете.



В) Чему равна площадь круга? $S =$ Чему равна длина окружности? $L =$
 Чему равна площадь сферы? $S =$ Чему равен объём шара? $V =$

II. Тригонометрия

А) Что называется синусом изображённого угла α ?



Б) Что такое 1 радиан? (дайте определение). Что такое 1 градус? (дайте определение)

В) Чему равны значения тригонометрических функций некоторых основных углов:

$\sin(0) =$	$\sin(\pi/6) =$	$\cos(0) =$	$\cos(\pi/2) =$
$\sin(3\pi/4) =$	$\cos(\pi) =$	$\cos(3\pi/2) =$	$\sin(\pi/2) =$

Г) Докажите, что, действительно, $\cos(\pi/3) = 0,5$.

III. Алгебра (найдите производные следующих функций):

А) $y = \sin x \Rightarrow y' =$ $/// y = \sin^2 x \Rightarrow y' =$ $/// y = x \sin x \Rightarrow y' =$

Б) Постройте график функции $y = x^2 - 2x + 1$.

IV. Греческий алфавит (подпишите, как называются следующие буквы)
 $\alpha \quad \beta \quad \gamma \quad \delta \quad \varepsilon \quad \eta \quad \theta \quad \lambda \quad \mu \quad \nu \quad \pi \quad \rho \quad \sigma \quad \tau \quad \phi \quad \omega \quad \Delta \quad \Sigma \quad \Omega$

V. Основные единицы СИ (перечислите и укажите, что измеряется в этих единицах)

Рисунок 1. Пример бланка вопросов входного контроля.

Но сказанное – только половина проблемы. Дело в том, что обсуждению описанной ситуации на курсах повышения квалификации предшествовало проведение подобного контроля среди самих слушателей. Отличие заключалось в том, что если студенты отвечали на 10 поставленных перед ними вопросов непосредственно на занятии (на это им отводилось 20 минут, причём пользоваться справочной литературой было нельзя), то те же задания учителям были розданы «на дом», разрешалось пользоваться любой литературой, а единственное, что требовалось, – засечь время, которое в итоге уходило на полный ответ. Свои фамилии авторам (в отличие от студентов) можно было не указывать. Подведение итогов «теста» дало неожиданный (как для нас, так и для

самих слушателей) результат, который дал пищу для серьёзных размышлений.

Обучение проходило около 40 человек; ответы на вопросы – полностью они приведены ниже – заняли (как указали сами опрашиваемые) от 15 минут до полутора часов. На все 10 вопросов не ответил правильно никто (!) из учителей, наилучший (единственный) результат был 8 из 10 (но был один ответ и 3 из 10). В частности трудности вызвал вопрос, о том, какие единицы измерения в СИ являются основными, отмечены проблемы с выполнением задания на разложение вектора по двум (правда, не взаимно перпендикулярным) осям... И хотя основная масса вопросов касалась не физики, а математики, но математики-то элементарной, без знания которой решать большую часть задач по физике просто невозможно!

Ближе к концу обучения на курсах проводился второй контроль знаний, уже – по физике. И тут нас тоже ждали «сюрпризы»: выяснилось, что среди слушателей есть такие, которые не видят разницы между понятиями «вес тела» и «сила тяжести», не могут корректно сформулировать основные физические законы (закон сохранения механической энергии, закон всемирного тяготения...).

Возможно, слушатели отнеслись к проверке знаний без должной ответственности, но, может быть, некоторым из них и в самом деле стоит более критично оценить уровень собственной подготовки...

Общий вывод, который следует сделать по итогам проведённых курсов, говорит о том, что для успешной реализации программы «Инженерный класс в московской школе» курсы повышения квалификации рекомендуется пройти всем участвующим в этой программе преподавателям.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кокин, С.М. Опыт поддержки физического образования в школах кафедрой физики технического университета / С.М. Кокин, В.А. Никитенко, Н.В. Калачёв // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы II Международной научно-методической конференции. Москва, 01-04 марта 2016 г. – М.: МГПУ, 2016, часть 1. – С. 128 – 132.
2. Кокин, С.М. Формирование творческого инженерного мышления в процессе обучения физике / С.М. Кокин, В.А. Никитенко В.А. // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2-3 апреля 2018 г. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 67-71.

3. Коммуникационное обучение учителей и школьников на базе дома физики МГУПС / А.И. Андреев [и др.] // В сб. материалов Международной научной конф. «Физика в системе современного образования ФССО-2017». – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2017. – С. 103-105.
4. Кафедра физики технического университета – школьникам: монография / Виноградов В.В., Калачев Н.В., Кокин С.М., Никитенко В.А. – М.: МИИТ, 2016. – 162 с.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММЫ GEOGEBRA НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Some methodical aspects of Geogebra in math

Синько Виктор Геннадьевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, физики и методики преподавания. Дальневосточный федеральный университет.

✉ sinko_victor@mail.ru

Колпакова Дарья Сергеевна, магистрант ШП ДВФУ. Дальневосточный федеральный университет.

✉ dashakarpenko280395@mail.ru

Приводится краткое описание программы Geogebra, и возможные методические аспекты ее внедрения в образовательный процесс. Приводятся примеры использования программы на уроках математики в 7 и 8 классах средней школе.

Provides a brief description of the program Geogebra and possible methodical aspects of its introduction in educational process. Provides examples of using the program math in 7 and 8 classes high school.

Ключевые слова: **Geogebra, информационные технологии, педагогическое образование, интерактивная геометрическая среда.**

Keywords: **Geogebra, information technology, teacher education, interactive geometric media.**

На сегодняшний день компьютерные технологии и всемирная сеть Интернет стремительно развиваются и очень глубоко проникают во все сферы человеческой деятельности. Не исключением является и сфера образования. Все чаще в современных школах ИКТ-технологии используются не только на уроках информатики, но и при изучении других предметов. Необходимость использования информационных технологий регламентируется требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который утвержден 17 декабря 2010 года приказом Министерства образования и науки РФ, что приводит к изменению методики преподавания школьных предметов. [1]

Одним из таких предметов является математика.

Использование информационных технологий на уроках позволяет учителю грамотно решать сразу несколько задач:

- повышение мотивации учащихся к обучению;
- визуализация изучаемого материала;
- моделирования различных процессов;
- использование разнообразных методов и форм обучения.

Не секрет, что большая часть людей, в том числе и школьники, запоминают 5% услышанного и 20% увиденного. А если информация будет сопровождаться и аудио и видео фрагментами, то запоминаемость материала повышается до 40-50%.

Сейчас, благодаря ИКТ-технологиям информацию можно представить в различных формах и тем самым сделать процесс обучения более эффективным. Время, отведенное на изучение конкретного материала, сокращается приметно на 30%, а полученные знания значительно дольше сохраняются в памяти человека.

Компьютерные технологии способствуют оптимизации и упрощению учебного процесса, а также находятся в тесной связи с наглядностью, без которой не обходится преподавание математики, а в особенности геометрии.

Абстрактность этой науки – это одна из причин трудного усвоения и понимания ее учащимися. Задача учителя состоит в том, чтобы приблизить математику к жизни, сделать математические факты зримыми, а значит понятными. Именно в этом нам смогут помочь «интерактивные геометрические среды».

ИГС – это программное обеспечение, позволяющие визуализировать математику, создать динамические чертежи для использования на разных уровнях обучения геометрии, алгебры и других смежных дисциплин, где при изменении одного объекта, другие также изменяются.

Например, при перемещении вершин треугольника будет изменяться его размер и форма, но окружность, вписанная в него, также останется привязана к треугольнику и будет перемещаться вместе с ним.

ИГС обладают большим набором элементарных операций, например, деление отрезка пополам, построение окружности по трем точкам, по центру и точке и т. п., что значительно упрощает построение геометрического прообраза решаемой задачи, по сравнению с геометрией на бумаге. [2]

В настоящее время известно большое количество программ динамической геометрии, разработанных в разных странах, которые отличаются между собой лишь составными частями. К таким относятся Живая математика, Kig, KSEG и другие.

В этой статье подробнее остановимся на приложении GeoGebra.

Данная среда является свободно распространяемой и доступна для использования, как учителем, так и учащимися всех уровней образования при различных формах проведения занятий и при различной компьютерной оснащенности учебного класса. Среда включает в себя геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику.

Она завоевала несколько образовательных наград в Европе и США. Программу можно свободно скачать на компьютер, установить

на планшет или смартфон, а также использовать как приложение вашего браузера. Модели, созданные в приложениях для мобильного телефона или планшета, можно отправлять на e-mail или сохранять на диске Google.

GeoGebra обладает простым пользовательским интерфейсом и переведена на многие языки мира. Она может быть установлена на различные операционные системы персональных компьютеров и мобильных устройств. Например, Windows, Linux и другие. Она доступна для свободного копирования и передачи в некоммерческих целях, что позволяет беспрепятственно использовать ее в школе.

Ключевым ее достоинством является то, что прежде всего, среда GeoGebra служит для подготовки наглядных учебных моделей: графиков функций, геометрических чертежей, таблиц, диаграмм. GeoGebra имеет богатые возможности для построения динамических чертежей, работы с функциями (построение графиков, вычисление корней, экстремумов, интегралов и т. д.), создания таблиц данных и диаграмм.

Кроме графических действий в системе могут быть выполнены различные вычисления (вычисления с комплексными числами, вычисления площадей различных фигур, объемов тел и другие).

Программу можно скачать на официальном сайте <https://www.geogebra.org>, а с целью обмена информацией и опытом используется веб-сервис GeoGebraTube – это постоянно обновляющаяся база методических и дидактических материалов.

Сферы применения программы в образовательной деятельности, и в частности на уроках математики и геометрии различны.

Программу можно использовать в экспериментальной деятельности.

При моделировании ситуаций. С помощью «сжатия», «растяжения», «скольжения» учащемуся в наглядной форме удастся понять сложные конфигурации.

При численных экспериментах. Учащимся можно предложить понаблюдать за изменениями значений числовых параметров и другие.

Пакет GeoGebra может использоваться как дома, так и в школе при различных формах проведения занятий и при различной компьютерной оснащенности учебного класса.

Работая с GeoGebra учитель может:

- проиллюстрировать объяснения материала эффектными и точными чертежами;
- организовать экспериментальную исследовательскую деятельность учащихся в соответствии с уровнем и потребностями учащихся;

- повысить разнообразие форм работы учащихся, значительно увеличить долю активной творческой работы в их учебной деятельности;
- высвободить время на выполнение учащимися творческих задач;
- повысить степень эмоциональной вовлеченности учащихся;
- способствовать развитию познавательной активности учащихся.
- Рассмотрим примеры применения программы на уроках математики.

Например, на уроках геометрии в 7 классе программу можно использовать при изучении темы «Градусная мера углов».

Работу по измерению величин различных углов можно автоматизировать, что позволит сократить время и наглядно продемонстрировать учащимся, что прямой угол равен 90° , развернутый - 180° и так далее (рисунок 1).

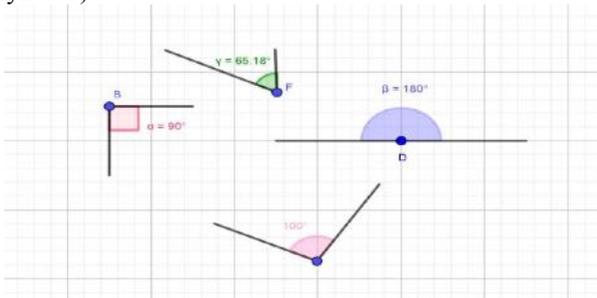


Рисунок 1. Углы.

Так же с помощью данной программы можно реализовать и визуализировать задачи на построение с помощью циркуля и линейки, в этом поможет инструмент «Циркуль».

Задача: Отложить от данного луча, угол равный данному (рисунок 2).

Решение: 1. Провести окружность произвольного радиуса с центром в вершине данного угла. Эта окружность пересекает стороны угла в точках В и С. 2. Провести окружность того же радиуса с центром в начале данного луча. Она пересекает луч в точке D. 3. Построить окружность с центром D, радиус которой равен ВС. Окружности пересекаются в двух точках. Одну из них обозначим E. 4. Угол EOM – искомым.

Убедиться в правильности решения можно измерив данный и искомый угол с помощью инструмента «Угол».

Так же можно убедиться, что чертеж получился динамичным, изменяя с помощью мыши положение одного объекта, меняется и положение другого.

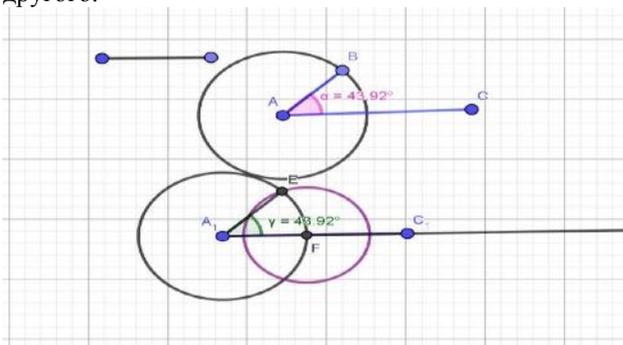


Рисунок 2. Задача на построение циркулем и линейкой.

В программе «GeoGebra» есть прекрасная возможность показывать и скрывать необходимые объекты с помощью флажков.

Эту возможность можно реализовать, например, при изучении темы «Медиана, биссектриса и высота треугольника». Заранее подготовив, наглядный материал в среде «GeoGebra», с помощью флажков скрывать или показывать изучаемый объект на уроке, тем самым демонстрируя разницу между этими понятиями. (рисунок 3).

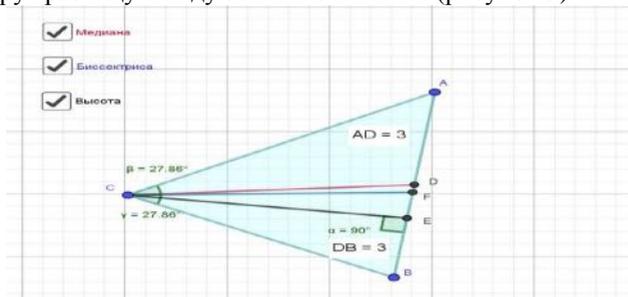


Рисунок 3. Флажки.

Можно развивать творческие способности учащихся, с помощью дополнительных заданий, которые учащиеся могут выполнить дома самостоятельно.

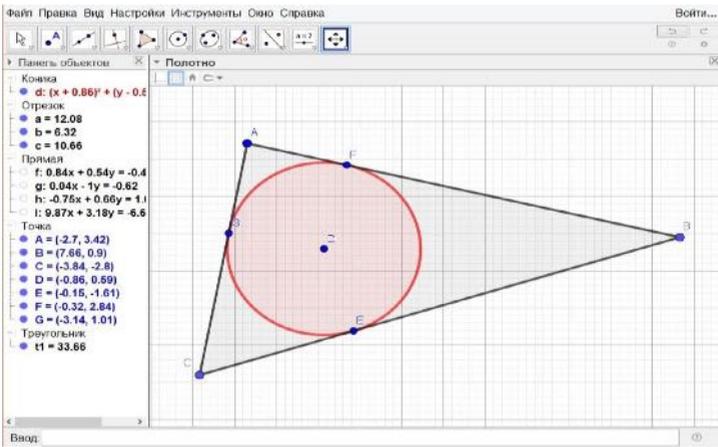
Приведем еще один пример. В 8 классе изучается тема «Вписанные и описанные окружности». (Рисунок 4). При объяснении материала сначала следует провести эвристическую беседу, с помощью которой подвести к понятию, например, окружности вписанной в треугольник. Ход обсуждения можно сопровождать построениями в программе.

После построения такого чертежа, нетрудно будет убедиться, что чертеж получился динамичным. Достаточно будет потянуть указа-

телем мыши за любую вершину треугольника и размеры, и форма фигуры будет изменяться, а окружность будет привязана к ней.

Уже было сказано о замечательных возможностях построения графиков функций в несколько щелчков. При изучении функций и их графиков учащимся предоставляется возможность наблюдать за изменением графиков функций, меняя значения параметров.

Для того чтобы изменить параметры, следует всего лишь ввести значение параметра и нажать клавишу «Enter» или передвинуть ползунок в соответствующее положение, при этом график моментально отображает заданное преобразование. Это позволяет наглядно и оперативно показывать преобразования графика, не тратя время на лишние по-



строения. (Рисунок 5).

Рисунок 4. Вписанная окружность.

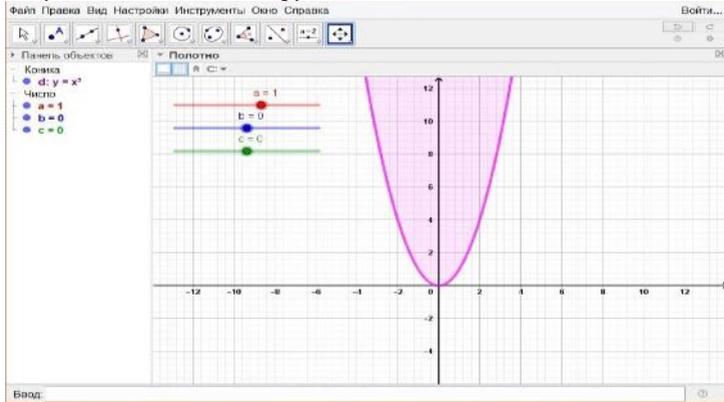


Рисунок 5. График функции.

Вероятными возможностями внедрения GeoGebra в образовательный процесс является распространение опыта, интеграция с другими образовательными предметами (физика, география, химия), создание банка информационных ресурсов для поддержки образовательного процесса (педагогические материалы и работы учащихся).

Считаем, что в дальнейшем, для каждого учителя математики, интерактивная динамическая среда GeoGebra, станет необходимым и важным инструментом в его педагогической деятельности.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.
2. Овчинникова Р.П., Троицкая О.Н. Обучение геометрии с использованием интерактивной геометрической среды: методическое пособие / «САФУ им. М.В. Ломоносова». Архангельск: КИРА, 2011. <https://narfu.ru/university/library/books/1305.pdf>
3. Рябова Т.С. Введение в GeoGebra: учебное пособие / «САФУ им. М.В. Ломоносова». Архангельск, Институт математики, информационных и космических технологий, 2012. <https://static.geogebra.org/book/intro-ru.pdf>
4. Синько В.Г. О вопросе внедрения GeoGebra в образовательных учреждениях / «Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве», Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова. 2017. С. 42-47.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Pictorial activity as a tool for the development of thinking

Соколова Ольга Юрьевна, к.п. н., доцент Кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации. ГОУ ВПО "Московский городской педагогический университет".



sokolova1972@yandex.ru

В статье представлено обоснование применения изобразительной деятельности в качестве инструмента формирования и развития мышления и речи через средство стимуляции мелкой моторики.

The article presents a substantiation of the use of pictorial activity as a tool for the development of thinking and speech by stimulating subtle motor skills

Ключевые слова: **изобразительная деятельность, мышление, речь.**

Keywords: **visual activity, thinking, speaking.**

Одним из важнейших направлений развития образования является сохранение и приумножение интеллектуального потенциала новых поколений. Внимательное отношение к индивидуальным характеристикам учащихся, помощь в проявлении их способностей, развитии инициативы, самостоятельности, творческого потенциала – одна из основных задач современного образования.

Проблема развития мышления актуальна в настоящее время. Этот вопрос занимал умы таких учёных, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже С.Л. Рубинштейн, Л.С. Сахаров, А.Н. Соколов, А.В. Брушлинский, М.В. Гамезо. Именно с развитием мышления складываются такие важные новообразования школьного возраста, как внутренний план действий (действий «в уме») и рефлексия (умение рассматривать и оценивать свои собственные действия).

На современном этапе развития педагогической науки и практики проблема построения таких моделей процесса обучения, которые способствовали бы не только эффективному усвоению знаний, формированию навыков и умений, но и психическому развитию учащихся, является одной из самых актуальных. Данная статья имеет целью обоснование роли изобразительной деятельности в формировании компонентов мышления в группах детей дошкольного и младшего школьного возрастов, различающихся по уровню подготовленности, наличию ОВЗ, включая группы инклюзивного образования.

Что такое мышление и какова его роль в познании, труде, жизни интересовало человечество с давних пор. В античной философии возникло разграничение органов чувства (ощущения) и деятельности мышления. Аристотель охарактеризовал мышление как «верх блаженства и радость жизни, доблестнейшее занятие человека».

«Мышление можно определить, – по мнению А.В. Брушлинского, – как неразрывно связанный психический процесс самостоятельного искания и открывания существенно нового, т.е. опосредованного обобщенного отражения деятельности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы» [1]. Физиологической основой мышления является аналитико–синтетическая деятельность мозга, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. И.П. Павлов, характеризуя мышление, писал: «Мышление - орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом». С физиологической точки зрения, процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. Высшие формы восприятия, внимания, воображения, памяти, речи связаны с мышлением, степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Эволюция мышления детерминирована практикой. В процессе взаимодействия с предметами и их образами происходит становление разных видов мышления: первая стадия развития мыслительной деятельности – наглядно-действенное мышление, затем – конкретно-образное мышление, когда элементами для «умственных действия» становятся не только предметы, но и их знаково-символическое отображение, и, наконец, возникает словесно логическое мышление.

М.В. Гамезо, у которого я имела честь изучать психологию, определял мышление как «...психический процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. В отличие от непосредственного отражения в ощущениях и восприятии мышление опосредовано системой различных знаков, выработанных человечеством. Средством опосредования и обобщения является язык» [2].

Язык – система условных символов, относительно независимых от индивида, с помощью которой в виде сочетания звуков передается информация, имеющая для людей значение и смысл. Речь – инструмент общения, процесс пользования естественным языком. Различные системы знаков фиксируют информацию и хранят ее в сокращенной компактной форме для дальнейшего использования. Проблема использования языков всегда интересовала ученых. Это выразилось в том, что появилась отрасль науки - семиотика (наука о знаках), а вслед за ней - и психосемиотика (наука об употреблении знаков человеком),

одним из её создателей в отечественной психологии можно назвать доктора психологических наук, профессора М.В. Гамезо.

М.М.Кольцова, занимаясь изучением условий развития речи, экспериментально доказала, что «рука – это второй центр речи, и развитие речевой зоны идет параллельно с развитием тонких движений пальцев рук», то есть речевые области формируются под влиянием импульсов, исходящих от пальцев рук. Головной мозг (его высшие корковые функции), руки (кончики пальцев), артикуляционный аппарат (движение губ, нижней челюсти и языка при речи) теснейшим образом связаны между собой [3].

В группах инклюзивного образования одна из распространённых проблем – в различной степени несформированность компонентов мышления, вызванная различными формами дизонтогенеза, что может привести к формированию вторичных отклонений в виде нарушения коммуникации в связи с отставанием речевого развития, появления логофобии, деструктивного поведения, маргинализации и так далее. Применение различных видов изобразительной деятельности в работе с такими неоднородными группами детей способно помочь преодолеть эти сложности. Основные приёмы работы художественными материалами можно сравнить с применением языковых единиц всех уровней. Рисование доступно с самого раннего возраста, поэтому, руководствуясь высказыванием В.А.Сухомлинского о том, что «истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...» [5], применяем различные приёмы и виды изобразительной деятельности для развития компонентов мышления. Остановимся подробно на некоторых материалах и приёмах работы ими.

Графические материалы [4, с. 17].

Простой карандаш – один из основных графических инструментов. Простые карандаши бывают разные по мягкости, которая обозначается соответствующей маркировкой заглавными буквами: мягкие карандаши обозначаются «м» («b»). Твёрдые карандаши обозначаются буквой «т» («h»). Рядом с буквой на карандаше стоит цифра. Чем больше цифра, тем ярче выражена характеристика карандаша. Посредине этого диапазона находится карандаш с обозначением «тм» («hb») или «f», средний по мягкости. Кроме простых карандашей существует множество цветных. Рисовать ими можно точно также как и простыми, кроме того, смешение разных цветов даёт новые оттенки и делает рисунок более интересным и ярким.

Шариковая ручка – один из привычных графических инструментов. Линия, которую даёт этот инструмент ровная, плотная, не

слишком разнообразная. Особенно шариковая ручка уместна для выполнения линейных рисунков.

Фломастеры дают очень яркую и одинаковую по ширине линию, подходят для равномерного закрашивания поверхностей. Впрочем, «уставший» фломастер может быть неплохим инструментом, его «след» более живописный и можно с помощью разного нажима добиться разнообразной по насыщенности и ширине линии.

Кроме этих материалов, можно ещё назвать гелевую ручку, перо, тонкую палочку, кисть и любой инструмент, которым можно провести линию, включая пальцы рисующего.

Мягкие графические материалы: уголь, сангина, пастель, соус, сепия, восковая и масляная пастель, очень мягкие простые карандаши (мягче «3b» («3m»)) и т.п. Этими материалами почти невозможно заполнить мелкий рисунок с большим количеством подробностей. Они лучше всего подходят для рисования в свободной манере на листах большого формата белых или тонированных с шероховатой поверхностью. С помощью мягких материалов получают выразительную линию разной толщины, можно работать как острием, так и боковой поверхностью стержня, можно свободно растушевывать нанесенный тон. Мягкие графические материалы очень нестойки на бумаге и легко осыпаются. После завершения работы необходимо закрепить рисунок. Для этого существуют аэрозольные фиксаторы.

Уголь для рисования представляет собой стержни, которые получают при специальной тепловой обработке тонких прутиков древесины разных пород. Он неоднороден по плотности: более мягкий по краям и тверже в середине, где находится сердцевина. Выпускается также в форме пресованных стержней и карандашей. С угольным карандашом работать чище, так как он не пачкает руки. Зато угольный стержень можно ломать и работать не только кончиком, но и боковой поверхностью, проводя очень широкие линии за один приём. Угольный стержень можно затачивать, проводя им по наждачной бумаге. Уголь легко смазывается, поэтому нельзя касаться рисунка руками во время работы. Можно аккуратно растереть полученный тон для создания плавных переходов

Сангина (сангин) представляет собой мелки красивого золотисто – коричневого цвета. Сангина выпускается также в виде стержней длиной и в виде карандашей. Она является более жирной на ощупь, даёт очень интенсивный тон, более стойкая, чем уголь и очень трудно стирается с листа. Сангина имеет ещё одно интересное свойство: поверхность её можно пройти влажной кистью, слегка размыть тон. В этом случае сангина ведёт себя как акварель.

Пастель выпускается в виде разноцветных мелков, при этом каждый цвет имеет большое количество оттенков. Технология работы

пастелью почти не отличается от работы углём. Присутствие большого количества оттенков позволяет свободнее смешивать цвета, накладывая их один на другой или осторожно растирать. Пастель на масляной основе и восковые мелки также являются мягкими графическими материалами, выпускаются в большом цветовом диапазоне. Работая ими важно помнить, что они почти ни стираются с листа бумаги.

Опишем некоторые приёмы работы графическими материалами.

Как средство передачи изображения линия появилась в самом начале зарождения искусства. С помощью линии можно изобразить видимый контур предмета. Линия может быть тонкой и широкой, прерывистой, состоящей из штрихов и точек, и непрерывной, одинаковой по всей длине и меняющей свою толщину и насыщенность.

Штриховка – серия линий, нанесённых в определённом порядке. Штрих может быть тёмным и светлым, в зависимости от силы нажима на инструмент или количества слоёв. Штрих может быть длинным, коротким, широким, тонким, едва заметным. Можно также штриховать, не отрывая карандаша от бумаги, в этом случае линия будет похожа на зигзаг. С помощью карандаша можно делать тушёвку, накладывая штрихи очень близко друг к другу, в несколько слоёв или слегка растирая выполненную штриховку пальцем или специальной полоской бумаги.

Тональное пятно создаётся с помощью штриховки, тушёвки, множества точек, галочек, ударов графическим инструментом, посредством нанесения на бумагу мягких графических материалов жёсткой кистью, тампоном или пальцем.

Материалы живописи [4, с. 20].

С точки зрения технологии акварель находится как бы на перепутье между графическими и живописными материалами. Акварельные краски продаются в различной форме и упаковке: в тюбиках, в больших тубах, и в маленьких чашечках в наборах. Из тюбиков и туб будет правильно выдавить её в специальные чашечки (небольшое количество краски каждого цвета в отдельную ёмкость), чтобы краска в тюбике не пересохла. В самом названии «Акварель» присутствует намёк на водную основу этих красок. Значит, при работе акварелью необходимы вода и кисти.

Кисти для работы акварелью должны быть мягкими, в меру упругими. Кисти бывают круглые, плоские, веерообразные. Кроме того, они различаются по толщине – чем тоньше кисть, тем меньше цифровое обозначение на ней. Обычно очень тонкие кисти используют при проработке мелких деталей. Качество новой кисти можно проверить так: кисть надо опустить в воду, слегка встряхнуть, чтобы удалить излишки воды – кончик кисти должен собраться в острие, наподобие пики. Самые качественные кисти – колонковые, беличьи, из во-

лоса хорька. Также можно пользоваться кистями из ворса пони, специальные кисти для акварели делают из синтетического волокна.

Бумага для работы акварельными красками должна быть рыхлой и шероховатой. Такая бумага выпускается в специальных папках, помеченная как бумага для акварели. Более дорогой сорт бумаги для акварели – «торшон». Плотная бумага для черчения или «ватман» для работы акварельными красками не рекомендуется, так как она очень плотная, гладкая и поэтому капли краски с нее скатываются. Но это свойство можно использовать при выполнении «монотипий» и в тех случаях, когда нужно получить эффектные необычные разводы, имеющие четкие границы.

Приёмы работы акварелью. Поскольку работа в этой технике предполагает использование более двух цветов, не обойтись без знаний о цвете. Есть ряд закономерностей из области колористики, то есть науке о колорите (о цвете), знание которых поможет выразить свои эмоции, чувства и замыслы более полно. Известны семь цветов спектра: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый. Среди этих цветов есть основные: красный, жёлтый, синий. Остальные цвета можно получить путем смешивания двух из названных: красный + жёлтый = оранжевый. Жёлтый + голубой (синий) = зелёный. Красный + синий = фиолетовый. Некоторые цвета не рекомендуется смешивать. Не смешивают красный цвет с зелёным, жёлтый – с фиолетовым, оранжевый с синим. Такие цвета, которые не смешивают, называют дополнительными или противоположными друг – другу цветами. При их смешивании получается грязно-серый «цвет». Кроме того, цвета делятся на тёплые и холодные. Все цвета, которые имеют в своём составе красную, оранжевую, жёлтую краски, называются тёплыми цветами. Те цвета, в составе которых есть голубая, синяя, фиолетовая краски, называются холодными цветами. Все цвета можно расположить на цветовом круге согласно этим правилам.

В качестве палитры подойдёт керамическая плитка, белая тарелка, пластиковая пластинка, – любая белая ровная поверхность, не впитывающая воду.

Мазок (линия или удар) наносят кистью на бумагу. Мазки могут быть длинными, больше похожими на линию, ровными или извилистыми, положенными в одном направлении или хаотично, на расстоянии или вплотную и внахлест. Можно вместо плоской кисти взять круглую кисть и делать не мазки, а точки. Эта техника, «пуантеле», впоследствии дала имя целому направлению в живописи, основанному на оптическом смешении цветов. Если использовать эти приемы на влажной бумаге, границы цветовых пятен будут мягче, общий тон работы будет более нежным и светлым.

Пятно может состоять из серии мазков, а может представлять собой единую массу цвета. Оно может быть аморфным (клякса), или приобретать узнаваемые формы. Пятно можно наносить на сухую и влажную поверхность, оно может быть очень жестким и экспрессивным на сухой бумаге, или размытым и деликатным на влажной. Работая пятном можно задействовать несколько цветов. Например, использовать только теплые или только холодные оттенки. Можно также экспериментировать с составлением сложных цветов, вливая один оттенок в другой. При работе с пятном результат в большей степени зависит от фантазии и стечения случайных обстоятельств.

Набрызг получается посредством нанесения мелких капель или брызг на бумагу. В качестве инструмента может использоваться жесткая кисть из щетины. Этот прием также применяется на сухой и влажной поверхности.

Монотипия. Этот прием основан на получении отпечатка с одной матрицы. Монотипия может быть симметричной, когда берется один лист бумаги, складывается пополам и на одной половине выполняется цветное пятно. Сложив этот лист пополам и прижав половинки друг к другу можно получить симметричное изображение, например бабочки. Здесь матрица и отпечаток составляют половинки целого. Можно использовать в качестве матрицы отдельную водоотталкивающую поверхность. С такой основы можно получить серию отпечатков, отличающихся по насыщенности. Здесь каждый отпечаток является самостоятельным, центральная симметрия, как в первом варианте, отсутствует.

В отличие от акварели гуашевые краски являются непрозрачными, кроющими красками. По своему внешнему виду гуашь представляет собой густую как сметана пасту и выпускается в баночках по отдельности или в наборе. Для работы гуашью понадобится такое же оборудование, как для работы акварелью. Кисть должна быть более плотная: колонковая или из синтетического волокна.

Приёмы работы гуашью.

Эта краска является кроющей, даёт плотный непрозрачный цвет, поэтому работа «по – сырому» будет иметь свои особенности: густая краска не будет растекаться, а края цветного пятна будут не размытыми, а «лохматыми». Основные приемы работы гуашью не отличаются от работы акварелью: мазок, пятно, набрызг. Кроме того, густая текстура краски позволяет использовать тамповку (тампон лучше выполнить из фактурного материала) для заполнения больших пространств. Также благодаря текстуре краски можно использовать прием процарапывания непросохшего красочного слоя тонкой палочкой, для получения дополнительных эффектов (ветви дерева, контуры предметов и т.п.). Монотипия, выполненная гуашью, выглядит более

экспрессивно, декоративно, ярко. Цвета не перетекают друг в друга, а смешиваются оптически, составляя причудливые узоры. Бумага подойдет любая, но она должна быть плотная, можно работать на картоне. Работать красками лучше сразу в полную силу. Такой приём называют «алла прима». Работа гуашью отличается тем, что мазки кладутся плотные и непрозрачные. Для получения более светлого оттенка краску смешивают с белилами. Для достижения максимальной образно-сюжетной выразительности рекомендуется вариативность в использовании разнообразных приемов: фактурные плотные мазки, процарапывание и коллаж уместны для выполнения объемно-фактурных изображений предметов, имеющих особое значение или находящихся ближе к зрителю; набрызг, выполнение заливок и пятен на влажной бумаге применимы для фона. Можно использовать гуашевые белила, работать пастелью или цветными мелками поверх красочного слоя.

Коллаж (апликация) – технология, позволяющая вместо красок использовать любые цветные плоские объекты: цветную и жатую бумагу, нитки, ткань, природные материалы и т.п. [4, с.]

Богатство современных художественных материалов поистине удивительно и намного больше, чем здесь сказано. Но, придерживаясь принципов организации предметной среды М. Монтессори, мы совсем не хотели бы рассеивать внимание наших учеников чрезмерным изобилием материалов.

Таким образом, предметная деятельность, содержащая работу различными художественными материалами, цветом, пятном, линией, может стать инструментом психолого-педагогического воздействия на интеллектуальную сферу и речевое развитие растущего человека через посредство мелкой моторики:

изобразительная деятельность может обеспечивать высокий уровень мотивации;

специфика изобразительной деятельности открывает широкие возможности для развития тонкой моторики;

изобразительная деятельность опосредованно влияет на развитие высших корковых функций, связанных с тонкой моторикой и артикуляционным аппаратом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. – М.: Наука, 1966.
2. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. - 352 с.
3. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.

4. Соколова О.Ю. Секреты композиции для начинающих художников – М.: 2003.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. Том 2. Сто советов учителю. – Киев: Радянська школа, 1979.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ

Transformation of the family roles as the lead trend of the modern step of the family institute development

Цветкова Наталья Афанасьевна, к.п.н., доцент кафедры психологии развития личности факультета педагогики и психологии МПГУ.

 mynatulechka@mail.ru

Изменения, происходящие в современной российской семье, отражают как общецивилизационные тенденции, так и влияние социального стресса, возникшего в результате крупномасштабных социально-экономических преобразований последних десятилетий. Прежде всего, это структурные изменения в семейной системе: нуклеаризация семьи и вызванные ею тенденции к обеднению межпоколенного общения, сознательно выбираемой молодыми семьями малодетность, отсутствие опоры на традиционные ценности. Вслед за этим происходит изменение содержательного наполнения семейных ролей: более всего трансформируются роли кормильца, хозяина, родителя и семейного психотерапевта.

Transformation of the modern Russian families reflects the common civilization trends as well as the influence of the social stress of social and economical transformations of the last several decades. First, we have a structural changes in a family system. It means that now we have nuclear families instead of families with several generations. We also have pour intergeneration communication, the couples choose to have not mane kids and neglect of the traditional values. After that we have changing of the content of the family roles, such as the role of a bread-winner (the master), the parent and the family psycho-therapist.

Ключевые слова: **семейные роли, нуклеаризация семьи, новое отцовство.**

Key words: **the family roles, nuclearization of the family, the new fatherhood.**

Во все времена особенности социального развития оказывали существенное влияние на приватную сферу жизни людей. Именно поэтому институт семьи в нашей стране претерпевает интенсивные изменения, что отражает как общецивилизационные тенденции, так социальный стресс, возникший в России в последние десятилетия в результате крупномасштабных социально-экономических преобразований.

Прежде всего, это структурные изменения в семейной системе. Во-первых, произошла нуклеаризация семьи, и вместо многопоколенной семьи, присущей патриархальной системе семейных ценностей, мы имеем сегодня семью, включающую одно поколение взрослых (супругов) и их несовершеннолетних детей. Одним из последствий нуклеаризации семьи является сознательно выбираемая молодыми семьями малодетность, поскольку территориальная удаленность

молодой семьи от родительской автоматически минимизирует такой прежде надежный ресурс поддержки и помощи в уходе за младенцем, как родные бабушки [1].

Во-вторых, наблюдается все большее обеднение межпоколенного общения. Молодые поколения семьи предпочитают дистанцироваться от старшего поколения, сводя личное общение к формальным встречам по праздникам, а в будни заменяют личные контакты общением по телефону и интернету. В этой связи влияние родителей (то есть старших поколений) на семейную жизнь своих потомков уменьшается; молодые люди проявляют все больше самостоятельности при принятии жизненно важных решений и зачастую отказываются чтить и претворять в жизнь традиции, духовное наследие предыдущих поколений, игнорируя даже то лучшее, что было присуще семьям прошлых времен.

В-третьих, отсутствие опоры на традиционные ценности привело к таким негативным явлениям, как широкое распространение добрачной практики сексуального поведения девушек и юношей; утрата ориентации на стабильность семейного союза, что отражается в росте числа разводов; резкое увеличение гражданских, то есть не зарегистрированных в государственных органах браков; появление феномена сознательной бездетности; это явление отражает проникновение в современную семью принципа автономии личности, когда супруги всё больше ориентируются не на развитие семьи в целом, а на развитие самих себя, стремятся к саморазвитию за пределами семьи – в бизнесе, профессии, общественной деятельности; происходит формирование нового типа направленности личности, характеризующегося ориентацией на такие ценности, как материальная обеспеченность, предприимчивость, собственность, независимость, личный успех; сокращении повторных браков: в Москве две трети разведённых женщин с детьми объяснили свой отказ от идеи повторного брака стремлением избежать ситуации конфликтов между ребёнком и отчимом [2].

Помимо структурных изменений в современной семье происходит существенное изменение содержательного наполнения семейных ролей, которых принято выделять восемь: роль кормильца, ответственного за материальное обеспечение семьи; хозяйина – хозяйки; родителя, ответственного по уходу за младенцами и дальнейшим воспитанием детей, иначе говоря роль отца – матери; сексуального партнера; организатора досуга и развлечений; создателя семейной субкультуры; ответственного за поддержание родственных связей; семейного психотерапевта, ответственного за поддержание эмоциональной положительной атмосферы в семье [3].

В традиционной, патриархальной семье за супругами закреплены определенные роли в соответствии с их полом: муж выполняет

роли кормильца, хозяина, сексуального партнера, а жена выполняет роли хозяйки, ответственной по уходу за младенцем, воспитателя, сексуального партнера, организатора развлечений, ответственной за поддержание родственных связей и психотерапевта [4].

Современная российская семья перестает быть патриархальной, происходит перераспределение зон ответственности во всех сферах семейного взаимодействия, стирается деление обязанностей на «только мужские» и «только женские».

Наиболее очевидное изменение состоит в том, что роль главы семейства, кормильца, добытчика перестала быть исключительно ролью мужа. С одной стороны, это вызвано изменением карьерных возможностей женщин в современном обществе, особенно в городах, а с другой стороны во многом объясняется изменением отношения к значимым сферам жизни у мужчин и женщин. Урбанизация и научно-техническая революция предоставили женщинам возможность вести не менее активную профессиональную деятельность, чем мужчины. И это привело к появлению семей, в которых роль лидера, ответственного за финансовое благополучие семьи, взяла на себя женщина. Произошло это глобальное и по сути, и по своим последствиям изменение не в одночасье, а в течение нескольких поколений.

История нашей страны развивалась так, что весь двадцатый век огромные массы мужчин были вынуждены долгое время находиться вне семьи: общественные процессы требовали их участия в революциях, репрессиях, войнах. Отсутствие мужчины в доме заставляло женщин занять гораздо более активную, чем прежде, позицию: женщины лишились возможности быть только хранительницами очага, домохозяйками. Они стали совмещать работу по дому с работой на производстве, в торговле, образовании, медицине. Нагрузка на женщину увеличилась многократно. В этих условиях авторитет мужчины в семье неизбежно уменьшился, и взамен веками незыблемого стереотипа доминантности мужчины появился культурный стереотип доминантности женщины – скрытый матриархат [5], который в настоящее время трансформируется в понимание брака как союза двух самостоятельных людей, где нет главенства мужа или жены.

Само понятие «глава семьи» размылось настолько, что в Гражданском кодексе нашей страны оно отсутствует. Его нет в Конституции, нет и в семейном праве. В современной российской семье «глава семьи» – это не глава «по закону», а лидер, получающий свой статус либо с добровольного согласия «домашних», либо как результат своего финансового преимущества. Глава семьи сейчас – это тот член семьи, который выполняет распорядительные и регулирующие функции, существенные для жизнедеятельности семьи.

Нельзя однозначно определить эту тенденцию к равноправию в семейной роли кормильца как негативную или позитивную. Но стоит отметить, что изменения во взглядах на семью произошли так стремительно, что большинство людей просто растерялись перед обилием выбора: жить по-старому многие уже не хотят, а как жить по-новому — не знают, потому что устойчивых моделей для подражания пока нет. Ни равному распределению власти, прав и обязанностей в семье, ни навыкам создания психологического комфорта в семье молодежь, живущую в XXI веке, никто не обучал. А потому они не умеют делать друг друга счастливыми, не умеют найти человека, рядом с которым можно развиваться.

Зачастую мужем успешной в карьерном смысле жены движет страх потерять главный рычаг управления женой — ее финансовую зависимость. А перенять опыт сотрудничества с женой — финансовым лидером — у своих отцов — дедов современные мужья не могут, потому что у предыдущих поколений такого опыта нет как такового: феномен экономически самостоятельной женщины возник слишком недавно. Именно поэтому высок и процент мужей, избравших своей стратегией соперничество: для них победа на поле «семейной брани» означает возврат к привычному ответу на вопрос «кто в доме хозяин?». У жены устремленной в карьеру также могут возникать сильные негативные переживания в связи с успешностью мужа: и чувство зависти, и страх оказаться ему неинтересной в связи с ее профессиональными достижениями.

Существенно изменяются и роли хозяина-хозяйки. При этом сфера хозяйственно-бытовых работ в некоторых семьях превращается в одну из самых конфликтных. До сих пор мужчины не хотят становиться "повелителями пылесоса, стиральной и посудомоечной машин" и к своим бытовым обязанностям относят только мелкий и крупный ремонт квартиры, с чем решительно не согласны их жены.

Значительную трансформацию претерпевают роли отца и матери. Изменения, связанные с эмансипацией и новым положением женщин в обществе, привели к возникновению феномена «нового отцовства». Обязанности «нового отца» включают в себя уход за ребёнком, заботу о нём, нравственное и интеллектуальное воспитание; это заботливый, нежный, любящий отец, который принимает участие в воспитании ребёнка с момента его рождения. Но он не является «домохозяином». Он работает, зарабатывает деньги, а после работы свободное время уделяет ребёнку. Новое отцовство приводит к стиранию грани между отцом и матерью.

Однако какова же распространенность подобного типа отцов в современной России? Она невелика из-за огромного количества неполных семей, в которых ребенок воспитывается только матерью. При

раздельном проживании российские отцы практически не выполняют своей отцовской роли. Совместная опека над ребёнком после развода почти не практикуется. Наиболее распространённый типаж разведённого отца в России – в лучшем случае он уплачивает алименты, иногда покупает подарки и проводит свободное время с ребёнком. Но, как показывает жизнь, с детьми до 3-х лет разведенные отцы практически не общаются, с детьми-подростками – чаще, чем с дошкольниками (известный аргумент отцов: «вырастет – поймёт меня»). Конечно, очень существенный фактор формирования отношения отца с детьми от распавшегося брака – отношение матери к отцу и поощрение или неприятие ею его контактов с ребёнком», ведь иногда матери после развода сами не разрешают встречаться отцу с ребёнком.

Очень существенно возросло сейчас значение семейной роли "психотерапевта", поскольку вместо законов экономики, правивших семьей долгие столетия, в современной семье (прежде всего, городской) правят законы эмоциональной близости. Психотерапевтическая функция, обеспечивающая стремление мужчины и женщины получить в семье эмоциональную поддержку и психологическую защиту и фелицитивная, обеспечивающая стремление каждого из супругов к счастью, выходят на первый план.

И если в прежние времена роль эмоционального тыла всегда принадлежала женщине, то теперь усилились требования жен к мужьям к обеспечению таких качеств семейного общения, как открытость, взаимопонимание, доверительность, честность.

Не все современные мужья готовы и способны удовлетворить такие требования. Дефицит эмпатии, нежелание вчувствоваться в партнера, чтобы глубже понять его потребности, так же как неумение отразить собственное состояние, чтобы сделать его более осознанным, ведут к тому, что во многих парах наблюдается феномен «одиначества вдвоем», приводящий к неудовлетворенности супругами браком, конфликтности супружеских отношений, изменам и, в конечном счете, к разводам.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод о том, что эмансипация и феминизация общества вносят большие коррективы в семейные роли. Новизна требований к партнеру и у мужчин, и у женщин приходит в противоречие с системой установок относительно собственной роли в семье и дефицитом навыков поддержания семейной атмосферы. Современные женщины стремятся к эгалитарным отношениям с равной долей прав и обязанностей всех её взрослых представителей, а мужчины по инерции претендуют на роль главы, формального лидера, даже если таковыми не являются. Все это вносит сумятицу в представления о «норме», формирует крайне противоречивые взгляды и мешает современным семьям грамотно перераспределить обязанно-

сти, особенно в ситуациях бизнес- или карьерных неудач мужа и высоких профессиональных амбиций жены.

В заключение необходимо подчеркнуть: разнообразие тенденций в трансформации семьи не изменило главного – семья по-прежнему имеет высокий престиж. Люди не хотят жить в одиночестве. Естественные потребности человека в любви, принятии, общении, безопасности лучше всего удовлетворяются именно в семейном союзе. Именно в семье человек ищет поддержки, понимания, заботы. Сегодня в России институт семьи, с одной стороны, теряет свою «святость» и все больше приобретает символический характер; с другой стороны, в жизни каждого отдельного человека возрастает значение семьи как «островка» покоя и стабильности в быстро меняющемся и часто агрессивном окружающем мире. В сознании многих россиян семья сегодня превращается в крепость, несмотря на некоторые негативные тенденции, а семьи создаются, прежде всего, для того, чтобы помогать друг другу в трудных жизненных ситуациях и растить детей.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Цветкова Н.А. Консультирование семьи в трудных жизненных обстоятельствах// Журнал «Развитие личности», 2016. – №2, С. 157-178.
2. Зырянова Е.В., Цветкова Н.А. Консультативная работа с семьями в ситуации развода методом визуализации социально-психологических сетей // Журнал «Развитие личности», 2013. – № 4, С. 160-170.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования, – М.: Гардарики, 2008.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи». – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002.
5. Цветкова Н.А. Семейная жизнь без кризисов. – М.: Центр Полиграф, 2010.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

The peculiarities of the formation and the implementation of the ideas of the system-active approach in teaching schoolchildren

Васильев Валерий Юрьевич, аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

 rainbow33333@mail.ru

В статье обосновывается периодизация становления идей системно-деятельностного подхода на основе принципа дифференциации в теории развития и рассматривается специфика их применения в обучении школьным учебным предметам.

The article substantiates the periodization of the formation of the ideas of the system-active approach on the base of the differentiation principle in the development theory and considers the peculiarity of their usage in teaching school educational subjects.

Ключевые слова: **системно-деятельностный подход, принцип дифференциации, деятельностный подход, задачный тип обучения, обучение школьников иностранному языку, начальное естественнонаучное обучение.**

Keywords: **system-active approach, differentiation principle, active approach, education based on learning tasks, teaching a foreign language to schoolchildren, natural science primary education.**

Системно-деятельностный подход в образовании основывается на принципе субъектной позиции обучающегося, что, в свою очередь, предполагает его самостоятельность и активность, и ориентированность на формирование у него готовности и умения учиться. Внедрение данного подхода в образовательное пространство способствует исследованию специфики его применения в различных предметных областях школьного обучения, в том числе и тех, для которых ранее оно не было характерно. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть особенности, связанные с возникновением как самого системно-деятельностного подхода, так и с особенностями его реализации в обучении различным школьным учебным предметам.

Указанная проблема послужила определению цели статьи - изложить результаты исследования по периодизации развития идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников.

Методом статьи послужил сравнительно- исторический анализ, который позволил обосновать этапы генезиса идей системно-деятельностного подхода с позиций принципа прогрессивной дифференциации [11].

Уже в работах педагогов-классиков 17-19 веков (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский) мы встречаем идеи, возникшие в качестве противовеса традиционному схоластическому знаниевому обучению, что было вызвано информационным всплеском в период Великой научной революции, а также необходимостью усиления практической значимости образования для жизни и деятельности человека, в частности положение о необходимости самостоятельной деятельности и развития мышления обучающихся на уроке, овладение «универсальной мудростью» вместо заучивания постоянно увеличивающегося объема информации и ряд других, которые нами были подробно рассмотрены и проанализированы в [12]. Хотя они не легли в основу массового обучения школьников и существенно расходились с официальной образовательной доктриной того времени, приведенные положения послужили направлением для проведения связанных с ними последующих педагогических исследований. Приведенные положения позволяют рассматривать данный период в качестве первого этапа становления идей системно-деятельностного подхода, не связанных какой-либо ведущей идеей или концепцией, выражающих его интуитивное, во многом диффузное и стихийное понимание (что в теории развития соответствует уровню диффузной целостности согласно классификации Н.И. Чуприковой [11]), который можно рассматривать как натурфилософские зачатки мыслей передовых педагогов того времени в глубинах традиционной парадигмы обучения.

В дальнейшем развитие идей системно-деятельностного подхода связывалось с выработкой его общей концепции и теоретического обоснования в психолого-педагогических исследованиях 20 века. Было обосновано положение об учебной деятельности в качестве ведущего вида деятельности, применительно к младшему школьному возрасту (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин), которая включала в себя овладение системами обобщенных действий, способов и приёмов учебной работы [3;87] и разработаны положения теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в основу которой был поставлен тезис Л.С. Выготского об ориентации процесса обучения на зону ближайшего развития ребенка, вызывающей появление личностных новообразований, как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения ребенка [3;91].

Обозначенные выше идеи мы выделяем в качестве второго периода развития идей системно-деятельностного подхода (1930-1980-е годы), характеризующийся созданием его научно-педагогической и психологической базы. Он был обоснован теорией деятельности, основы которой были заложены в 1930-е годы Л.С. Выготским, общей

теорией систем (Л. фон Бергаланфи), возникшей в 1950-е годы, а также её применения при анализе педагогических объектов - воспитательных, дидактических, образовательных систем. Концепция системного подхода в педагогике была обоснована в работах Ф.Ф. Королёва, М.А.Данилова и ряда других исследователей (1960-80-е годы). При этом самого понятия «системно-деятельностный подход» в этот период не существовало, а приведенные теории - теория деятельности и общая теория систем, взятые по отдельности, не могли в полной мере решить имеющиеся проблемы школьного обучения.

В теории развития этот период соответствует уровню системной дифференциации, когда выделившиеся элементы системы (в данном случае системный и деятельностный подходы в педагогике) функционировали относительно автономно [11;9].

С другой стороны, в рассматриваемый период происходило экспериментальное внедрение идей системно-деятельностного подхода в школьное обучение (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) применительно к некоторым предметным областям, в которых преобладал задачный тип обучения или овладение системой операций - прежде всего, в обучении младших школьников русскому языку, математике (через овладение счётным действием), труду (формирование последовательных трудовых действий), а также всесторонне исследовался процесс формирования навыков контроля, самоконтроля и оценки учебной деятельности школьников в отношении указанных учебных предметов в условиях педагогического эксперимента.

Интегративное объединение А.Г. Асмоловым системного и деятельностного подходов в 1985 году [1] послужило важнейшей предпосылкой того факта, что системно-деятельностный подход стал основой для создания ФГОС нового поколения в 2009 году. В этот современный третий период развития системно-деятельностного подхода, характеризующегося его повсеместным внедрением в школьное обучение, возникает повышенный интерес к всестороннему исследованию реализации данного подхода в школьной практике, а также его связи с задачным методом обучения, поскольку рассмотрение особенностей его применения в ряде учебных предметов и предметных областей в настоящее время ещё не выступило предметом специального педагогического исследования. Его можно определить как третий уровень развития системы (уровень системной интеграции) в котором присутствуют стабильные связи и взаимозависимости между её отдельными элементами [11;9].

Следует отметить, что в структуре системно-деятельностного подхода лежит задачный тип обучения, что соответствует взглядам Д. Б. Эльконина, который определял учебную задачу по содержанию как «подлежащий усвоению способ действия» [15;247]. Понятие «задача»

более привычна в отношении обучения таким школьным предметам, как математика, физика, химия. Однако в последние годы наметилась тенденция к расширению гуманитарной составляющей школьного образования. С другой стороны, применительно к обучению значительному количеству предметов, в том числе имеющих гуманитарную направленность, таких как иностранный язык, история, обществознание, курс «Окружающий мир» в начальной школе рассматриваемое понятие исторически не было методической нормой и ещё только начинает входить в широкое употребление. В статье мы ограничимся рассмотрением основных дидактических вопросов реализации идей системно-деятельностного подхода на примере школьного учебного предмета «иностраннй язык» и предметной области «естествознание» в курсе «Окружающий мир».

Отметим, что обучение различным школьным предметам на основе системно-деятельностного подхода с одной стороны, опирается на его общие принципы (такие как самостоятельность, активность, деятельность, целостность, вариативность, принципы творчества и минимакса, рефлексии и другие), а с другой - приобретает свои характерные особенности, связанные с их спецификой, целью, формами, методами и средствами обучения.

К примеру, в контексте обучения школьников иностранным языкам, применение системно-деятельностного подхода оказывается тесно связанным с формированием у обучающегося навыков речевой деятельности, овладение которыми составляет важнейшую задачу при овладении языком. Именно поэтому в исследованиях системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку, так же как и родному языку, часто дополняется такими специфическими понятиями как «коммуникативная деятельность», «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативный системно-деятельностный подход», которые закладывают в свою основу субъект-субъектную позицию участников общения.

Согласно ФГОС СОО обучение школьников иностранному языку, помимо прочего, должно обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции «как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире», а также развивать умение его использования в качестве одного из средств, служащих «для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях» [10;9-10].

Обучение иностранным языкам содействует формированию у школьников группы коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), которые включают в себя, в том числе, планирование продуктивного взаимодействия и сотрудничества с партнером по обще-

нию, а также умение выражать свою позицию по обсуждаемому вопросу согласно нормам изучаемого языка.

Принцип минимакса применительно к обучению иностранному языку заключается в выборе школьником определенного уровня его овладения, что также предусмотрено ФГОС (базовый или углубленный уровни).

Обучение рассматривается как «постепенное повышение уровня субъектности в использовании иностранного языка» [4;12] от узко учебных до коммуникативных учебных действий, то есть обеспечивает коммуникативное развитие обучающегося.

С позиции системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку важную роль приобретают такие педагогические приемы и технологии как проблемное обучение, формирование критического мышления, обучение в сотрудничестве, а также ролевые игры, при этом место фронтальной работы в классе занимает преимущественно работа в парах, группах и мини-группах.

Традиционные принципы обучения в теории и методике обучения школьников иностранному языку, такие как принцип коммуникативной направленности, учета и опоры на родной язык в условиях инновационной парадигмы дополняются следующими специфическими принципами: диалога культур, коммуникативно-когнитивной направленности, а также параллельного обучения различным видам речевой деятельности [6].

Следует отметить, что обучение иностранным языкам, начиная с древности (естественный метод) всегда преследовало ряд определенных практических целей - например, овладеть навыками ведения беседы, научиться переводить письменные тексты и документы или устную речь говорящего, а также читать книги с целью извлечения какой-либо информации на иностранном языке, что особенно характерно для периода средневековья, когда латинский был языком науки, философии, а также художественного творчества и религии большинства стран Европы.

Ещё в работах педагогов-классиков 17-19 веков подчеркивается значение иностранного языка не в качестве абстрактного «средства для развития ума», а как источник получения определенной информации. Так, понимание языка в качестве средства, служащего для того, чтобы приобрести необходимые знания и сообщать их другим характерно для работ Я.А. Коменского, что мы подробно рассматривали в [12]. Рассуждая об изучении классических (латинского и греческого) языков в гимназиях того времени, К.Д. Ушинский, отмечал, что при их овладении необходимо «как можно раньше стать на ту ступень, когда язык делается приятным и полезным ключом знаний» [9;300].

Необходимость практического овладения языком, иначе говоря, иноязычной речью, в противовес усвоению теоретических сведений, правил и вообще «знаний о самом языке», послужило важнейшей предпосылкой для формирования представлений о коммуникативном подходе, предполагающего овладение языком в процессе общения и характерного для отечественной теории и методики обучения школьников во второй половине 20 века.

Коммуникативный подход применительно к обучению школьников иностранному языку стал активно развиваться в 1970-80-е годы в тесной связи с деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие), личностно - ориентируемым подходом (В.В. Сериков, И.С. Якиманская), а также с теорией развивающего обучения (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и другие) и основан на психолого-педагогических исследованиях Б.В. Беляева [2], Е.И. Пассова [7], а также И.А. Зимней [5], И.Л. Бим и ряда других ученых, практиков и методистов.

В частности, в рамках данного подхода отмечалось, что целенаправленное усвоение обучающимся иностранного языка, в отличие от стихийного овладения им родным языком служит не в качестве средства общественного опыта человечества, а определяется удовлетворением либо «учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли» [5;30].

Специфической чертой иностранного языка по сравнению с другими школьными дисциплинами выступает тот факт, что при его освоении первостепенное значение занимает не усвоение знаний в определенном объеме, а «развитие мышления на изучаемом языке» [2;13].

Обучение школьников иностранному языку как система, по Е.И. Пассову, характеризуется использованием таких приемов обучения, которые соотносятся с характером коммуникации и поставленной целью, а также «специальной целенаправленной организацией всего процесса» обучения [7;34-35].

Рассмотрим далее применение задачного типа обучения на уроке иностранного языка по усвоению нового грамматического материала в 5 классе [8].

Важнейшим элементом учебной деятельности выступают учебно-познавательные мотивы, которые, по Д.Б. Эльконину, представляют собой «мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [15;245] обучающегося. На этапе мотивации к учебной деятельности проводится контактно-этикетная беседа, в ходе которой они знакомятся с целью урока, а также фонетическая зарядка, с целью актуализации пройденного материала, введения в тему урока и организации обучающихся на выполнение учебной деятельности.

На этапе постановки учебной задачи учителем предлагается перевести предложение, содержащее новое грамматическое время (Present Continuous), с которым ранее они не были знакомы (затруднение). Анализ затруднения приводит учеников к определению цели урока (правильно перевести предложение и узнать новое правило, с помощью которого ученик сможет правильно переводить и отличать предложения такого типа от других). При этом обучающиеся самостоятельно выводят правило построения утвердительных предложений с помощью указаний учителя, работая в группах. Для этого одна группа внимательно читает правило и выполняет задания из учебника, другая - выводит правило, работая с предложениями (процесс реализации построенного проекта выхода из затруднения).

На стадии учебных операций, во время которых обеспечивается включение изучаемого правила в общую систему знаний обучающихся по учебному предмету, производится первичное закрепление правила в речи обучающихся (выполнение упражнений на подстановку, трансформацию, раскрытие скобок (предречевые и условно-речевые упражнения), переводные упражнения, работа у доски) и самостоятельная работа с проверкой по эталону.

На этапе первичного контроля учащиеся дополняют предложения, вставляя самостоятельно, без предъявления образца необходимую глагольную форму и переводят предложения на русский язык. Широко используются методы самопроверки и взаимоконтроля. Так, ученики сами сравнивают выполненную работу с эталоном и, в случае ошибок, объясняют их наличием правила, которое они не применили в процессе выполнения заданий. Возможно также применение элементов взаимоконтроля, когда один ученик проверяет работу своего соседа по парте.

Оценка учебной деятельности проводится в форме рефлексии в конце урока. Учащиеся сами делают выводы о том, почему возникла необходимость поставленной цели и достигли ли они её в на данном уроке. Это говорит о сформированности самостоятельного осуществления без вмешательства учителя этапов контроля и оценки в начальной школе, что соответствует взглядам Д.Б. Эльконина [15;250].

К перспективам исследований по широкому и всестороннему внедрению системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку можно отнести разработку системы деятельностей, «в которой учащиеся смогут осваивать учебные действия в совокупности с иноязычными речевыми действиями» [4;12], а также условия их освоения и наполнения, в целях обеспечения интеграции способов речевой и неречевой деятельности обучающегося.

Процесс обучения школьников естествознанию на основе системно-деятельностного подхода также имеет свои специфические чер-

ты и особенности. Так, согласно ФГОС НОО одним из важнейших результатов обучения по учебному курсу «Окружающий мир» должно стать освоение доступных способов изучения природы и общества.

В рамках обучения школьников данной предметной области на первый план выступает работа с натуральными объектами, явлениями и процессами окружающего мира, что созвучно с педагогическими идеями Я.А. Коменского, утверждавшего о необходимости изучать сами вещи и предметы, а не чужие мысли и информацию о них, что было нами рассмотрено в [12]. Повышенное внимание к вопросу изучения школьниками самих объектов природы характерно для работ основоположников отечественной методики обучения естествознанию, таких как Б.Е. Райков, В.В. Половцев, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров и ряд других педагогов и ученых 19-20 веков, заявлявших о необходимости самостоятельного наблюдения, исследования и изучения детьми самой природы, а не текстов о ней, что было характерно в условиях реализации традиционной классно-урочной системы обучения [14]. В организации обучения они выделяли экскурсии, наблюдения, опыты, практические занятия и другие формы самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

В отличие от обучения языку, который представляет собой овладение абстрактными понятиями - словом, его значением, формой, толкованием, контекстом употребления, языковым и речевым материалом, изучение естествознания, по мысли М.В. Шептуховского [14], должно базироваться на принципиально иной методологической концепции, предполагающей приоритетное овладение школьниками методами познания реального мира и его фактов. Постановка учебно-познавательных задач в естествознании непосредственно связана с овладением обучающимися научными способами познания окружающей действительности [13].

Особую роль в обучении естествознанию сегодня приобретают интерактивные формы занятий (экскурсии, игры), где учитель занимает позицию организатора познавательной деятельности, стимулируя познавательную деятельность обучающихся, которая в этом случае приобретает черты исследовательской [13] вместо того, чтобы служить источником информации о естественнонаучных фактах, что характерно для традиционных форм школьного обучения, где преобладавшие над исследовательскими словесные методы (рассказ, объяснение, работа с учебником), были ведущими способами передачи знаний от учителя к обучающимся.

Интерактивные формы обучения особенно существенны для начального естественнонаучного образования, когда у детей закладываются основы познавательной и учебной деятельности.

Таким образом, идеи системно-деятельностного подхода в обучении школьников с позиции генетического подхода развивались от отдельных несистематизированных идей и положений к выработке его общей теории в рамках системного и деятельностного подходов в работах педагогов и психологов 20 века.

Дальнейшее развитие рассматриваемой концепции заключалось в её прогрессивной дифференциации, переходу от глобальных целостных к внутренне-расчлененным формам, которая связана в данном случае с разработкой частнометодических положений системно-деятельностного подхода, применительно к различным предметным областям школьного обучения, что особенно характерно для современного третьего этапа его развития.

В частности, в обучении иностранному языку системно-деятельностный подход основывается на понимании речи и речевых действий человека в качестве системы, осознании необходимости формирования у обучающихся основ иноязычного мышления, а также через представление о речевой деятельности как особом виде деятельности человека, который предполагает в своей основе самостоятельность и активность субъекта в процессе её осуществления.

Применительно к предметной области «естествознание» особое место занимает организация педагогом учебно-познавательной и исследовательской деятельности в процессе самостоятельной работы обучающихся с различными фактами и явлениями природы.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. - 2009. - № 4. - С. 18-22.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.- 2-е изд.- М.: Просвещение, 1965. - 229 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. пособие.- СПб.: Питер, 2006.-304 с.
4. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // ИЯШ.- 2013.-№7.- С.10-17.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991.- 222 с.
6. Махмурян К.С. Современный урок в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования/ К.С. Махмурян //ИЯШ.-2014.-№11.- С. 14-20.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- 2-е изд.- М.: Просвещение,1991.- 223 с.
8. Силинская Ю.П. Конспект открытого урока английского языка в рамках системно-деятельностного подхода. 5-й класс. [Электронный

- ресурс]. - Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/649825/> (дата обращения 8.04.2018).
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. - 1948. - 655 с.
 10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 года. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://alyabevo-school.ru/special_section/docs/obr_standart/fgos_soo.pdf (дата обращения 8.04.2018).
 11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. - СПб.: Питер, 2007. - 448 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
 12. Шептуховский М.В., Васильев В.Ю. Предпосылки возникновения системно-деятельностного подхода в истории педагогической мысли/Научно-педагогический журнал «Школа будущего», №4.- 2017.- С. 50-57.
 13. Шептуховский М.В. Природа и природоведение/ М.В. Шептуховский // Москва: Школьные технологии. -2003. - №5. - С.34-46.
 14. Шептуховский М.В. Экскурсия как интерактивная форма обучения //Научный поиск 2014. № 2.4. С. 67-70.
 15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. 560 с.

ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Diagnostics of efficiency of model of formation of economic competence of the future teacher of technology

Петушкова Елена Николаевна, преподаватель кафедры технологии, экономики и сервиса, аспирант. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

 elena_chistyakova37@mail.ru

Романова Каринэ Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет».

 rom.ke@mail.ru

В статье рассматривается педагогический эксперимент, в ходе которого были разработаны уровни сформированности экономической компетентности будущих учителей технологии и доказана результативность модели формирования экономической компетентности будущих учителей технологии.

The article discusses the pedagogical experiment, during which the levels of formation of the economic competence of future teachers of technology were developed and the effectiveness of the model of formation of the economic competence of future teachers of technology was proved.

Ключевые слова: экономическая компетентность, педагогический эксперимент, компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, процессуально-деятельностный, личностный, уровни сформированности экономической компетентности.

Keywords: economic competence, pedagogical experiment, components: cognitive, motivational value, process-activity, personal, levels of formation of economic competence.

В последнее время, в связи с совершенствованием российского образования в мировом образовательном пространстве, существует тенденция к повышению требований к профессиональной подготовке учителей.

Анализируя предметную область «Технология», обращаешь внимание на знания и умения, а также на профессиональные компетенции, которыми должен обладать учитель технологии. Из множества задач, стоящих при подготовке будущих учителей технологии, мы, прежде всего, выделяем задачу формирования составляющих его профессиональных компетенций, в частности экономических.

В современных меняющихся рыночных условиях учитель технологии должен обладать знаниями по экономике, менеджменту, маркетингу, которые должен передать обучающимся. Огромным потенциалом в формировании профессиональных компетенций у будущих учителей технологии обладают экономические дисциплины, так именно в них накоплен многовековой общественный опыт в области социально-экономических отношений.

Проанализировав содержание основной профессиональной образовательной программы высшего образования и рабочих программ дисциплин и практик образовательной программы «Технология»; «Экономика» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) установили, что формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии происходит на удовлетворительном уровне и заслуживает особого внимания [1].

Для того, чтобы эффективно использовать свои возможности (по отношению к себе и обществу), уметь максимально грамотно решать экономические проблемы в повседневной жизни, а также безболезненно адаптироваться к активно меняющимся социально-экономическим условиям, каждый будущий учитель технологии должен обладать достаточным уровнем экономической компетентности. Все выше сказанное отражает противоречие между интенсивно растущими требованиями социума к экономической подготовке будущего учителя технологии и недостаточным уровнем сформированности экономической компетентности.

Экспериментальная работа по реализации и проверке эффективности модели формирования экономической компетентности будущего учителя технологии проводилась с 2015 по 2017 годы на кафедре технологии, экономики и сервиса факультета технологии, экологии и сервиса при обучении по образовательной программе «Технология»; «Экономика» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Шуйского филиала Ивановского государственного университета.

Определяя цель экспериментальной работы - апробация модели формирования экономической компетентности будущих учителей технологии, мы можем выделить следующие задачи:

- 1) проведение диагностики уровня сформированности заявленной компетентности по разработанным материалам;
- 2) определение организационно-технических условий, при которых разработанная модель может быть реализованная в современных условиях;
- 3) апробирование модели формирования экономической компетентности будущих учителей технологии.

Данный эксперимент мы проводили в несколько этапов (см. рис. 1).

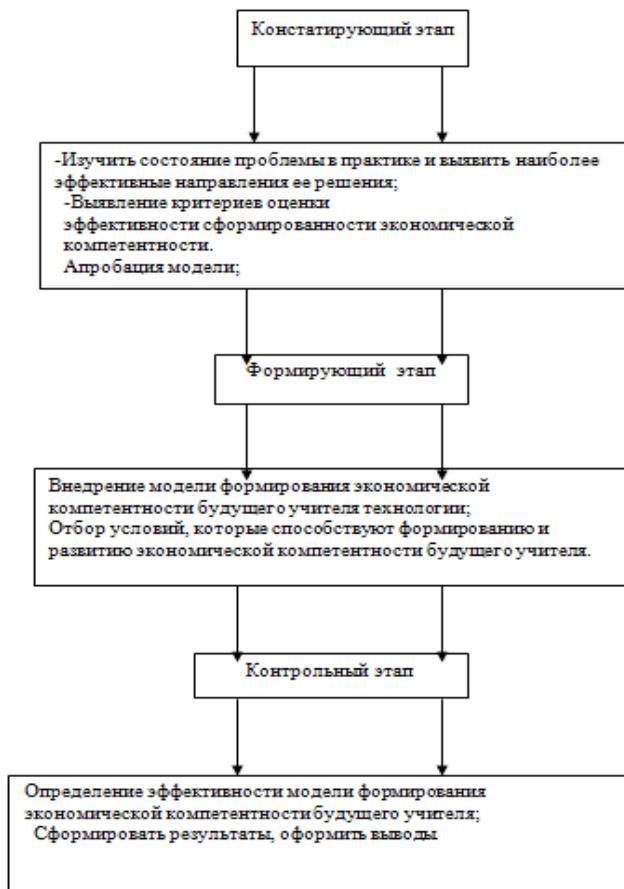


Рис. 1. Этапы экспериментальной работы по формированию экономической компетентности будущего учителя технологии.

1. Констатирующий (выявление проблемы и эффективных способов ее решения, обозначение критериев эффективности сформированности обозначенной компетентности);

2. Формирующий (внедрение модели формирования экономической компетентности будущего учителя технологии, отбор условий, способствующих формированию обозначенной компетентности);

3. Контрольный (определение эффективности сформированной компетентности, оформление результатов).

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента, включающего в себя работу по поиску и анализу информации по выявленной проблеме, наблюдение за работой педагогов, обобщение опыта исследователей, занимающихся схожей проблематикой, мы получили основные теоретические сведения и проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при формировании экономической компетентности. Так же на основе анализа различных точек зрения, мы определили основные компоненты, оценивая и диагностируя которые можно говорить об эффективности или неэффективности формирования экономической компетентности.

В структуру модели экономической компетентности (см. рис. 2), входят:

- мотивационно-ценностный компонент (предполагает создание положительного отношения к познавательному процессу, готовности к решению проблемных задач);
- когнитивный компонент (предполагает обладание базовыми и специальными теоретическими знаниями, необходимыми для осуществления эффективной профессиональной деятельности);
- процессуально-деятельностный (потенциальная готовность решать профессиональные задачи (исследование, организация, проектирование) исходя из технологии формирования экономической компетентности);
- личностный компонент (предполагает, что в центре обучения находится сама личность и исходя из ее интересов, уровня знаний и умений, педагог определяет цель деятельности, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в рамках развития личности) [2,3,9,10,11,12].

Перечисленные выше компоненты являются основными показателями успешной профессиональной деятельности будущего педагога. Кроме того, от сформированности данных компонентов будет зависеть и конечный результат определения эффективности модели формирования экономической компетентности.

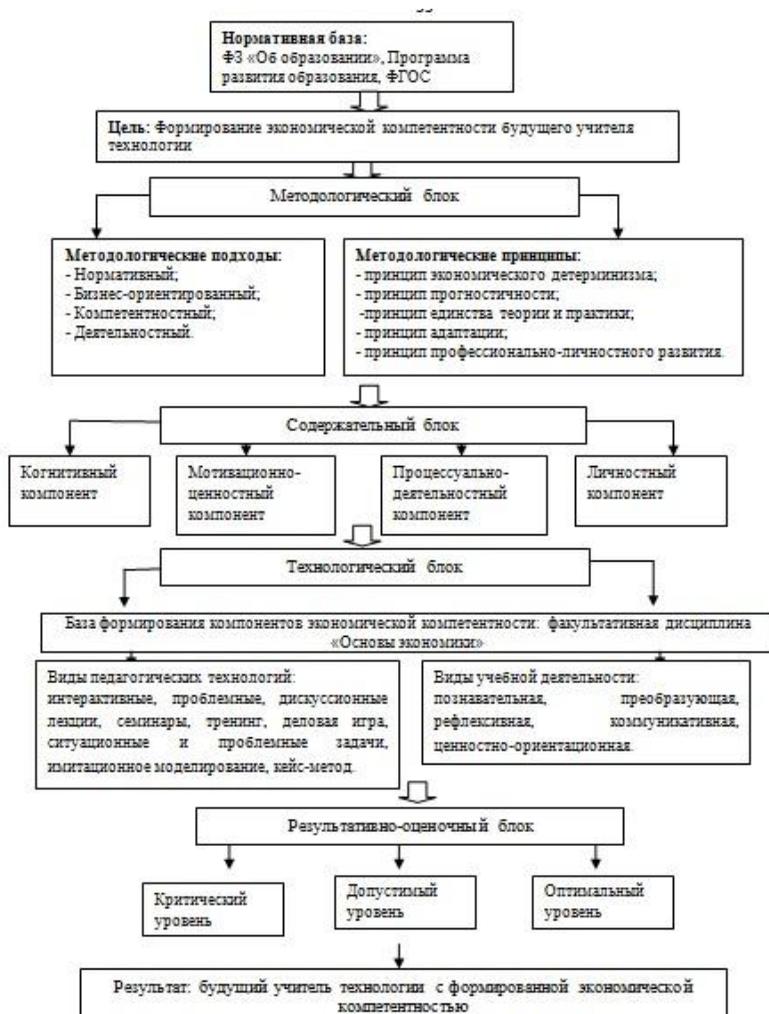


Рис. 2. Модель формирования экономической компетентности будущего учителя технологии.

В таблице ниже представлены методики оценивания выделенных нами компонентов модели формирования экономической компетентности.

Таблица №1.

Компонент	Методика оценивания, автор
Мотивационно-ценностный компонент	Методика оценки мотивационного комплекса личности предложенная К. Замфир и модифицированная А.А. Реана [6].
Когнитивный компонент	Методика исследования склонностей студентов к педагогической деятельности (по Павлотенкову Е.М.) [5].
Процессуально-деятельностный компонент	Диагностика коммуникативных и организационных склонностей Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. [7].
Личностный компонент	Методика «Q сортировка: диагностика основных тенденций поведения в реальной группе» (Автор В. Стефансон) [4].

Рассмотрев методики оценивания компонентов модели формирования экономической компетентности, нами были разработаны следующие критерии:

Третий уровень – оптимальный (от 71 до 100%). Все компоненты экономической компетентности сформированы, в частности, обучающийся способен находить новые подходы и необычные решения в сложившихся экономических ситуациях; легко адаптируется к социально-экономическим условиям; студент инициативен, коммуникабелен, выступает инициатором деловой беседы, проявляет высокую осведомленность в экономических проблемах.

Второй уровень – допустимый (от 51 до 70%). Студент самостоятелен, инициативен, предприимчив в решении экономических ситуациях, но периодически возникает необходимость в кураторстве со стороны сокурсников или педагога; в процессе обучения проявляются экономические значимые качества личности.

Первый уровень – критический (от 30 до 50%). У обучающегося отсутствуют экономически значимые качества личности, в частности, он несамостоятелен, безынициативный, не проявляют творческого подхода и действуют четко по выбранной схеме [8].

Будущий специалист считается достигшим:

- оптимального уровня, если у него три компонента из четырех сформированы на третьем оптимальном уровне и один на допустимом. Если при этом, хотя бы один из компонентов находится на критическом уровне, то будущий специалист, соответственно принадлежит к допустимому уровню;
- допустимого уровня, если у него два компонента сформированы на втором оптимальном уровне;
- критического уровня, если у обучающегося более двух или все компоненты сформированы на первом критическом уровне.

По результатам педагогического эксперимента можно сделать вывод (рис.3), что в процессе внедрения модели у большинства студентов в экспериментальной подгруппе, компоненты экономической

компетентности сформированы на допустимом (42,5%) и оптимальном уровнях (52,5%), а в контрольной подгруппе большинство студентов остались на допустимом уровне (58%) и всего 15% на оптимальном.

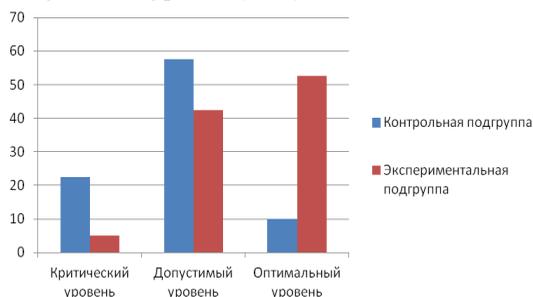


Рис. 3. Уровни сформированности экономической компетентности будущих учителей технологии.

Полученные результаты педагогического эксперимента позволяют заключить, что данная модель формирования экономической компетентности будущего учителя технологии позволяет более качественно подготовить будущего учителя технологии к его профессиональной деятельности в современной школе и целесообразна для внедрения в учебный процесс.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Образовательная программа и рабочие программы дисциплин и практик / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sspu.ru/sveden/oor> (дата обращения: 27.03.18)
2. Петушкова Е.Н. Модель формирования экономической компетентности будущего учителя технологии/ Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки», том 1, №3, 2017
3. Романова К.Е. Модель методической системы формирования педагогического мастерства будущих преподавателей// Наука и школа. 2009. - № 3.- С. 31-34. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://elibrary.ru/download/41027810.pdf> (дата обращения: 16.11.16)
4. Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г., Апенько С.Н., Мерко А.И. МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА: Учебное пособие. Практические задания (практикум). — М.: Издательство «Альфа-Пресс». — 640 с.. 2010.
5. Кагермазов Л.Ц. Электронный учебник по курсу: педагогическая психология/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://disus.ru/knigi/5521-1-elektronniy-uchebnik-kursu-pedagogicheskaya-psihologiya-sostavitel-doktor->

- psihologicheskikh-nauk-professor-kafedri-pedagog.php/ (дата обращения: 15.11.17)
6. Реан, А. А. Психология изучения личности [Текст] / А. А. Реан. СПб.: Питер, 1999. 523 с.
 7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002.
 8. Шестернин А.С. Формирование информационной компетентности будущих учителей в образовательной среде педагогического вуза: Дисс. канд. пед. наук. Шуя, 2015. — 203 с.
 9. Хаматнурова Е.Н. Экономическая компетентность педагога профессионального обучения: теория, эмпирика, практика. - Пермь: Изд-во Перм. Гос. Тех. Ун-та, 2011. - 232 с.
 10. Червова А.А. Мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности бакалавров – будущих экономистов в вузе / А.А. Червова; К.Е. Романова // Школа Будущего. - 2016. - №2. С .112-120
 11. Червова А.А., Методическая система обучения дисциплине «Технология» в общеобразовательной школе в условиях информатизации образования / А.А. Червова, Е.К. Васин, К.Е. Романова // Монография. Иваново-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2015. — 239 с.
 12. Червова А.А. Развивающая творческая среда как условие повышения эффективности формирования и развития педагогического мастерства будущего учителя технологии / А.А. Червова; К.Е. Романова // Школа Будущего. - 2010. - №6. С .41-46

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «РОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ»

The program on the formation of socially significant qualities of the personality of schoolchildren in the framework of the activities of the "Russian movement of schoolchildren"

Ситнова Анастасия Андреевна, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «Гимназия № 36» г.Иваново, аспирантка ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.



nsk@mail.ru

В статье представлена внутришкольная модель деятельности Всероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», на основании которой строится программа по формированию социально значимых качеств личности школьника.

The article presents an intraschool model of the activity of the All-Russian Public-State Children and Youth Organization "Russian Movement of Schoolchildren", on the basis of which a program is being built to shape the socially significant qualities of the student's personality.

Ключевые слова: российское движение школьников, социально значимые качества личности, воспитательная система.

Key words: Russian movement of schoolchildren, socially significant personal qualities, educational system.

Основная миссия школы в контексте социальной деятельности на ступени основного общего образования – дать обучающемуся представление об общественных ценностях и ориентированных на эти ценности образцах поведения через практику общественных отношений с различными социальными группами и людьми с разными социальными статусами.

Детские общественные движения и органы ученического самоуправления это формы общественной самоорганизации детей, позволяющие им реализовать право на участие в принятии решений, затрагивающих их интересы, свободно выражать свои взгляды и участвовать в деятельности по реализации принятых решений. Кроме этого участие в деятельности детских общественных движений позволяет детям приобрести опыт коллективной деятельности и в значительной мере способствует развитию их личности»

В августе 2017 года Минобрнауки подготовило методические рекомендации (письмо Минобрнауки от 2.08.2017 №ТС 512/09) по организационно-методической поддержке деятельности детских общест-

венных движений и ученического самоуправления, в которых указано, что «целью создания детских общественных движений и ученического самоуправления является развитие ценностных личностных качеств ребенка, формирующих внутреннюю позицию несовершеннолетнего, направленную на его социальную активность.

К полномочиям образовательных организаций относится «содействие деятельности общественных объединений обучающихся, осуществляемой в образовательной организации и не запрещенной законодательством Российской Федерации» (Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 28 «Компетенция права, обязанности и ответственность образовательной организации», п. 19).

Представленная программа предполагает:

- формирование активной гражданской позиции и ответственного поведения в процессе общественно значимой деятельности обучающихся;
- усвоение социального опыта;
- формирование у обучающегося собственного конструктивного стиля общественного поведения;
- умение решать социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые);
- поддержание разнообразных видов и типов отношений в основных сферах своей жизнедеятельности;
- активное участие в изменении окружающего социума;
- регулярное переосмысление внешних взаимодействий и взаимоотношений с различными людьми в системе общественных отношений;
- осознание мотивов своей социальной деятельности;
- развитие способности к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива;
- владение формами и методами самовоспитания.

Российское движение школьников призвано объединить все лучшие практики в области воспитания подрастающего поколения, которые на сегодняшний день существуют в России, а также обобщить опыт лучших детских общественных организаций. Созданная организация в первую очередь консолидирует в себе уже существующие детские общественные движения в школе, унифицирует их программы воспитания и позволяет вывести все работу в целом на новый общероссийский уровень.

В методических рекомендациях Минобрнауки рассматривается вариант создания органов ученического самоуправления на примере РДШ и предлагается вариант структуры первичного отделения РДШ в

образовательной организации. МБОУ «Гимназия № 36» берет за основу предлагаемую структуру и дорабатывает ее с учетом законодательства РФ, а именно Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 и Федеральный закон №82-ФЗ «Об общественных объединениях» от 19.05.1995. Внутришкольная модель РДШ гимназии строится по двум осям: вертикальная (возрастная) и горизонтальная (направления деятельности) и нацелена на формирование социально значимых качеств личности школьников. Выстраиваемая модель позволяет обеспечить педагогическую поддержку социализации в процессе организации коллективной деятельности и различных форм сотрудничества, создает дополнительное пространство самореализации обучающихся, а также формы участия специалистов и социальных партнёров по направлениям деятельности РДШ [1,2,3].

Цель внутришкольной модели деятельности РДШ: участие в едином воспитательном пространстве, созданном РДШ, интеграция идей РДШ в деятельность ученического самоуправления, самоорганизация детского коллектива и формирование социально значимых качеств личности школьника.

Новизна представленной модели: системное участие во Всероссийских развивающих проектах РДШ; продвижение практикоориентированных проектов на региональном, муниципальном уровне в школьную среду; новые возможности для детей и подростков; участие в медиапроектах (в т.ч. для детей с ОВЗ); методические разработки для педагогов, в т.ч. по профориентации; подготовка учащихся к индивидуальным проектам ФГОС СОО.

Педагогическая поддержка социализации и направлена на формирование социально значимых качеств личности и достигается грамотным распределением функциональных обязанностей кураторов направлений деятельности первичного отделения общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (Таблица 1).

Выстраиваемая модель становится фундаментом программы по формированию социально значимых качеств личности школьников в рамках деятельности «Российского движения школьников» и позволяет структурировать и систематизировать деятельность РДШ и работу школы.

Основной принцип построения внутришкольной модели РДШ – объединение РДШ и всей воспитательной системы школы, таким образом, мы отходим от выстраивания лишь модели деятельности РДШ, и переходим к выстраиванию модели воспитательной системы школы в соответствии со структурой РДШ (Рисунок 1).

Таблица 1

№	Должность в МБОУ «Гимназии № 36»	Общественная нагрузка в РДШ	Функциональные обязанности	Контроль
1.	Директор		Руководство Стратегией развития РДШ Стимулирование работников	-
2.	Заместитель директора по ВР	Куратор РДШ в гимназии	Разработка Стратегии развития РДШ гимназии; Адаптация плана РДШ к условиям образовательной организации; Планирование работы РДШ в гимназии; Включение в Программу воспитания и социализации мероприятий и идей РДШ; Кураторские деятельности РДШ и органов учебного самоуправления Координация деятельности педагогических работников в рамках РДШ; Разработка системы мотивации педагогических работников	Директор
3.	Заместитель директора по УВР	Кураторы направлений РДШ (в соответствии с внутрискольной моделью)	Разработка концепции развития направлений РДШ	Директор
4.	Классные руководители		Распространение идей РДШ; Создание условий для участия в проектной деятельности по направлениям деятельности РДШ; Создание условий для выбора участниками направлений для проектной деятельности; Определение системообразующего направления для класса; Популяризация профессий в рамках профориентационной работы с привлечением родительской общественности	Заместитель директора по ВР Председатель МО кл.рук-лей
5.	Педагоги-предметники	Руководители направлений	Работа в рамках направлений РДШ с разновозрастными группами, привлечение учащихся к участию в мероприятиях федерального, регионального, местного и школьного планов работы РДШ	Зам. директора по УВР
6.	Педагогические работники гимназии		Работа в рамках направлений РДШ, привлечение учащихся к участию в мероприятиях федерального, регионального, местного и школьного планов работы РДШ	Заместители директора
7.	Непедагогические работники гимназии		Поддержка идей РДШ	Заместители директора

Во главе всей воспитательной системы школы стоит директор школы, председатель Совета старшеклассников (обучающийся) и председатель Управляющего совета (родитель) – таким образом руководство воспитательным процессом школы осуществляют все участники образовательных отношений. В функции вышеперечисленных участников образовательных отношений входит утверждение, согласование нормативных документов, принятие решений, касаемо организации учебно-воспитательного процесса – стратегическое управление.

Тактическое управление воспитательным процессом передается заместителю директора по воспитательной работе, председателю РДШ, который также является заместителем председателя Совета старшеклассников (обучающийся) и председатель общешкольного родительского комитета (родитель). Вся система воспитательной работы структурируется по четырем направлениям РДШ: личностное разви-

тие, гражданская активность, информационно-медийное и военно-патриотическое направление. Во главе каждого направления стоят лидеры направления из числа учащихся, курирующий заместитель директора и член совета общешкольного родительского комитета. Таким образом складывается кластер управленцев: члены администрации, общешкольный родительский комитет и Совет старшеклассников.

Каждое направление как большой блок делится над поднаправлениями, руководство которыми осуществляют курирующие педагоги и ответственные учащиеся. Из команд каждого поднаправления складываются рабочие группы направлений.

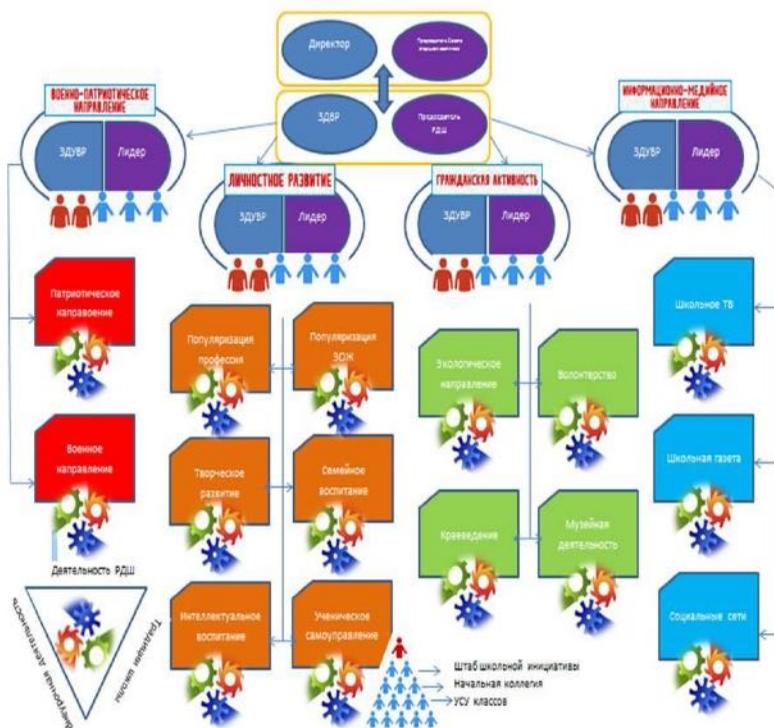
Самое важное в выстраивании внутришкольной модели четко прописать содержание каждого поднаправления в соответствии с источником финансирования: РДШ (стимулирующие выплаты, общественная нагрузка (волонтерские организации); внеурочная деятельность; дополнительное образование; традиции школьной системы (оплата классного руководства, внебюджетные источники). Благодаря этому выстраивается горизонтальная структура модели.

Вертикальная структура модели обеспечивает преемственность воспитательной работы на всех уровнях образования.

Программа по формированию социально значимых качеств личности школьников в рамках внутришкольной модели деятельности РДШ (далее «Программа») разработана в соответствии с требованиями ФГОС, на основе Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года и направлена на освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения.

Программа предусматривает формирование нравственного уклада школьной жизни, обеспечивающего создание соответствующей социальной среды развития обучающихся и включающего внеучебную социально значимую деятельность обучающихся, реализуемой в совместной деятельности школы, семьи и других субъектов общественной жизни.

Рисунок 1



Программа реализуется через внеучебную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

Цель программы: создание педагогических условий для социализации обучающихся через реализацию основных направлений деятельности РДШ, становление и развитие социально активной личности.

В результате реализации Программы по формированию социально значимых качеств личности школьников в рамках деятельности РДШ: обучающиеся должны соответствовать модели выпускника основной школы.

Задачи программы по формированию социально значимых качеств личности школьников в рамках деятельности РДШ на ступени основного общего образования классифицированы по 4 направлениям деятельности РДШ, каждое из которых, будучи тесно связанным с другими, раскрывает одну из существенных сторон духовно-

нравственного развития личности гражданина России. Каждое из этих направлений основано на определённой системе базовых национальных ценностей и должно обеспечивать их усвоение обучающимися.

Ключевым направлением в программе формирования социально значимых качеств личности школьника становится направление «Гражданская активность», в рамках которого предполагается:

Организация профильных событий - фестивалей, конкурсов, акций и флешмобов;

Поддержка детских проектов;

Проведение образовательных программ – интерактивных игр, семинаров, мастер-классов, открытых лекториев, встреч с интересными людьми;

Проведение образовательных программ по повышению квалификации инструкторского и педагогического состава, а также руководителей общественных организаций.

Волонтерство в рамках нескольких блоков направления:

Экологическое волонтерство: изучение родной природы, совмещенное с экскурсиями и экологическими походами, участие в различных инициативах по охране природы и животных.

Всероссийские: экологический форум, конкурс «На старт, эко-отряд!», заповедный урок, акция «Сделано с заботой, акция «День леса».

Семь образовательных блоков: сезон эко-обменов, зелёный кампус в школе, экология в объективе, заповедные острова России, краснокнижные истории, морская экология, каталог эко-профессий.

Социальное направление: оказание помощи социально-незащищенным группам населения («тимуровцы») – формирование ценностей доброты, милосердия и сострадания.

Социальное проектирование в добровольческой деятельности, школьный добровольческий отряд, центр мотивация добровольцев «Доброволец – это Я». Медицинское добровольчество, Школа Безопасности – воспитание культуры безопасности среди детей и подростков.

Культурное волонтерство: оказание содействия в организации мероприятий культурной направленности, проводимых в музеях, библиотеках, домах культуры, театрах, кинотеатрах, культурных центрах, парках и т.д., добровольцы в сфере культуры и спорта; поисковая работа, направленная на сохранение памяти о подвигах Героев.

Всероссийский конкурс активистов школьного музейного движения, Всероссийская туристско-краеведческая экспедиция «Я познаю Россию».

Девять образовательных блоков: музеи, история возникновения, о поисковых отрядах, как исследовать родной край, экспонаты

своими руками, секрет успешной экскурсии, учимся работе с архивом, памятники и памятные места, секреты успешной презентации.

Волонтерство Победы – это добровольческая деятельность, направленная на патриотическое воспитание и сохранение исторической памяти: благоустройство памятных мест и воинских захоронений, социальное сопровождение ветеранов, участие в организации праздничных мероприятий, посвященных Дню Победы Всероссийских и акций «Подарок солдату, защитнику родины».

Событийное волонтерство: участие волонтеров в спортивных событиях, флешмоб «100 дней до чемпионата мира по футболу 2018» [4,5,6].

Всероссийские открытые уроки совместно с порталом ПроеКТОрия, молодежный образовательный форум «Балтийский Артек», детский «Фестиваль Доброты», Слёты региональных отделений, Форум «Шаг в будущее страны», XII открытая юношеская научно-практическая конференция «Будущее сильной России - в высоких технологиях».

Ежегодный слёт юных добровольцев в рамках Всероссийского форума добровольцев, конкурс в номинации «Юный доброволец».

В результате внедрения внутришкольной модели деятельности РДШ и реализации программы формирования социально значимых качеств личности школьника через основные направления деятельности РДШ мы планируем достичь следующих результатов:

Гимназия успешно работает в едином воспитательном пространстве страны.

РДШ – эффективная общественно-государственная структура, работающей во всех классах гимназии, объединяющая в той или иной мере 100% учащихся.

Сохраняются и получают новый импульс развития лучшие гимназийные традиции воспитания и социализации детей.

Созданы и внедряются различные модели организационной и содержательной деятельности РДШ, обеспечивающие формирование социально значимых качеств личности школьника

Создано единое пространство взаимодействия РДШ с общественными организациями, организациями дополнительного образования, а также организациями культуры, спорта и других сфер.

Разработаны механизмы поддержки ученического самоуправления и повышения роли обучающихся в управлении образовательным процессом.

Созданы и внедряются различные модели взаимодействия РДШ с детскими общественными движениями других образовательных организаций.

Проведены не менее 4 (1 раз в четверть) базовых мероприятия РДШ по воспитанию школьников во всех классах гимназии.

Обновлено содержание воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте с учетом запросов всех участников образовательных отношений.

Разработана и апробирована система мотивации и продвижения активных участников РДШ внутри школы.

Создана система обучения школьного актива и педагогов под эгидой РДШ.

РДШ – носитель и механизм продвижения в школьной среде основных патриотических ценностей и достижений страны в целом и школы, как составляющей.

Созданы механизмы популяризации профессий организаторов воспитательного процесса: вожатых, педагогов-организаторов, классных руководителей;

Повышен уровень общественного признания и статуса педагогических и других работников, принимающих активное участие в воспитании детей.

Популяризованы в школьной среде позитивные модели поведения, снижен уровень негативных социальных явлений.

Перед гимназией стоит задача изучения динамики влияния РДШ на участников образовательных отношений, с этой целью разработаны критерии эффективности работы образовательной организации по направлениям деятельности РДШ (Таблица 2).

При организации социальной деятельности обучающихся мы исходили из того, что социальные ожидания подростков связаны с успешностью, признанием со стороны семьи и сверстников, самостоятельностью и самостоятельностью в реализации собственных замыслов. Целенаправленная социальная деятельность обучающихся должна быть обеспечена сформированной социальной средой школы и укладом школьной жизни.

Таблица 2

Количественные			Качественные		
Критерий	Методика	Сроки	Критерий	Методика	Сроки
Участие в мероприятиях РДШ	Наблюдение	В течение года	Результативность участия	Наблюдение, опросник	В течение года
Охват детей движением	Опрос, наблюдение	Сентябрь, декабрь, май	Изменение школьной среды	Методика диагностики псих. условий школьной образоват. среды (Н.П.Бадина, В.Н.Афтенко)	май
			Удовлетвор. педагогов, детей, родителей	Разработанные анкеты	февраль
			Уровень личностного роста	Методика диагностики личностного роста (авторы И.В.Кулешова, П.В.Степанов, Д.В.Григорьев)	Май
			Ценностные ориентации обучающихся	Методика исследования ценностных ориентаций (П.В.Степанов, Д.В.Григорьев, И.В.Кулешова)	Март



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Методические рекомендации (письмо Минобрнауки от 2.08.2017 №ТС 512/09) по организационно-методической поддержке деятельности детских общественных движений и ученического самоуправления
2. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учебно-методическое пособие / А.С. Прутченков, И.С. Фатов. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. — 112 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897
4. Школа и российское движение школьников: в 3-х частях. Часть III. Взаимодействие Российского движения школьников и школы: проблемы, модели, перспективы: стенограмма. / Под ред. С. Д. Полякова. — Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2017. — 192 с.
5. Червова А.А. Формирование исследовательской компетентности обучающихся через развитие проектно-исследовательских умений и навыков во внеурочной деятельности / А. А. Черво-

ва, А.С. Кашицын, Е.В. Ситнова // Школа Будущего. - 2016. - №3. С. 34-42.

6. Червова, А.А. "Российское движение школьников": новые возможности для детей и молодежи / А.А. Ситнова, Е.В. Ситнова, А.А. Червова // Школа Будущего. - 2017. - №2. С. 123-128.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

Theoretical bases of formation of universal educational actions
of pupils

Комарова Екатерина Николаевна, преподаватель кафедры
технологии, экономики и сервиса, аспирант. ФГБОУ ВПО
«Ивановский государственный университет».

 katerina.kom84@yadex.ru

В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования универсальных учебных действий учащихся. На основе исследований А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и других, авторы предлагают свое определение универсальных учебных действий.

The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of universal student learning activities. Based on the research of A.G. Asmolova, G.V. Burmensky, I.A. Volodarskoy, O.A. Karabanov and others, the authors propose their definition of universal educational activities.

Ключевые слова: **универсальные учебные действия.**

Keywords: **universal learning activities.**

Основным требованием, предъявляемым к системе образования является «формирование универсальных учебных действий, которые порождают образ мира и определяют способности учащихся к получению знаний, познанию, взаимодействию, изучению и усовершенствованию окружающего их мира» [8].

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода, который основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков [11].

Труды Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.А. Лошкаревой, А.А. Люблинской, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого указывали на важность формирования общеучебных умений. Такие авторы, как Д.В. Воронцов, Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова рассматривали личностное развитие обучающихся, которое обеспечивается умением учиться, способностью к самосовершенствованию и характеризуется многообразием и характером видов универсальных учебных действий (УУД).

Ведущее значение в педагогическом образовании, воспитании учащихся необходимо отвести исследователю Д.Б. Эльконину и его учениками: В.В. Давыдову, Л.Е. Журовой, В.В. Репкину, Г.А. Цукерману, которые предложили программу, формирующую общеучебные умения и навыки учащихся, а также А.Г. Асмолову, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой активно развивающих подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, основу метапредметных образовательных результатов составляют универсальные учебные действия (УУД) [1, 4].

Группа ученых под руководством А.Г. Асмолова выделила ряд определений универсальных учебных действий, сформировала программу, модель и методологию развития УУД. Таким образом, «универсальные учебные действия» - это совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [4,12].

В ходе проведенного нами анализа научно-педагогической литературы мы смогли установить, что «универсальность» – это основная особенность универсальных учебных действий, которая заключается в целостности общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, а также в преемственности всех ступеней образовательного процесса. Учащийся, у которого сформированы универсальные учебные действия, может применять их в самых разных сферах деятельности.

Термин «умения учиться» впервые был введен на государственном уровне как необходимый элемент образовательных стандартов, но сделано это по мнению А.В. Хуторского [14], без должного научного обоснования, «с подменой педагогических и дидактических понятий психологическими», о чем предупреждали В.В. Краевский и Г.П. Щедровицкий. Данный вопрос побудил нас обратиться к осмыслению структуры и содержания УУД.

Исходя из задачи педагога, формирование универсальных учебных действий учащихся в предметной и метапредметной деятельности, выделяют следующие виды универсальных учебных действий: личностные (обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности), регулятивные (действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности), познавательные (включают общеучебные, логические действия постановки и решения задач), коммуникативные (обеспечивают социальную компетентность, умение участвовать в коллективном решении проблем, строить продуктивные взаимодействия и сотрудничество со сверстниками и взрослыми).

На основе ФГОС 2-ого поколения выделим следующие функции универсальных учебных действий:

1) создание возможности для обучающихся без посторонней помощи формулировать учебные цели, умение пользоваться информацией и находить ее, осуществлять самоконтроль и оценивать процесс и результаты своей деятельности;

2) обеспечение возможности для развития личности, на базе непрерывного обучения самореализацию личности;

3) создание условий для успешного усвоения знаний, умений и навыков, а также для формирования компетентности в любой образовательной области [1,2].

В ряде исследований отмечается то, что активность обучающегося достигается путем использования различных средств формирования УУД, определяемых как разнообразная деятельность по вовлечению обучающихся в деятельность.

Итак, формировать универсальные учебные действия значит:

научить выполнять учебные задания, построенные на способе действия, мышления, коммуникации;

передать сам способ выполнения действий, научить встраивать данный способ в учебную деятельность, при необходимости – развивать его.

Особое место в решении данного вопроса отводится подготовке педагога, так как именно он должен компетентно построить систему подготовки обучающихся посредством поиска инновационных форм и методов обучения, таких как, деятельностные, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные.

В настоящее время в диссертационных исследованиях изучены универсальные учебные действия, которые определяются на основе таких понятий как знания, умения, навыки, опыт, ценностное и личностное отношение к процессу саморазвития и самосовершенствования, развития компетенций.

Таким образом, универсальные учебные действия в основной школе должны формироваться через различные формы организации образовательного процесса, включение обучающихся в проектную, научно-исследовательскую деятельность, использование метапредметных заданий, а также через включение обучающихся в инновационные формы деятельности для решения различного рода учебных задач.

Таблица 1.

Современные исследования универсальных учебных действий

№	Автор	Название диссертации	Определение
1.	Борисова Ирина Ивановна	Формирование универсальных учебных действий у учащихся на основе технологии модульного обучения (в системе основного общего образования), 2016	«Универсальный учебные действия у учащихся есть целостная система обобщенных учебных действий, обеспечивающих умение и стремление учиться, способность к самостоятельному приобретению и усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебного процесса, а также контроль, оценку выполняемой деятельности и самооценку» [5].
2.	Жулькова Наталья Викторовна	Ситуационные задачи по химии как средство формирования универсальных учебных действий учащихся, 2014	«Универсальные учебные действия обучающихся - совокупность способов действий и связанных с ними способов учебной работы, которые обеспечивают способность школьников к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, к саморазвитию и самосовершенствованию» [6].
3.	Котлярова Татьяна Сергеевна	Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников, 2016	«Педагогическое управление формированием УУД - многомерная система взаимодействия учителя и обучающихся начальной школы в учебных ситуациях продуктивного сотрудничества, обеспечивающих ценностно-смысловую ориентацию школьников, организацию ими своей учебной деятельности, личностное развитие, сформированность предметных учебных действий» [8].
4.	Натырова Екатерина Михайловна	Формирование универсальных учебных действий обучающихся в системе математической подготовки «старшая школа – вуз», 2016	«Процесс формирования универсальных учебных действий в системе «старшая школа – вуз» должен быть ориентирован на раскрытие «надпредметности» содержания курса математики как универсального языка науки и феномена культуры, обеспечение самостоятельной математической деятельности и овладение математическим аппаратом, необходимыми для изучения школьных дисциплин и продолжения образования. Его проектирование должно осуществляться на основе совокупности принципов: научности; генерализации знаний; внутрипредметных связей; междисциплинарной интеграции; обучения на основе социокультурного опыта; вариативности; гуманитарной направленности; деятельности и историзма» [9].



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016)/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.11.16).
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг., утв. Правительством Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. №2765-р. – 124 с. /[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs/Концепц

- ия%20развития%20образования%20%20РФ%20до%202020%20%20g.pdf (дата обращения: 10.11.16).
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации"/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 10.11.16).
 4. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская/ под ред.А.Г. Асмолова, 2-е изд. - М.: Просвещение, 2012. - 153с.
 5. Борисова И. И. Формирование универсальных учебных действий у учащихся на основе технологии модульного обучения (в системе основного общего образования). Дис...канд.пед.наук: Елец, 2016.
 6. Жулькова Н.В. Ситуационные задачи по химии как средство формирования универсальных учебных действий учащихся. Дис...канд.пед.наук: Москва, 2014.
 7. Комарова Е.Н. Теоретические основы формирования универсальных учебных действий обучающихся НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА. Сборник научных статей. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017 г. – 159с.
 8. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников, 2016 / [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.omgpu.ru/sites/default/files/filefield_paths/kotlyarova.pdf.
 9. Натырова Е.М. Формирование универсальных учебных действий обучающихся в системе математической подготовки «старшая школа – вуз», Дис...канд.пед.наук: Елец, 2016.
 10. Романова, К.Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии / К.Е. Романова / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шуйский государственный педагогический университет, Шуя, 2010
 11. Рябчунова К. Н. Реализация идей Л. С. Выготского в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова // Молодой ученый. — 2016. — №27.1. — С. 27-30. — URL

- <https://moluch.ru/archive/131/35961/> (дата обращения: 28.02.2018).
12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
 13. Хомякова Д.А. Формирование универсальных учебных действий как основы метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы в процессе решения задач по информатике /[Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-kak-osnovy-metapredmetnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-osnovnoy-shk>.
 14. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций /[Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/yournal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.11.16).

ПОНЯТИЕ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ» В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

"Ecological workshop" in the modern additional child
education

Зубкова Оксана Алексеевна, аспирант кафедры экологии и географии Шуйского филиала. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

✉ oksanochka.zubkova@mail.ru

В статье рассмотрен экологический практикум как одна из активных форм организации дополнительного образования детей. Приведены результаты анализа понятия «экологический практикум» с позиций учебной деятельности и в контексте современных требований к образованию подрастающего поколения. Выявлены подходы к пониманию качества дополнительного образования в естественнонаучной сфере.

This work takes up the question of ecological workshop as one of the active forms of additional education of children organization. It contains an analysis of the "ecological workshop" concept in terms of the learning activity and in the context of the modern requirements for the young people education. Approaches to understanding the quality of additional education in the natural sciences were identified.

Ключевые слова: дополнительное образование, экологический практикум, качество дополнительного естественнонаучного образования.

Keywords: additional education, ecological workshop, quality of additional natural science education.

В законе «Об образовании РФ» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) дополнительное образование рассматривается наряду с общим образованием.

Его основная цель заключается в развитии творческих способностей людей, удовлетворение их индивидуальных познавательных интересов, организации их досуга. Дополнительное образование обеспечивает адаптацию подрастающего поколения к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также способствует выявлению и поддержке детей, проявивших выдающиеся способности [10].

В Концепции дополнительного образования (от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) отмечается, что пронизывая уровни дошкольного, общего, профессионального образования, дополнительное образование становится для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность [8]. Вследствие отсутствия образовательных стандартов, дополнительное образование является самым демократичным и характеризуется свободным выбором ребенком вида занятий, его тематическую направленность, а

также педагога-руководителя. В дополнительном образовании детей используются образовательные программы определённой направленности, среди которых здесь стоит отметить естественнонаучную и туристско-краеведческую [7]. Вариативность структуры и содержания таких образовательных программ не всегда позволяет отразить качественное освоение программы, спрогнозировать и оценить личностные изменения в обучающихся. Вероятнее всего это связано с отсроченным проявлением результата и трудностями, возникающими при его диагностировании. Отметим, что говорить о качестве дополнительного образования можно в том случае, если его результаты соответствуют поставленной цели, определенной выше. Целью данного исследования является рассмотрение экологического практикума как одной из результативных форм организации образовательной деятельности в условиях дополнительного образования и способствующей личностным изменениям обучающихся.

Термин «экологический практикум» является достаточно молодым, но в понятийном смысле его истоки можно обнаружить задолго до появления системы экологического образования в России. Детские исследования в природе, имевшие в своей сущности экологические основания, активно организовывались и развивались в образовании в первой половине XX века. Здесь стоит упомянуть наиболее известные примеры. Так, В.В. Всесвятский организовал Станцию юных любителей природы, преобразованную затем в Центральную биостанцию юных натуралистов им. К.А.Тимирязева (БЮН). В это же время П.П. Смолин основал Кружок юных биологов зоопарка (КЮБЗ) и Клуб юных биологов юношеской секции Всероссийского общества охраны природы (КЮБЮС ВООП). Создание таких объединений, по мнению организаторов, способствовало «формированию личности, сочетающей деятельную любовь к живой природе и стремление к её познанию, энтузиазм исследователя, глубоко и всесторонне изучающего факты и закономерности живой природы, и навыки практика, умеющего применять знания в жизни и на производстве» [9].

В начале 90-х годов А.С. Боголюбов [1] вводит понятие «полевая экология», под которым понимает такие формы и методы экологического образования, где учащиеся изучают окружающий мир непосредственно, т.е. на примере реальных природных объектов и в их естественных условиях существования. При этом основными формами проведения внеклассных учебных и исследовательских занятий являются экскурсии и полевые практикумы, проводимые в рамках походов, экспедиций, полевых лагерей и т.п. Данные формы образования реализуются с помощью «натуралистических» методик и подходов к преподаванию естественнонаучных дисциплин в условиях непосредственного общения детей с природой. Организуя двух-четырёхдневные экологические

гические практикумы для школьников среднего и старшего звена, А.С. Боголюбов и его школа предлагали проведение небольшой теоретической части и основной практической, на которой ребята совместно с преподавателями опытным путем проверяют только что услышанное. В конце дня школьники готовили отчёты о проделанной работе на занятии и формулировали собственные выводы, а наиболее опытные участники практикума выступали с докладами на вечерней конференции. Основным достижением проведения экологических практикумов авторы отмечают значимость для детей их собственных знаний, возможность дальнейшего практического применения в жизни [11], что было обусловлено доминированием «знаниевой» парадигмы в образовании.

Е.В. Горелова уже широко использует понятие «эколого-краеведческий практикум», хотя и не связывает его с системой дополнительного образования, но понимает его как «средство свободного доступа учащихся в Природу» [3]. При этом проведение практикума возможно как за пределами города, так и в его черте. Каждое занятие состоит из теоретической, практической и игровой частей. Практикум предполагает наличие входной и итоговой диагностики участников; последняя ориентирована на анализ практического результата в виде оформленных коллекций, гербариев, рефератов, стенгазет и т.п. Аналогично Т.Н. Федорова, Н.В. Молькова рассматривают экологический практикум в качестве важной составляющей экологического образования, [6, 12], однако специально не останавливаются на том, что подразумевают под термином «экологический практикум» и какой понятийный смысл в него вкладывают.

Р.В. Кельбас в своих исследованиях рассматривает экологический практикум как одну из форм, успешно применяемую в процессе формирования культурно-экологических стремлений старших школьников [5]. Автор анализирует природные, социальные и внутриличностные мотивы поведения школьников в контексте применения деятельностного подхода в дополнительном экологическом образовании. Особое внимание в работе уделяется экологизированной образовательной среде (коллектив педагогов, материально-техническая база, учебно-методическое и дидактическое обеспечение, социальное партнёрство), которая является важным элементом в модели формирования культурно-экологических стремлений. Однако деятельностный подход автором понимается лишь в смысле ориентации экологического образования на формирование познавательных, практических и творческих умений, экологических убеждений, готовности к деятельности по охране природы, пропаганде экологических знаний [5], и, таким образом, находится вне сферы понятия об учебной деятельности.

Анализ литературных данных показал отсутствие единства во мнениях исследователей и практикующих педагогов по вопросу понимания сущности, содержания и структуры экологических практикумов. Термин не имеет четкого, устоявшегося определения и используется в разных значениях в основном на уровне представлений отдельных авторов. Отмеченные авторы характеризуют деятельность экологических практикумов с эмпирических позиций, указывая следующие характерные особенности: изучение в ходе их реальных объектов природы; преобладание практической деятельности; выполнение научно-исследовательских работ под руководством куратора, но с учётом интересов обучающихся. Из приведенных исследований можно понять, что участниками таких практикумов являются мотивированные школьники. При этом акцент постоянно делается на внешние характеристики проекта, а результат рассматривается как создание отчётов, докладов, презентаций, т.е. оценивается то, что практически изготовили дети, а не изменения, происходящие в самих детях. Как видим, такие результаты не затрагивают современной сущности понятия об экологическом практикуме, не вписываются ни в цели, определенные Законом об образовании в РФ, ни в наше понимание качества дополнительного образования.

В связи с указанными противоречиями мы считаем необходимым уточнить формулировку понятия «экологический практикум». При этом не возникает специальной необходимости рассматривать его как форму дополнительного образования детей, имеющую естественнонаучную, в частности, экологическую направленность; все это неплохо определено предшественниками. Общеизвестно, что в ходе экологического практикума обучающиеся под руководством педагога или наставника выполняют систему практических заданий по исследованию и охране природы, как в естественных, так и в лабораторных условиях, в том числе и на учебно-опытных участках. Уточним: занятия экологического практикума мы рассматриваем в двух сферах деятельности школьников: в исследовательской и природоохранной. Они выражаются как в посильных научных исследованиях природы, так и в экологических акциях природоохранной направленности.

Однако, гораздо важнее рассмотреть экологический практикум с точки зрения требований времени и руководящих документов, а они ориентируют деятельность системы дополнительного образования на развитие школьников. Поэтому в нашем понимании экологический практикум следует рассматривать как особую форму организации естественнонаучной деятельности обучающихся, при которой удовлетворяются их индивидуальные интересы по изучению природы, развиваются творческие способности в процессе исследования природных объектов, возрастает познавательная активность, ориентированная в

естественнонаучном направлении, а заполнение досуга способствует интеллектуальному и духовному росту. Таким образом, мы рассматриваем результат деятельности обучающихся в условиях экологического практикума с позиций того, насколько он удовлетворяет детским интересам, в какой мере удовлетворяет их потребности в творчестве и, тем самым, интеллектуально и духовно заполняет свободное время. Таким образом, мы уходим от анализа продуктов детского творчества к анализу показателей, определенных Законом об образовании в РФ. В этом контексте система дополнительного образования не выходит за пределы всей системы образования в России, не противоречит, а действительно дополняет ее.

Такой подход позволяет нам отметить очень важную особенность экологического практикума, его сильную сторону, базирующуюся на том, что его участники – высоко мотивированные дети. Поэтому, если экологический практикум в нашем понимании опирается на уже имеющийся детский интерес к познанию природы и желание проявить творческие способности, то его можно рассматривать с позиций понятия об учебной деятельности.

Согласно Д.Б. Эльконину, структура учебной деятельности включает несколько взаимосвязанных компонентов: формирование учебно-познавательных мотивов (или мотивов «собственного роста» школьников); учебных задач («задачный» тип обучения); операционная составляющая деятельности (учебные действия); контроль и оценка [13]. С этой точки зрения экологический практикум полностью соответствует указанной структуре.

Что особенно значимо - обучающихся не нужно мотивировать, педагогу следует лишь развивать, поддерживать их интерес к изучению природы, экологически грамотному взаимодействию с ней. Это очень значимая, и достаточно уязвимая методическая позиция определяющая создание педагогом такой образовательной программы, чтобы в ходе ее реализации детский интерес не угасал. Вот почему главным достоинством педагога и условием его качественной работы при проведении экологических практикумов мы считаем его творческие начала. С другой стороны, работа исследователя природы или экологическая акция нередко отличаются рутинностью, часто являются физически трудными и дискомфортными работами в полевых условиях, что вполне может повлиять на снижение познавательного интереса. На наш взгляд есть одно средство от «засилия рутинности» - это достижение исследовательского результата, его обсуждение и публичная презентация. Успешный результат одновременно будет рефлексивным критерием проделанной работы: если дети будут гордиться, радоваться - «мы сделали это, у нас получилось»! - то это может считаться непо-

средственным показателем успешного формирования мотивов их собственного роста.

Экологический практикум мы рассматриваем в контексте «задачного» обучения. Детям предлагается система учебных заданий (задач) исследовательского и природоохранного содержания, которые они сами не в состоянии решить, однако в сотрудничестве с педагогами или наставниками решают их успешно, овладевают способами решения (исследовательскими методами, способами творческого решения задач экологических акций). Это соотносится с таким пониманием учебного процесса Л. С. Выготским, который организуется и идет в «зоне ближайшего развития», когда наиболее эффективное умственное развитие обучающегося происходит при решении задачи, которая не «лежит на поверхности», а чтобы достичь ситуации успеха, ребенку необходима помощь взрослого [2]. Опыт организации исследовательского экологического практикума подростков в условиях загородного оздоровительного лагеря в контексте проектной деятельности рассматривался нами ранее [4]. В этой работе мы рассмотрели идею сотрудничества обучающихся и педагогов/наставников. Задачный тип обучения предполагает овладение детьми методами познания окружающего мира. Этот подход включает ряд элементов, ведущим из которых является познание способов получения информации о природе непосредственно от ее объектов и процессов, ее фиксация, обработка, интерпретация и презентация. При чем школьники не играют в исследователей, не представляют себя исследователями, а, напротив, эмпатируют, проживают жизнью ученого, получая настоящий исследовательский результат. Здесь подчеркнем, что это происходит не с помощью педагога, а в сотрудничестве с ним. Собственно это мы и относим к процессу овладения учебными действиями исследователя. Творческое и исследовательское сотрудничество обучающихся с педагогом и/или наставниками предполагает учебное овладение исследовательскими операциями, их алгоритмом. Залог достижения нужного исследовательского (творческого) результата, как в экологическом изучении природы, так и в проведении экологических акций заключается в правильном выполнении осваиваемых алгоритмов. Соответственно тому, проверка (контроль), и оценка с точки зрения учебной деятельности должны затрагивать не качество научного доклада школьников, не красоту и аккуратность выполненных отчетов, практических заданий, но правильность соблюдения операционной составляющей учебной задачи либо по исследованию природы, либо по проведению экологической акции.

Таким образом, экологический практикум мы рассматриваем не просто как одну из форм проявления исследовательских и творческих интересов обучающихся в системе дополнительного образования,

но как форму, организуемую и развивающуюся в контексте учебной деятельности. Соответственно и оценка результативности происходит в соответствии с пониманием ее Д. Б. Элькониним, то есть не входит в противоречия с основным общим образованием в России.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Боголюбов А.С. Полевая экология: ее место и роль в экологическом образовании школьников (в России и за рубежом), 2002 [Электронный ресурс] - URL: http://www.ecosystema.ru/01welcome/art_pol-eco.htm (Дата обращения 03.05.2018)
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Горелова Е.В. Эколого-краеведческий практикум как средство свободного доступа учащихся в Природу. [Электронный ресурс] - URL: <http://www.ecosystema.ru/03programs/publ/gorelova.htm> (Дата обращения 03.05.2018)
4. Зубква О.А., Шептуховский М.В., Марков Д.С. Проектная деятельность школьников по естествознанию: опыт организации // Вестник Нижегородского университета. Серия: Социальные науки. 2017. № 2 (46). С. 128-136.
5. Кельбас Р.В. Деятельностный подход в формировании культурно-экологических стремлений школьников в системе дополнительного образования. Автореф. канд.пед.наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.
6. Молькова Н.В. Полевая школа «Зеленая лаборатория» - удачный опыт. [Электронный ресурс] - URL: http://www.ecosystema.ru/03programs/irsh/ep_zellab_molko va.htm (Дата обращения 03.05.2018)
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс] - URL: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (Дата обращения 07.05.2018)
8. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей»
9. У истоков юннатского движения. – М.: Просвещение, 1972. – 224 с.
10. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] -

URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (Дата обращения 07.03.2018)

11. Федорова Д.А. Что такое полевой экологический практикум? 2007 [Электронный ресурс] – URL: http://www.ecosystema.ru/01welcome/articles/pol_prakt.htm (Дата обращения 03.05.2018)
12. Федорова Т.Н. Экологическое образование в России. Прошлое. Настоящее. Будущее? «ВНИИ Агрэкоинформ», Агрехимия, № 2 2011, 27 с.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., "Педагогика", 1989, 555 с.

А Я ДЕЛАЮ ТАК

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИНДРОМОВ У ДЕТЕЙ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Diagnostics and correction of psychological syndromes for children with chronic somatopathies

Илхамова Дилфуза Илясовна, доцент кафедры психологии.
Национальный университет Узбекистана.



Muhli.dil.2006@mail.ru

В статье обсуждаются вопросы диагностики и коррекции психологических синдромов у детей, больных хроническими соматическими заболеваниями. Отмечается, что хронические соматические заболевания препятствуют нормальному росту и развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста, также приводят к затруднению социально-психологической адаптации. Своевременная грамотно проведенная диагностика и коррекция психологических синдромов у детей, больных хроническими соматическими заболеваниями позволяет предотвратить осложненное течение болезни, улучшить податливость к лечению и обеспечить успешную социально-психологическую адаптацию.

In the article the questions of diagnostics and correction of psychological syndromes come into question for children patient with chronic somatopathies. It is marked that chronic somatopathies prevent to the normal height and development of children of preschool and junior school age, also result in difficulty of socially-psychological adaptation. Timely correctly conducted diagnostics and correction of psychological syndromes for children, patient with chronic somatopathies allows to prevent the complicated flow of illness, improve pliability to treatment and provide successful socially-psychological adaptation.

Ключевые слова: хронические соматические заболевания, психодиагностика, психокоррекция, социально-психологическая адаптация, реабилитация.

Keywords: chronic somatopathies, psychoactivator, психокоррекция, socially-psychological adaptation, rehabilitation.

Клиническая психология детства (другие сходные названия и области: детская клиническая психология, клиническая психология детей и подростков, психология аномального развития) имеет свою историю в науке. Междисциплинарное происхождение детской клинической психологии обусловлено направлением развития научно-практической деятельности, связанной с изучением, воспитанием, курированием и социальной адаптацией детей с различными нарушениями в развитии, а также с психосоматическими заболеваниями[4].

Разработка программ по улучшению социально-психологической адаптации детей и подростков с хроническими сома-

тическими заболеваниями является в настоящее время актуальной задачей, имеющей важное медико-социальное и социально-экономическое значение. Значимость её определяется тем, что наличие соматической патологии, ранняя инвалидизация ребенка неизбежно создаёт тяжелый психологический фон, накладывает неизгладимый отпечаток на его душевную жизнь, является благоприятной почвой для возникновения нервно-психических расстройств. Как показывают исследования последних лет, несмотря на улучшение соматического состояния у детей, страдающих с хроническими соматическими заболеваниями сохраняются отклонения в психическом здоровье. У большинства из них отмечаются пограничные нервно-психические расстройства различной степени выраженности. Их психическая адаптация имеет неудовлетворительный характер ввиду высокой представленности таких составляющих дезадаптации, как высокая утомляемость, сниженный уровень интеллектуальной деятельности, дисгармоничность эмоционально-волевой сферы.

Цель исследования – диагностика и коррекция психологических синдромов у детей, больных хроническими соматическими заболеваниями. Материал и методы исследования. Нами обследованы 90 детей, больных с хроническими соматическими заболеваниями (язвенная болезнь желудка и 12-перстной кишки, хронический гастродуоденит), в возрасте от 8 до 12 лет, находящиеся на стационарном лечении в гастроэнтерологическом отделении Республиканского Центра Педиатрии. Контрольную группу составили 30 практически здоровых детей. Для оценки психологического статуса больных применяли клиническую беседу, методику самооценки Дембо-Рубинштейн, рисуночные методики «Дом-дерево-человек» и «Кинетический рисунок семьи».

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты клинической беседы выявили, что ведущим в психологическом статусе у больных детей является неврастенический синдром, который был обнаружен у 83,5% больных. Неврастенический синдром характеризовался понижением настроения (80,0%), быстрой утомляемостью (84,4%), снижением работоспособности (77,7%), нарушением сна (75,5%) и аппетита (100%). При выраженной степени заболевания эти явления ещё больше усугублялись. В ходе клинической беседы выявлено, что у 60,4% больных имели место неблагоприятный климат в семье, т.е. частые ссоры взрослых, плохие взаимоотношения между родителями и развод родителей, злоупотребление отцом алкоголя. 68,2% детей предъявляли жалобы на нарушения в межличностной сфере с братьями и сестрами или друзьями.

По результатам методики Дембо-Рубинштейна в зависимости от тяжести течения заболевания шкала самооценки по всем градациям имеет существенные отличия, причем по показателям «здоровье», «счастье» и «характер». Почти все больные жаловались на ограничен-

ние не только физических, но и социальных возможностей, так как болезнь мешает им постоянно посещать школу, заниматься спортом, общаться с детьми, что приходится всё время соблюдать диету, выполнять требования родителей. 51,6% детей отмечали после болезни изменение своего характера, которые проявляются раздражительностью, беспокойством, тревожностью, грубым отношением к близким и друзьям.

По сравнению с контрольной группой имеются достоверные различия в рисунках. По качественному анализу результатов методики «Дом-дерево-человек» выявлено, что у 84,4% детей основной группы отмечается высокий уровень тревожности и страха. Высокие показатели тревожности (93,3%) и страха (80,0%) особенно характерны для детей с длительным сроком заболевания (свыше 3-х лет). При этом, необходимо отметить, что особую выраженность эти симптомы приобретали при выраженной степени заболевания. В рисунках здоровых детей элементы тревожности и страха выражались в редких случаях и достоверно отличались от рисунков больных детей ($P < 0,001$). С помощью этой методики мы также могли получить информацию о личностных особенностях больных. Больные дети по сравнению со своими здоровыми сверстниками достоверно отличались мнительностью, раздражительностью, беспомощностью ($P < 0,001$).

Тема болезни, а также явления тревожности и страха проявляются и при качественном анализе «Кинетического рисунка семьи». Больные дети в своих рисунках чаще изображали черные тучи и дождь или снег в верхней половине листа, свидетельствующие о страхе и тревожности. В рисунках детей основной группы постоянно прослеживалось изображение в комнате дома кровати, лежащего в нем больного ребенка или одного из сказочных персонажей, что говорит о депрессивном настроении больных, т.е. дети недвусмысленно идентифицируют себя с ними. Также в рисунках больных детей можно наблюдать наличие цветов в комнате или во дворе, бабочек, что свидетельствуют о желаемом спокойствии и безмятежности. Обращает на себя внимание тот факт, что у детей с хроническими соматическими заболеваниями уровень притязаний ниже, чем у здоровых детей, у них менее удовлетворительное эмоциональное состояние, чаще встречаются признаки тревоги и депрессии, они чаще ощущают дискомфорт в семье. Характер изображения себя на рисунке дает основание говорить о таких чертах детей, как подозрительность, настороженность, ориентированность на мнение окружающих, склонность к интроверсии, недостаточная или неудовлетворенная потребность в общении. Все это позволяет сделать вывод о том, что наличие хронической болезни приводит к снижению социальной адаптации.

Анализ межличностных отношений ребенка по результатам методики «Кинетический рисунок семьи» выявил превалирование ав-

тократического типа воспитания у 95,5% (из общего числа детей) больных на ранних сроках заболевания ($p < 0,05$ к контрольной группе). При прогрессировании болезни автократический тип сменялся либеральным типом (73,3% из общего числа детей) воспитания. У таких детей выявлены негативные явления, связанные с проблемами взаимоотношения с членами семьи. Как мы замечали, чем выражена патология, тем больше проблем в социальных отношениях больного. Влияние хронической болезни на психику больных приводит к изменению характера межличностных отношений, что на наш взгляд, отражается и на степени социальной адаптации детей. ($P < 0,05$ по сравнению с группой здоровых). Видно, что тяжесть течения заболевания оказывает существенное влияние и на социально-психологическую сферу больных детей. Наши данные совпадают с мнениями исследователей, которые утверждают, что при психосоматических заболеваниях у детей формируется своеобразное отношение к своей болезни. В зависимости от течения болезни меняется вся личностная структура больного ребенка, при выраженной степени заболевания у детей нередко возникает кризис осознания болезни, характеризующийся особыми негативными переживаниями и наибольшим развитием механизмов психологической защиты[4].

Как мы видим из результатов исследования хронические соматические заболевания препятствуют нормальному личностному росту и развитию, что диктует необходимость мер по психокоррекции изложенных явлений и психопрофилактике вторичных и третичных осложнений болезни.

По мнению исследователей наиболее эффективными направлениями психотерапевтической работы с детьми в дошкольном и младшем школьном возрасте являются те её виды, которые предполагают активную, внешне проигрываемую деятельность самого ребенка [1]. Игра, рисование, лепка, пение и другие формы деятельности ребенка позволяют ему вынести вовне объекты самопознания. Оптимальным методом реализации психокоррекционных методов в педиатрической клинике является игровая психокоррекция, центрированная на ребенке. Педиатрия и психология накопили немалый опыт применения различных видов игр с целью психотерапии при нервных, психических и соматических заболеваниях у детей и подростков. Специальные проблемы психокоррекции составляют такие личностные особенности детей, как неадекватность самооценки, тревожность, пониженная стрессоустойчивость, неуверенность в своих силах, отражающие повышенную эмоциональную напряженность ребенка.

Известно, что игра – это естественный язык ребенка, своеобразная среда для его самовыражения. В данном случае игра представляет собой целостную терапевтическую систему построения отношений с ребенком. Игровая терапия является эффективной при решении

самых разнообразных проблем – облегчении состояния при психосоматических заболеваниях, снижении тревожности, страха и улучшении эмоционального состояния, снижении агрессивности в поведении, коррекции нарушений интеллектуально-мнестических функций. Кроме того, игровая психокоррекция ослабляет отрицательные эмоции больных детей, обусловленные отрывом их от семьи, изоляцией в пределах отделения, а порой и палаты, вынужденной гиподинамией, смягчает стрессогенные влияния болезненных и других крайне неприятных диагностических и лечебных процедур, предупреждает раннее проявление госпитализма. По мнению многих авторов [6, 11] игровая психокоррекция ослабляет отрицательные эмоции больных детей, обусловленные отрывом их от семьи, изоляцией в пределах больничного отделения, вынужденной гиподинамией, смягчает стрессогенные влияния болезненных и других крайне неприятных диагностических и лечебных процедур, предупреждает раннее проявление госпитализма, способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений больного ребенка с медицинскими работниками и педагогами. Нужно отметить, что при применении игровой психокоррекции обязательным является учет возраста детей.

Результаты наших исследований показывают, что для исправления болезненных форм поведения наиболее эффективным является поведенческая (бихевиориальная) терапия. Ее теоретической основой является учение об условно-рефлекторной деятельности, то есть об обучении. Разнообразные методики этого вида терапии целесообразно использовать с целью подкрепления или подавления отклоняющихся форм поведения (энурез, анорексия и др.). Подкреплением лечения может быть проявление заинтересованности взрослого, поощрения, похвалы, материальные формы вознаграждения или оценка, например, в форме жетонов или баллов.

Арттерапия — терапия изобразительным творчеством, которую используют в качестве средства общения при совместном рисовании, для расслабления, улучшения самооценки и преодоления разочарования. Рисование снижает внутреннее сопротивление личности в процессе лечения, способствует концентрации внимания на переживаемых трудностях, в связи с чем улучшается их понимание, формулирование и отреагирование. Изобразительная деятельность детей позволяет им без слов выразить свои мысли. Способность к разрядке эмоционального напряжения у детей с хронической патологией затруднена. Использование продуктов изобразительной деятельности (рисования, лепки, создания масок, выпиливания) облегчает отреагирование переживаний и фантазий, способствует изменению поведения.

Нами проводились работы по внедрению в практику игровой психотерапии и арттерапии, а также музыкальной терапии при гастродуоденальной патологии. Результаты проведенной работы показыва-

ют, что применение адекватных способов психотерапевтического воздействия в комплексе мероприятий по реабилитации больных детей и подростков, рациональное использование игровой психопрофилактики открывает новые возможности для более полной коррекции психологических расстройств и улучшения качества жизни больных детей.

Как показывает опыт работы и проводимые исследования в педиатрической клинике реализация методов комплексных коррекционных воздействий, направленных на оптимизацию соматического и психологического состояния детей и подростков, способствует совершенствованию социально-психологической адаптации, а также сохранению и укреплению психического здоровья детей и подростков с психосоматическими заболеваниями.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия. М.: Изд. ин-та психотерапии, 1999. 298 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.2002
3. Захаров А. И. Психотерапия невротиков у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982. 216 с.
4. Зверева Н.В., Горячева Т.Г. Детская клиническая психология: история и современное состояние.// Медицинская психология в России. 2015.- №2. С. 1-12.
5. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей // Психосоматические и соматические расстройства у детей. Л., 1990. С. 15-21.
6. Конончук Н. В., Мягер В. К. Профилактика эмоционального стресса // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. Л., 1977. С. 140—146.
7. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М.: Владос, 1997. 304 с.
8. Напаян А. В. и др. Психотерапия и ее эффективность при бронхиальной астме у детей // Вопр. охр. мат. идет. 1983. № 5. С. 16-20.
9. Мясищев В. Н. Личность и невроты. Л., 1960.
10. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987. С. 168
11. Психосоматические и соматические расстройства у детей / Под ред. Д. Н. Исаева и Б. Е. Микиртумова. Л., 1990. - 140 с.
12. Спиваковская А. С. Профилактика детских невротиков. М.: МГУ.- 1988.
13. Элконин Д.Б. Психология игры. М. 1990.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ПРОИЗВОДСТВУ МЕТКОГО ВЫСТРЕЛА ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ

Improvement of the methodology for training future employees of law enforcement agencies to produce a well-aimed shot in the event of problems associated with the psychological readiness of the use of firearms

Несмелов Павел Вячеславович, доцент, ФГКОУ «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя».

✉ innovacia-sgpu@mail.ru

Аверина Екатерина Александровна, аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

✉ innovacia-sgpu@mail.ru

Деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД) связана опасностью для жизни и здоровья, риском, а также ответственностью. Сотрудник органов внутренних дел должен быть готов в любое время к решительным действиям в любой сложившейся обстановке. Владеть оружием в пределах своей профессиональной деятельности - обязанность каждого сотрудника органов внутренних дел. Чтобы защитить жизнь окружающих, а также свою, необходимо уметь уверенно и правильно применять оружие в неожиданных, нестандартных ситуациях и различных условиях.

The activities of police officers associated with danger to life and health, risk and responsibility. An officer of the internal Affairs bodies must be ready at any time to take decisive action in any given situation. It is the duty of every employee of the internal Affairs bodies to possess weapons within the limits of his professional activity. To protect the lives of others, as well as their own, you must be able to confidently and correctly use weapons in unexpected, unusual situations and different conditions.

Ключевые слова: деятельность в условиях чрезвычайных обстоятельств, профессиональная выучка, дисциплина, мужество, максимальное напряжение моральных и физических сил, обучение личного состава правильному обращению с огнестрельным оружием, психологически правильное взаимодействие обучающихся и обучаемых.

Keywords: activities in emergency situations, professional training, discipline, courage, and the maximum voltage of the moral and physical strength, the training of personnel proper handling of a firearm, psychologically correct interaction of training and trainees.

Деятельность сотрудников ОВД связана с опасностью для жизни и здоровья, риском, а также ответственностью за результаты выполнения поставленных служебных задач. Раскрытие возможностей, выработка личностных качеств, таких как решимость, стойкость,

психическая устойчивость могут обеспечить успешность деятельности в экстремальных условиях. Сотрудник органов внутренних дел должен быть готов в любое время к решительным действиям в любой экстремальной обстановке. Владеть оружием в пределах своей профессиональной деятельности - обязанность каждого сотрудника ОВД. Чтобы защитить жизнь окружающих, а также свою, необходимо уметь уверенно и правильно применять оружие в неожиданных, нестандартных ситуациях и экстремальных условиях. Поэтому необходимо не только изучить меры безопасности при обращении с оружием и боеприпасами, составные части оружия и взаимодействие частей и механизмов, но и повышать уровень психологической подготовки, повышать волевые качества сотрудников [1,2,3].

Так сложилось, что тактико-специальная подготовка, в которую входит и огневая подготовка, обучали только мужчин, а, следовательно, и все методики обучения больше направлены на обучение навыкам стрельбы лиц мужского пола. Изменения, которые происходят в жизнедеятельности общества, характеризуются возрастающим требованием равенства между мужчиной и женщиной с учётом гендерного подхода. «Наряду с выполнением повседневных задач, сотрудники ОВД также реализовывают свою деятельность и в условиях чрезвычайных обстоятельств, при которых от личного состава требуются профессиональная выучка, дисциплина, мужество, максимальное напряжение моральных и физических сил. Огневая подготовка направлена на обучение личного состава правильному обращению с огнестрельным оружием, а также правильному и эффективному его применению. Есть множество направлений огневой подготовки, которые необходимо развивать у личного состава, тем самым в итоге добиваясь от них профессионализма в конечном итоге. К таким направлениям относятся: поражать цели после первого выстрела, вести прицельный огонь в быстром темпе, вести прицельный огонь после физических и психологических нагрузок, вести огонь из-за укрытия и так далее».

Владение огнестрельным оружием и точная стрельба из него зависят не только от практических навыков, которые вырабатываются у сотрудника в процессе обучения, но и от наличия достаточного объема теоретических знаний об устройстве оружия, порядке обращения с ним и соблюдения мер безопасности.

Важнейшими условиями достижения эффективности огневой подготовки являются: учет психологических закономерностей процесса обучения, предполагающий психологически правильное взаимодействие обучающихся и обучаемых, преодоление объективных трудностей в ходе усвоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности и моделирование психологических факторов реального боя, воздействующих на обучаемых на каждом занятии по огневой подготовке [4,5,6,7].

Ведя речь об огневой подготовке, необходимо отметить, что она включает в себя систему теоретических занятий, практических занятий, учений, тренировок, боевых стрельб, в ходе которых обучающиеся накапливают необходимые знания и умения необходимые для применения огнестрельного оружия, а также вырабатывается психологическая устойчивость и физические качества, необходимые сотрудникам органов внутренних дел в современных условиях несения службы.

Имеется ряд особенностей подготовки сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия, которые вытекают из содержания их деятельности и являются необходимыми для развития у сотрудников особенностей личности, предопределяющих психологическую готовность к применению оружия.

Учет и управление различного вида активностью личного состава в учебной деятельности, например, познавательной, эмоциональной, мотивационной, выделяются среди основных условий эффективности огневой подготовки, благодаря применению в педагогической практике различных теорий, способов и приемов эффективного обучения курсантов и слушателей достигается необходимый уровень их владения и применения огнестрельного оружия. Таким образом, возникает необходимость внесения изменений в стандартную методику преподавания огневой подготовки. Эти изменения вносятся с учетом анализа практики применения оружия сотрудниками полиции и использования современных технических средств обучения.

Существует большое количество разновидностей упражнений по стрельбе из пистолета, которые различаются по условиям выполнения. При этом необходимо отметить, что для каждого подразделения, в зависимости от специфики и профильного направления, наличие специальных служебных задач, условия и порядок упражнений могут усложняться. Например, это может быть скоростная стрельба с места по неподвижной цели из различных положений, с заданной или не заданной зоной поражения, с различным ограничением времени либо без ограничения времени. Также могут различаться и критерии оценивания. Как правило, для каждого упражнения задаются конкретные параметры: время на стрельбу, положение для стрельбы, цель, расстояние до цели, количество патронов и критерии выполнения и зачитывания баллов.

Необходимо отметить, что в реальных условиях служебной деятельности характер сложившейся ситуации при применении табельного оружия сотрудником полиции всегда носит динамичный характер, а большая часть разработанных упражнений, которые отображены в Наставлении по организации огневой подготовке, направлены на развитие навыков скоростной стрельбы. Однако начинать освоение навыков владения огнестрельным оружием следует с отработки уп-

ражнений «медленной» стрельбы. Именно упражнения «медленной стрельбы» на ранних этапах обучения закладывают основу уверенного владения оружием, несмотря на их кажущуюся простоту [8,9,10,11].

Переходить к обучению курсантов и слушателей скоростной стрельбе в ограниченное время необходимо только тогда, когда будет освоена техника стрельбы без учета времени. Следует отметить, что упражнение № 1 из пистолета Макарова «Стрельба с места по неподвижной цели», где неограниченно время производства выстрела, но имеется ограничение по количеству очков, считается одним из самых сложных.

«Возникают следующие проблемы и ошибки, допускаемые курсантами и слушателями в процессе обучения, затрудняющие практическое освоение медленной стрельбы, которые необходимо отметить:

- в правильной изготовке стрелка;
- в удержании (хвате) пистолета;
- в прицеливании;
- в правильном спуске курка с боевого взвода».

Решение данных проблем и устранение ошибок возможно при поэтапном обучении навыкам стрельбы с использованием упражнений с учебным оружием, тренажерами беспулевой стрельбы и практической стрельбе из боевого оружия. Особое внимание хотелось бы уделить работе с тренажерами беспулевой стрельбы.

Благодаря тому, что отсутствует отдача оружия, обучающий может отследить ошибки, допускаемые обучающимся, например, такими как: неправильное нажатие на спусковой крючок, неправильное прицеливание, чрезмерное зажимание пистолета в кисти руки. Таким образом, применение тренажеров беспулевой стрельбы до начала обучения практической стрельбе из боевого оружия положительно сказывается на результате. Обучаемые более спокойно и хладнокровно выполняют упражнения стрельб. Если своевременно исправлять ошибки, которые допускают обучающиеся, то будет закладываться фундамент, на котором в дальнейшем будет выстроена система обучения холостому выстрелу. Данную систему обучения следует закрепить до начала практической стрельбы в связи с тем, что в этом случае мышцы кисти, удерживающие оружие, будут автоматически выполнять требуемые движения. Этот автоматизм достигается многократными тренировками работы над холостым выстрелом, после которых мышцы «запоминают» действия, которые необходимо произвести. Отработав методику нажатия на спусковой крючок, можно сосредоточить внимание на тщательном прицеливании, не отвлекаясь на другие действия.

Практика показывает, что обучающиеся приступившие к занятиям без предварительной подготовки на тренажере беспулевой стрельбы, во время выполнения упражнений по огневой подготовке из

боевого оружия, при производстве выстрела рассеивают свое внимание, так как им приходится сосредотачиваться помимо прицеливания на правильном удержании оружия и правильном нажатии на спусковой крючок, а также восстанавливать исходное положение оружия после явления отдачи. Таким образом, гораздо чаще допускаются ошибки при выстреле и значительно больше времени затрачивается на их исправление.

Учебные тренажеры беспулевой стрельбы дают возможность увидеть результаты, достигнутые на занятиях, уменьшают расход боеприпасов, способствуют сохранению боевого оружия и значительно сокращают сроки обучения меткой стрельбе.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Леднев А.Е., Количенко А.А., Егоров А.В. Роль тактико-специальной подготовки курсантов МВД России по предотвращению и пресечению массовых беспорядков. В сборнике: Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов к использованию специальных, технических и имитационных средств в условиях глобализации современных угроз Сборник научных статей кафедры ДОВД в ОУ УНК СП Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. 2018. С. 217-222.
2. Гонтарь В.Н., Скворцова А.П. Место и роль топографии в системе профессиональной подготовки сотрудника ОВД. В сборнике: Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов к использованию специальных, технических и имитационных средств в условиях глобализации современных угроз Сборник научных статей кафедры ДОВД в ОУ УНК СП Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. 2018. С. 7-12.
3. Гонтарь В.Н., Скворцова А.П. Участие психологов в спецоперации по освобождению заложников. В сборнике: Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов к использованию специальных, технических и имитационных средств в условиях глобализации современных угроз Сборник научных статей кафедры ДОВД в ОУ УНК СП Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. 2018. С. 102-106.
4. Гонтарь В.Н., Егоров А.В. Проведения занятий с использованием учебно-имитационных средств для выработки практических навыков необходимых для выполнения оперативно-служебных задач. В сборнике: Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов Сборник материалов Всероссийского круглого стола. 2017. С. 61-66.

5. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. – Школа будущего. 2015. № 6. С. 149-155.
6. Червова, А.А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 30-34
7. Червова, А.А. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 61-66.
8. Червова, А.А. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Научный поиск. – 2015. – № 3.4. – С. 62-64.
9. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
10. Червова, А.А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 165.
11. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированная образовательная среда вуза / Гонтарь В.Н., Червова А.А. // материалы IX Международной научной конференции «ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»». – Москва-Шуя, 2-3 июня 2016 г. – С. 33

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Structural components of the teacher's professional image

Джураева Сохибжамол Норкобиловна, кандидат психологических наук, доцент. Ташкентский государственный аграрный университет.



sohibjamolj@mail.ru

В статье раскрываются структурные компоненты педагогического имиджа: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения, визуальный образ учителя, соответствующие новым требованиям к качеству подготовки будущего педагога.

The article reveals the structural components of the pedagogical image: individual and personal qualities, communicative features of professional activity and behavior, a visual image of the teacher, corresponding to the new requirements for the quality of preparation of the future teacher.

Ключевые слова: **имидж, педагогическое мастерство, педагог, образ.**

Keywords: **image, pedagogical skill, teacher, image.**

Глубокие изменения, происходящие в Узбекистане, экономических, социальных и культурных процессах, модернизация образования предъявляют новые требования к качеству подготовки будущего преподавателя. Проблема индивидуального имиджа как отражения внутренней культуры личности в педагогической науке специально не изучалась. Действовал внешний фактор имидж профессии, который, как предполагалось, должен создаваться государством. Современные требования образования таковы, что как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая, таким образом, собственный имидж.

В современных исследованиях понятие имидж педагога трактуется неоднозначно. Авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах. Когда речь идет об имидже педагога, за основу берется социально-психологический контекст, рассматривается его проявление в ситуациях взаимодействия педагога с обучающимися, родителями, коллегами.

Так, А. А. Калюжный понимает имидж педагога как социально-психологическую категорию, социальную перцепцию. По его мнению, имидж - это образ, представление, методом ассоциаций надеющийся объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект. Имидж учителя рассматривается ученым в рамках профессионального имиджа и явля-

ется личностным феноменом, который имеет социально-психологическую природу, детерминированную субъектом личности педагога как специалиста-профессионала. Он отражает значимые особенности личности, профессиональной деятельности и общения, поведения и внешнего облика педагога [1].

Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров определяют имидж педагога как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанника, коллег, социального окружения, массовом сознании [3; с. 46].

В.Н. Черепанова, говоря об индивидуальном имидже педагога в контексте реализации гуманистической концепции образования, определяет гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса [6]. А. Тарасенко характеризует индивидуальный имидж педагога как компонент культуры педагогической деятельности, который предопределяет успешность профессиональной деятельности педагога, так как позволяет ему лучше проявить личностные и деловые качества. По его мнению, индивидуальный имидж - это система личностных качеств педагога (толерантность, тактичность, доброжелательность, рефлексивность и др.) и психологических средств (вербальных и невербальных, способов общения, позиций, ролей), к которым целенаправленно прибегает педагог с целью достижения оптимального результата педагогической деятельности [4]. Л. П. Качалова обращает внимание на то, что имидж педагога - это интегральное, целенаправленно сформированное, целостное, динамичное качество, обусловленное соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних личностных и индивидуальных качеств педагога, призванное обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса и позволяющее реализовать педагогическую деятельность через формирование позитивного мнения [2; с. 28].

Констатируя активную разработку различных аспектов имиджа педагога мы считаем, что проблема педагогического имиджа пока не стала предметом специального исследования. Анализ научных трактовок понятий имидж, имидж педагога позволяет нам сделать вывод о том, что единого научно-структурированного толкования понятия педагогический имидж не существует. Более того, этот термин в литературе встречается крайне редко, данное понятие отсутствует в словарях и энциклопедиях, нет и работ, раскрывающих сущность, содержание, технологии формирования педагогического имиджа учителя. Вышесказанное позволяет говорить о том, что понятие педагогиче-

ского имиджа педагога как научная проблема является актуальным и перспективным в современной педагогической науке.

Учитывая имеющиеся в педагогических исследованиях сущностные характеристики имиджа педагога, мы считаем, что педагогический имидж будущего педагога должен быть определен как образ, представляющий совокупность внутренних (личностных, профессиональных качеств, выражающихся в индивидуальном стиле деятельности учителя) и внешних характеристик (культура вербального и невербального общения) в совокупности с эстетическим оформлением одежды, прически, макияжа и прочих атрибутов габитуса, который создается в результате прямого их восприятия в процессе взаимодействия учителя с участниками педагогического процесса либо косвенно через мнение других людей.

В образе конкретного педагога соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога. В структуре имиджа профессионала, предложенной Л. П. Качалова, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты. Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на занятии, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение [2; с. 29].

Профессиональная деятельность, по мнению Л. П. Качалова, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. [2; с. 30]. Эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, способен оживить занятие, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению. Внутренняя составляющая - это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом. Таким образом, имидж педагога содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения, визуальный образ учителя. Работа педагога альтруистична, а значит, имидж педагога – это не только индивидуальная цель. Личность педагога способствует формированию личности ученика. Повседневное непосредственное влияние эффективней шаблонного воспитания. Забота педагога о своем имидже - это немаловажная задача педагогической деятельности. Следовательно, забота учителя о своем имидже - это также профессиональное требование.

По своему опыту знаем, что визуальный образ педагога «работает» первые пять минут занятия, а дальше внимание студентов дер-

жит личность педагога. Но все же педагогу необходимо соблюдать общепринятые нормы в одежде, причёске, макияже, чтобы не отвлекать внимание на ненужные детали. Имидж состоит из суммы: визуальный образ (костюм, причёска, манеры, мимика), акустический (тембр, сила голоса, высота, темп речи, особенности – придыхание, картавость...) и внутренний (темперамент, настроение, способ мышления, духовная практика). В зависимости от того, в какой мере педагог владеет искусством создания своего образа, можно говорить и о педагогическом мастерстве. Мы считаем, что в педагогических высших образовательных учреждениях должны преподавать актерское мастерство, где ставят голос, учат плавности движений. Это либо дается от природы, либо вдумчивый педагог постигает азы своей профессии непосредственно в практике.

Разговаривая со студентами, выяснили для себя элементы в имидже педагога, которые им кажутся наиболее привлекательными, и поняли, что внешняя сторона волнует их в значительно меньшей степени, чем внутренний мир педагога. Первое, что отмечают студенты, это оптимизм, полноту и вкус к жизни, которые должен демонстрировать педагог. «Он должен хотеть изменить мир к лучшему, а не только учить нас формулам и алгоритмам!» Очень важно заниматься собой, своим личностным ростом. Это один из самых надежных способов договориться с другими. Вылечиться от нелюбви к себе - советуют психологи. Научиться управлять своими отрицательными чертами характера. Крик никогда не был эффективным способом общения. Эмоции возникают на острие конфликта, но не помогают решать его.

Очень важно отделять личные кризисы и возрастные дефиниции от профессиональной деятельности. Умение управлять своим психическим состоянием - чувствами, настроением, аффектами, стрессами; умение видеть себя со стороны. Психологи это называют социальной перцепцией - она тоже входит в педагогическую технику.

Сюда же мы относим способность к перевоплощению, способность к игре, нейролингвистическое программирование (НЛП). В том и состоит наша работа, чтобы понимать - по тому, как посмотрели, когда взяли ручки, когда улыбнулись - то ли мы произносим, приводим ли убедительные примеры, те ли даем иллюстрации. Обычно студент - «индикатор», по реакции которого сверяем эффективность занятия.

Хочу закончить цитатой из педагогического журнала, в котором много печатают о модернизации образования, о внедрении новых технологий. «Установлено, что единственный параметр, который определяет успехи школьников и от которого зависит качество образования, – это уровень взаимодействия учителя и ученика на уроке, что, в свой черед, зависит от квалификации педагога. Отсюда следует важ-

ный вывод: образовательная система не может быть лучше учителей, которые её составляют» [5; с. 6].



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : автореф. дис. д-ра психол. наук. Ярославль, 1996.
2. Качалова Л. П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. Шадринск, 2008.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений. - М., 2000.
4. Тарасенко Н. А. Формирование индивидуального имиджа преподавателя вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002.
5. Ушаков К.М.. Парадоксы Мак Кинси. //Директор школы. 2008, № 6. - С.6
6. Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования : автореф. дис. канд. пед. наук. Тюмень, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Formation of communicative skills in students in the educational process

Исмаилова Зухра Карабаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогика, психология и методика преподавания. Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства.

✉ z.ismoilova@gmail.com

Мукимов Байрамали Рахимович, ассистент кафедры педагогика, психология и методика преподавания. Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства.

✉ b.mukimov1980@mail.ru

Рассматривается сущность проектной деятельности, как одного из способов стимулирования личностного роста и социального становления человека. Анализируется принцип и условия организации проектной деятельности при работе со студентами.

The essence of project activity is considered as one of the ways to stimulate personal growth and social formation of a person. The principle and conditions for the organization of project activities in the work with students are analyzed.

Ключевые слова: проектная деятельность, субъектность, коммуникативные умения.

Key words: project activity, subjectivity, communicative skills.

Инновационные процессы в образовании, включая создание педагогических теорий, образовательных стандартов и нормативных документов, программ модернизации, не будут эффективными, если с решением всех проблем не рассматривать и решать проблемы личности, ее самоопределения, ценностных ориентиров, смыслов. И хотя в настоящее время система образования Узбекистана характеризуется ориентацией на личность, субъектность, субъективность, по-настоящему уклон на личностные стороны развития субъекта образования, не является специальным предметом рассмотрения. Государственные образовательные стандарты Узбекистана выступают первостепенным показателем всего образовательного процесса.

Но, несмотря на это работа в данном направлении ведется. Усиление личностного потенциала образования рассматривается на современном этапе как одно из базовых направлений в системе образования. Одно из основных современных назначений образования – помочь каждой личности найти себя в этом мире и научиться с этим миром безопасно и эффективно взаимодействовать. Для решения на-

званной проблемы обучающемуся необходимо приобрести знания, освоить определенные способы действий, стили поведения, обеспечивающие более глубокое развитие тех способностей и задатков, которые заложены у учащихся самой природой [3, с. 25]. В связи с этим, мы считаем необходимым формирование коммуникативных умений и на уроках математики. Так как любой предмет не только дает определенные знания студенту, но и развивает его как личность, затрагивает его субъектность. Среди современных методов обучения развитию коммуникативных умений и навыков в наибольшей степени способствует проектная деятельность. В процессе работы над проектами формируются следующие умения и навыки:

- сотрудничества (умения коллективного планирования, взаимодействия с другими членами группы, взаимопомощи, умение находить и исправлять ошибки в работе других);

- коммуникации (организация и взаимодействие со взрослыми: формулировка вопросов, ведение диалога, участие в дискуссии, отстаивание своей точки зрения или поиск компромисса);

- презентации (навык выступления, монолога, умение уверенно держать себя, отвечать на неожиданные вопросы без дополнительной подготовки и т. п.) [5, с. 14].

Наконец, немаловажно то, что в процессе подобной деятельности у обучающихся появляется чувство коллективизма, переживание общей радости. Ведь для учащихся особенно важна эмоциональная привлекательность умений, они с удовольствием применяют в дальнейшем те действия и приемы учебной деятельности, которые вызвали у них радостные переживания, эмоционально положительно окрасили учебный процесс [1, с. 36].

Выполнение проекта предполагает наличие у автора определенных первоначальных знаний, умений и навыков. Например, не имея предметных знаний по теме проекта, он должен иметь доступ к источнику этих знаний; не имея навыка работы в библиотеке или пользования Интернетом, он должен не только получить помощь в этой части своей работы, но и научиться делать это самостоятельно, и так далее [2, с. 41].

Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Учебный проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т. е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

В этом заключается смысл работы над проектом: знания, умения и навыки, приобретаемые осознанно в ходе работы над лично значимой проблемой, быстро присваиваются и закрепляются студентом, превращаются в его активный запас академических знаний и практического опыта и в дальнейшем легко переносятся на другие виды работы [3, с. 28].

Главные цели введения метода проектов:

- показать умения отдельного ученика или группы обучающихся использовать приобретенный на уроках исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету; приумножить знания и донести приобретенные знания своим одноклассникам;
- продемонстрировать уровень обученности; совершенствовать свое умение участвовать в коллективных формах общения;
- подняться на более высокую ступень обученности, образованности, развития, социальной зрелости.

Организуя работу над проектом важно соблюсти несколько условий:

1) Тематика проектов должна быть известна заранее. Учащиеся должны быть ориентированы на сопоставление и сравнение некоторых фактов. Желательно чтобы ученик или группа выбрала тему самостоятельно.

2) Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации.

3) Необходимо вовлечь в работу над проектом как можно больше учеников класса, предложив каждому задание с учетом уровня его подготовки.

В зависимости от поставленной цели, задач и способов выполнения, проекты делятся на несколько типов:

Практико-ориентированный проект. Цель проекта – решение практических задач, поставленных заказчиком проекта. Проектным продуктом могут стать учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации и т. п. Такой продукт имеет реальные потребительские свойства – он способен удовлетворить насущную потребность конкретного заказчика, класса, школы и др.

Исследовательский проект. Цель проекта – доказательство или опровержение какой-либо гипотезы. Проект выполняется по аналогии

с научным исследованием: обязательное обоснование актуальности исследуемой проблемы, выдвижение гипотезы, осуществление эксперимента, проверка различных версий, анализ, обобщение и обнародование результатов. Проектным продуктом в данном случае является результат исследования, оформленный установленным способом.

Информационный проект. Цель проекта – сбор информации о каком-либо объекте или явлении для предоставления ее заказчику для дальнейшего использования по его усмотрению. Проектным продуктом могут стать оформленные оговоренным с заказчиком способом статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу и пр. Результаты информационных проектов могут использоваться в качестве дидактического материала к урокам, могут быть опубликованы в школьной газете или выложены в Интернете.

Творческий проект. Цель проекта – привлечение интереса публики к проблеме проекта. Данный проект характеризуется свободным творческим подходом к трактовке проблемы, к ходу работы и к презентации результатов. Результатом проекта, проектным продуктом могут стать произведения литературы, изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы.

Игровой или ролевой проект. Цель – представление публике опыта участия в решении проблемы проекта. Проектным продуктом, как правило, является мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и тому подобное). При этом автор проекта выступает в какой-либо роли (организатор действия, ведущий, режиссер-постановщик, судья, литературный персонаж) [4, с. 43].

Заранее планируя, какой будет доминирующая деятельность, учитель может направленно воздействовать на самостоятельное, активное приобретение учащимся знаний, на формирование необходимых для него умений и навыков [5, с. 36].

Говоря о проектной деятельности учащихся, нельзя не остановиться на такой форме работы как, организация научного общества учащихся.

Научное общество учащихся (НОУ) является самостоятельным формированием, которое объединяет учащихся, способных к научному поиску, заинтересованных в повышении своего интеллектуального и культурного уровня, стремящихся к углублению знаний как по отдельным предметам, так и в области современных научных знаний.

Думаю, привлекать детей к работе в НОУ нужно раньше, с 5 или 6 класса, чтобы уже в таком перспективном возрасте, когда глаза еще распахнуты, силен интерес ко всему, начинать реализовывать следующие цели:

- расширение кругозора учащихся в области достижений отечественной и зарубежной науки (обязательным считаю возвращение к историческим именам);
- выявление наиболее одаренных учащихся в разных областях науки и развитие их творческих способностей;
- активное включение учащихся школы в процесс самообразования и саморазвития.

Появление компетентностного образования – это ответ на вызовы общества, его главная идея – это обеспечение органичной связи образовательного учреждения с жизнью, обучение учащихся еще в стенах школы способности «эффективно действовать за пределами учебных ситуаций и сюжетов» (В. А. Болотов, В. В. Сериков), решать жизненно-ориентированные проблемы. Именно этому будут учить учителя XXI века учеников XXI века. Наша задача не предвидеть будущее, а творить его уже сегодня, ведь будущее всегда заложено в настоящем.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. – М.: Просвещение, 2009.
2. О развитии ключевых компетенций у учащихся при решении задач // Математика в школе. – 2010. – № 5. – С. 28–32.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Узбекистана – Ташкент, 2011.
4. Громько Н. В. «Метапредмет «Знание»». – М., 2010. – 540 с.
5. Гузова Л. П. Развитие профессиональной культуры учителя – фактор успешной работы / Л. П. Гузова // Методист. – 2011. – № 2. – С. 34–37.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Characteristics of the technology of problem-module training

Файзуллаев Рустам Хамраевич, докторант кафедры педагогики, психологии и методики преподавания. Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства.

 xamro_17061974@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые понятия образовательной технологии, характеристики технологии проблемно-модульного обучения и образовательного модуля.

The article discusses the concept of educational technology, the characteristics of the technology problem-modular training and educational module.

Ключевые слова: образовательная технология, проблемно-модульное обучение, образовательный модуль.

Keywords: educational technology, problem-modular training, educational module.

Актуальность исследования вопросов проблемно-модульного обучения во многом связана с необходимостью ответа на «вызовы» времени применительно к сфере образования в условиях быстрого развития техники и глобализации.

Отечественная система образования в последние годы развивается в направлении максимальной индивидуализации обучения, разработки индивидуальных образовательных траекторий, которые могут применяться при условии опоры на личностные и когнитивные особенности субъекта, учета его жизненных целей и смыслов.

Реализация такого подхода возможна на основании формирования у обучающихся механизмов самообучения и самовоспитания через организацию специальной системы самостоятельной работы, которая является самостоятельной технологией обучения.

В условиях глобализации и информатизации всех сфер жизнедеятельности приоритет в подготовке компетентных специалистов отдается инновационным обучающим технологиям, направленным на развитие таких качеств личности, как коммуникативность, компетентность и компетенции.

Инновационные технологии приводят к созданию лучших по своим качествам и свойствам знаний, умений и информации благодаря практическому использованию достижений в целом ряде наук. В подготовке компетентных специалистов инновационные образовательные технологии способствуют: формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов будущих специалистов; воспитанию системности, гибкости, стратегичности и критичности мышления; раз-

виту ответственному отношению к решению учебных и профессиональных проблем.

Поскольку в современном мире важным конкурентным ресурсом человека является уже не информация, а творчество, способность производить знания, развиваться личностно, в современной педагогике и профессиональной педагогике уделяется внимание поискам путей и способов подготовки специалистов, обладающих таким ресурсным потенциалом. В таких условиях актуальным направлением исследований в сфере инновационных технологий являются технологии проблемно-модульного обучения.

Модульная технология строится на идеях развивающего обучения посредством дифференциации содержания и дозированной помощи обучающемуся, а также организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой). В основе модульной технологии находится и программированное обучение.

Технология модульного обучения – одна из тактик обучения, которая, являясь личностно-ориентированной, позволяет оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, совместить управление когнитивной деятельностью обучающегося с развитием его личностной сферы.

Дж. Рассел – основатель понятия модульного обучения рассматривал модуль в качестве «учебного пакета», включающего концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий [1, с. 11–18]. Российские авторы модуль определяли как целевой структурно-функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности [4, с. 17–24]. П.А. Юцявичене рассматривает модуль как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам, темпу учебно- познавательной деятельности, уровню самостоятельности обучающегося [5].

Обучающий (учебный) модуль включает в себя: – целевой план действий; – банк информации; – методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать достаточная полнота учебного материала: – в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации; – дается разъяснение к этой информации; – определяются условия погружения в информацию (литературные источники, методы добывания информации); – приводятся теоретические задания и рекомендации по их выполнению; – указаны практические задания.

В технологии модульного обучения существует три типа модулей:

– знаниевые модули (для изучения основ науки). В широком смысле термин «усвоение» означает познавательную деятельность,

включающую целый ряд психических процессов: восприятие, память, мышление [2, с. 37–46]. Усвоение знаний – сложный многоэтапный процесс, включающий следующие основные компоненты: а) восприятие и понимание; б) запоминание; в) применение, обобщение и систематизация знаний. Все компоненты тесно между собой взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Поэтому проблематично вычленивать отдельные звенья процесса, и на том или ином этапе процесса усвоения может преобладать какой-то компонент. Это зависит и от соответствующих приемов учебной деятельности студента, и от руководства ею со стороны преподавателя;

– операциональные модули (для формирования умений, навыков и способов деятельности).

Умения – способность выполнять сложное комплексное действие на основе усвоенных знаний, навыков и практического опыта [3, с. 61–66].

Навык – компонент сложного умения, связан с многократным повторением одних и тех же действий в одинаковых или аналогичных условиях вплоть до автоматизации выполнения.

Умения и навыки – это способность учащихся выполнять разнообразную деятельность на основе приобретенных ими знаний, иначе – это знания в действии;

– смешанные модули (направленные на формирование знаний, умений и навыков).

Система модулей составляют программу учебной дисциплины. Число модулей определяется целями обучения и объемом учебного материала.

Обычно в области модульного обучения учебную дисциплину разделяют на 10–12 модулей.

Технология модульного обучения, как личностно-ориентированная, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в развитии познавательной и личностной сферы обучающихся.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Методологические аспекты развития системы высшего образования в информационном обществе [Текст] / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 11–18.
2. Данилюк А.Я. Принципы модернизации педагогического образования [Текст] / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 37–46.
3. Хиту М., Генин В.Е. Инновационная образовательная деятельность вуза: модель и субъект [Текст] / М. Хиту, В.Е.

- Генин // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 61–66.
4. Хуторской А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования [Текст] / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17–24.
 5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. [Текст] Каунас, 1989. – 271 с.

ПОТЕНЦИАЛ ПОРТФОЛИО В ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Potential portfolio in diagnostics of professional competences
of future teachers of professional education

Химматалиев Дустназар Омонович, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и методики преподавания. Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства.

✉ d.ximmataliev@mail.ru

В статье рассмотрено решение комплекса взаимосвязанных задач от выявления сущности портфолио как средства диагностики специфического образовательного результата до разработки модели портфолио, используемого в данном качестве, с описанием механизма его эффективного использования.

The article considers the solution of a complex of interrelated tasks from revealing the essence of a portfolio as a means of diagnosing a specific educational result before developing a portfolio model used in this capacity, with a description of the mechanism for its effective use.

Ключевые слова: **портфолио, диагностика, профессиональная компетенция, модель.**

Keywords: **portfolio, diagnostics, professional competence, model.**

Согласно международным опытам углубление тесной взаимосвязи естественных, технических и гуманитарных наук со структурами производства положительно действует на эффективность образования. Также в дальнейшем в развитии теории образования и тенденции практики важное место занимают такие интеграционные процессы на основе обеспечения соответствия и системности элементов инновационного профессионального, потенциала, как дальнейшее расширение интегративной организационной функции образования, модернизация форм и методов образования, формирование личных и профессионально важных качеств. А это требует на основе интеграции педагогических и технических знаний исследовать результаты подготовки к профессиональной деятельности будущих преподавателей профессионального образования диагностическими методами и разработать соответствующие методические рекомендации по выявленным проблемам и расширить дидактические возможности интеграции образования [1, с.4].

Поднимается проблема совершенствования системы диагностики результатов подготовки педагогов профессионального обучения. Выдвигается предположение, что применение портфолио может стать

одним из способов ее решения при условии разработки соответствующего психологического и дидактико-методического обеспечения.

Современные социально-экономические условия предъявляют качественно новые требования к системе профессионального образования, в том числе характеру деятельности профессионально-педагогических кадров. Последние должны обладать способностью к реализации себя в сфере профессионального образования, к осуществлению всех компонентов интегрированного образовательного процесса, к выполнению профессиональных функций по подготовке квалифицированных специалистов. Содержание данной способности не исчерпывается суммой профессионально значимых знаний, умений и навыков и находит отражение в понятии «компетентности».

Оформление компетентностного подхода в практике подготовки педагогов профессиональной школы сопряжено с изменением представлений о результате такой подготовки, а именно с расширением его понимания [7, с.2]. Так, главной целью образования утверждается формирование компетенций, в рамках которых традиционные знания, умения и навыки рассматриваются лишь как составляющие более общих продуктивных способностей выпускника.

Процесс определения параметров нового результата образования требует логического продолжения в разработке соответствующих ему инструментов диагностики, дающих возможность наблюдения и анализа динамики разнообразных видов деятельности будущего педагога и получаемых в процессе их выполнения продуктов. Традиционные процедуры менее всего ориентированы на выполнение указанных задач [6, с.3].

Так, отмечается, что используемые в настоящее время диагностические методики обладают целым комплексом дефектных качеств, среди которых их преимущественная ориентация на оценку репродуктивных свойств мышления, высокая зависимость получаемого результата от внешних и внутренних факторов, трактовка успешности деятельности оцениваемого в рамках короткого периода времени и т.д. Делается заключение, что в условиях становления новой парадигмы учебные успехи обучаемого необходимо оценивать более широко и глубоко, чем это позволяют сделать привычные методы диагностики [5, с.71].

В качестве одного из инструментов, содержащих в себе потенциал реализации новых образовательных тенденций в области диагностики результатов образования, все чаще называют портфолио, широко применяемый за рубежом и описанный в работах зарубежных авторов (M. Wonacott, S. Shurr, J. Jones, R. Bhaerman, I. Chamer, L. Malby). Высказывается мнение, что современному российскому педагогу философия портфолио может оказаться интересной по

ряду причин. Среди таковых необходимо назвать, в частности: [2, с.69]:

- его аутентичность или нацеленность на отражение результатов деятельности обучаемого, полученных в условиях его помещения в ситуации, максимально приближенные к реальной жизни и практике;
- ориентацию портфолио на обеспечение постоянного мониторинга познавательных усилий и достижений студента, находящих отражение в материальных продуктах его учебной деятельности;
- активизацию роли обучаемого в процессах определения содержания профессиональной подготовки, выбора способов решения задач, возникающих в ходе учебной деятельности, и презентации результатов их достижения;
- опору на рефлексию в организации работы студента с портфолио, в том числе за счет переноса акцента с процедур внешней оценки на самооценку хода обучения;
- реализацию возможности конструирования индивидуального образовательного маршрута на основе всестороннего анализа имеющей место траектории обучения.

В целом отмечается, что использование портфолио призвано обеспечить достижение нехарактерной для традиционной диагностической системы цели, а именно дать возможность оценивать способность обучаемого решать возникающие задачи через анализ количественных и качественных показателей имеющегося у него опыта разнообразной деятельности.

Как отмечалось выше, идея оценивания при помощи портфолио (portfolio assessment) зародилась в середине 80-х гг. в США, получила значительное распространение в западноевропейских странах и Северной Америке и в конце прошлого века проникла в Россию [4, с.11]. Имеющиеся научные исследования портфолио посвящены преимущественно либо анализу зарубежного опыта его использования, либо определению особенностей и обобщению опыта его применения в условиях общеобразовательного образования, предпрофильной подготовки и профильного обучения Узбекистана.

Вопрос использования портфолио в профессионально-педагогическом образовании рассматривается в отдельных работах Т.Г. Новиковой, М.А. Пинской и А.С. Прутченкова. В них осуществляется анализ зарубежного опыта использования учительского портфолио студента-педагога, дается обоснование целесообразности использования учительского портфолио студента в практике, делается вывод о возможности адаптации последнего к особенностям системы педагогического образования [3, с.174]. Однако проблема раскрытия механизма эффективного использования портфолио в процес-

се подготовки и оценки будущих учителей профессионального образования остается мало разработанной.

Проведенный анализ позволяет зафиксировать несколько проблемных точек, определяющих возможность и необходимость осуществления соответствующих исследований. В их числе необходимо указать:

- декларирование необходимости формирования профессиональных компетенций в подготовке профессионально-педагогических кадров в условиях слабой разработанности педагогических способов решения указанной задачи;
- постановку новых образовательных целей и поиск способов их реализации в профессионально-педагогическом образовании при отсутствии внимания к соответствующим инструментам диагностики результатов подготовки выпускников;
- потребность системы профессионально-педагогического образования в освоении новых диагностических инструментов в условиях неясности механизмов внедрения последних в реальный образовательный процесс и их эффективного применения;
- признание потенциала портфолио как элемента новой практики подготовки педагогов профессиональной школы при слабой разработанности процедур его использования в образовательном процессе.

Названные обстоятельства актуализируют необходимость рассмотрения портфолио в аспекте реализации им диагностической функции в условиях становления компетентностно-ориентированного профессионально- педагогического образования. Данное рассмотрение предполагает решение комплекса взаимосвязанных задач от выявления сущности портфолио как средства диагностики специфического образовательного результата (профессиональной компетенции учителя профессионального колледжа) до разработки модели портфолио, используемого в данном качестве, с описанием механизма его эффективного использования.

Потенциал проводимой работы необходимо усматривать в разработке теоретических основ применения портфолио как современного средства оценивания профессиональных компетенций будущих учителей профессионального образования учения, с одной стороны, и в создании содержательного, организационного и методического обеспечения использования портфолио в диагностике профессиональных компетенций выпускников профессионально- педагогических образовательных учреждений - с другой. Придерживаясь более широкого взгляда на проблему, речь следует вести о разработке и обосновании одного из возможных механизмов усовершенствования

существующей в настоящее время системы диагностики результатов подготовки профессионально-педагогических кадров за счет включения в нее компетентностно-ориентированного диагностического средства - портфолио.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Химматалиев Д.О. Интеграция педагогических и технических знаний в диагностике подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... докт. (DSc) пед. наук. / Д.О.Химматалиев - Т., 2018. - 64 с.
2. Кныш И.А., Пастухова И.П. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство // Среднее профессиональное образование. - 2008. - №1. - С. 69-71.
3. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Учительский портфолио студента-педагога // Вопросы образования. - 2006. - №4. - С. 174-189.
4. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. Методическое пособие. - М., 2008. - 114 с.
5. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Среднее профессиональное образование. - 2008. - №1. - С. 71-73.
6. Пинская М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.А. Пинская - М., 2007. - 22 с.
7. Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. - 2008. - №4. -С. 2-5.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Developing the vocational teaching foreign languages system based on subject language integration at the technological university

Шаропова Шахло Кахрамоновна, ассистент. Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства.

 sh.sharopova1990@mail.ru

В статье рассмотрена проблема развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции у нас в стране и за рубежом. На основе анализа функционирования этой системы выделены цели и задачи, а также подходы к решению формирования и развития у современных студентов коммуникативных иноязычных компетенций. Ведущим направлением развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам становится организация интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией.

The problem of developing the vocational teaching foreign language system based on subject language integration at the technological university in the country and abroad has been considered in the article involved; in those terms the question of forming and developing students' communicative foreign language competence have been examined on the basis of the analysis of functioning of this system as well. The authors have represented the integration management as concerning the maintenance of the interdisciplinary information, as the ways of its mastering. The leading direction of developing the vocational teaching foreign language system focused on the subject language integration. A uniting link is the foreign language acting as the tool of mastering professional communications.

Ключевые слова: **предметно-языковая интеграция, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, английский язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение.**

Keywords: **the subject language integration, the vocational teaching foreign language, English for special purposes, Content and Language Integrated Learning.**

Не вызывает сомнений, что на смену предметно-дисциплинарному подходу к обучению иностранным языкам (ИЯ) и базовым профессиональным дисциплинам приходит междисципли-

нарный подход, реализующийся в предметно-иноязычной интеграции. При этом, с нашей точки зрения, важным является международный опыт интегрированного обучения иностранному языку и специальности. Это необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества. Европейская образовательная программа «Английский язык для специальных целей» (ESP – English for special purposes) включает следующие основные пункты: ESP – подход к обучению, обусловленный специфическими и очевидными причинами, по которым учащимся нужно изучать язык. Изучение требований и потребностей обучающихся (needs analysis) – основа для построения учебных программ ESP по обучению ИЯ профессионалов в технических областях знаний. Курс ESP разрабатывается для взрослой аудитории на уровне высшего образования, но может быть адаптирован и для средней школы [1, 25]. ESP характеризуется содержанием, ограниченными областями и моделями профессионального общения, и на этом фундаменте разрабатывается узкоспециально ориентированная рабочая программа. Рабочие образовательные программы ESP обычно предназначены не только для студентов, которые владеют иностранным языком на уровне не ниже среднего (intermediate), но адаптированы для учащихся с более низким уровнем языковых знаний. Программа «Английский язык для специальных целей» разработана и направлена на формирование правильного использования грамматических и лексических навыков с определенной профессионально ориентированной целью. В качестве основополагающих компонентов методики ESP следует выделять: involvement (вовлеченность), interaction (взаимодействие), individualization (индивидуализация), independence (независимость). Вовлеченность подразумевает активное участие обучающихся во всех видах учебной деятельности. Взаимодействие – основа сотрудничества между преподавателем и студентами, а также между самими студентами в режиме групповой работы. Под индивидуализацией понимается учет в обучении проявлений индивидуальных особенностей студентов. Независимость предполагает возможность студентов самим выбирать свой стиль учения [2, 234; 3, 92].

Для внедрения в учебный процесс профессионально-ориентированных рабочих программ в области наукоемких дисциплин необходима совместная деятельность преподавателей-лингвистов с профессионалами в технических областях, где можно выделить следующие этапы взаимодействия: cooperation, collaboration и team-teaching [4, 85].

Стадия cooperation (взаимодействие, сотрудничество) предполагает инициативу преподавателя-лингвиста по сбору информации о предметном курсе и использование ее в рабочей программе профес-

сионально-ориентированного языкового курса. Следует ожидать развития общепрофессиональной компетенции студентов в данной предметной области. Затем на этапе *collaboration* преподаватели всех вышеупомянутых дисциплин работают вместе.

И, наконец, на этапе *team-teaching* их совместная работа воплощается в учебном процессе. Методика преподавания курса ESP и методика преподавания основного курса английского языка (*GE – General English*) различаются, прежде всего, взаимоотношением «учитель – ученик». Преподаватель не единственный первоисточник знания предмета и его эксперт (*primary knower*). Роль обучающего характеризуется как роль управляющего учебным процессом (*manager*), куратора (*facilitator*), советника (*consultant*). При этом обучающийся имеет возможность принимать собственное решение в отношении своего пути обучения. В центре процедуры оценивания достижений обучающихся по обучающим программам ESP находится профессиональная иноязычная и коммуникативная компетенции, которые основываются на способности общаться на иностранном языке в различных ситуациях [5, 24; 6, 73; 7, 160].

Предметно-языковая интеграция нашла отражение и в европейской образовательной программе предметно-языкового интегрированного обучения *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Зарубежные исследователи говорят об ориентации *CLIL* на две цели – обучение узкоспециальному предмету и иностранному языку, причем акцент может смещаться с предметного содержания на иноязычное и, наоборот, в зависимости от поставленной задачи. Достижение двойной цели требует разработки специального подхода, при котором неязыковой предмет преподается не просто на иностранном языке, а с помощью или посредством иностранного языка (*vehicular language*). Основные принципы *CLIL* включают аутентичность, многозадачность, активное овладение предметом, постепенное освоение знания (*scaffolding learning*). Приоритетной задачей *CLIL* является формирование предметно профессиональной и иноязычной компетенции и применяется, как правило, в начальной и средней школе [8, 30]. В соответствии с методикой *CLIL* предметно-языковая интеграция может осуществляться по-разному:

- изучение ИЯ включается в программу обучения специальному предмету;
- предметное содержание используется на занятиях по ИЯ в ходе сотрудничества преподавателей вышеуказанных дисциплин.

Основные положения методики *CLIL* строятся на четырех «с»:
– *content* – содержание профессиональной дисциплины, включенной в учебный план; – *communication* – устное и письменное общение на иностранном языке по профилю специальности (коммуникация на ИЯ

преследует двойную цель: с одной стороны, найти новый способ обучения иностранному языку, а с другой – приобрести знания в области новой предметной дисциплины) [9,48]; – cognition (познание) предусматривает совершенствование когнитивных способностей студентов в процессе обучения ИЯ; – culture (культура) отражает социокультурный контекст [10, 155; 11, 48].

В качестве целей предметно-языкового интегрированного обучения рассматривается не только овладение знаниями по специальной дисциплине, формирование профессиональной иноязычной компетентности в данной предметной области, но и когнитивное развитие обучающихся, что связано операций. Подготовка преподавателей, применяющих CLIL, требует повышения их лингвистической, методической и предметной компетенций. Оценка достижений обучающихся по методике CLIL подразумевает, прежде всего, знание предметной дисциплины. Но именно наличие иноязычной компетенции будет определять обратную связь «студент – преподаватель» в процессе оценивания. Также проверяется предметно-языковая интеграция или владение обучающимися как узко профессиональной, так и языковой компетенций [12, 114].

Согласно программам CLIL, определение уровня владения иностранным языком проходит в рамках CEFR. Оцениванию подлежат:

- знание терминологического вокабуляра в сфере профессиональной коммуникации;
- знание иноязычной грамматической структуры и навык владения ею;
- коммуникативное умение адекватно использовать функциональные языковые структуры в дискуссии для выражения несогласия, сомнения, поддержки, корректно использовать косвенную речь и т.д.;
- коммуникативное умение рассуждать на ИЯ и анализировать на ИЯ полученную из различных источников информацию;
- умение эффективно делать на ИЯ презентацию результатов проектной деятельности по предметной теме [13, 17; 14, 55].

Следует подчеркнуть, что основным различием между ESP и CLIL является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции. Предметно-тематическое содержание формирует языковую компетенцию студента в разрабатываемых программах ESP. В основание ставится совершенствование иноязычных коммуникативных умений, оценке подвергается владение терминологией, особенностями грамматики и дискурса, обычных для естественно-научной профессиональной сфере. В то время как задачей CLIL является обучение профессиональной дисциплине средствами иностранного языка, причем преследуется двойная цель – сформировать у

обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. Согласно CLIL оцениваются как уровень владения предметной компетенцией, так и уровень владения иноязычной компетенцией.

Изучение зарубежных подходов, представляющих интерес для узкоспециального технического или естественно-научного образования, показало необходимость дальнейшей разработки направлений предметно-языковой интеграции, связанных с изучением иностранных языков в специализированных целях. Проектирование такого интегрированного процесса обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы, а также интеграцию познавательных и учебных действий, поставило серьезные задачи перед методистами, преподавателями иностранного языка и преподавателями предметниками. Принципу интегративности следует отводить одну из ведущих ролей. Данный принцип находит отражение в выполнении программы обучения будущих специалистов как комплексного процесса по развитию профессиональной языковой компетенции в тесной взаимосвязи со знаниями в области профессиональных дисциплин на основе интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией [15, 65]. Профессиональная языковая компетенция – это основа для профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, рассматривать которую необходимо как логическое единство и четкое соотношение, управленческих, языковых и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, оперирования иноязычным материалом для профессиональных целей. Если задачи ESP, так или иначе, рассматривались рабочими обучающими программами технических вузов, то задачи CLIL до недавнего времени считались ошибочными.

Подводя итоги, актуализируем внимание на основных положениях, представленных в данной статье.

1. При анализе функционирования системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции в нашей стране и за рубежом выделены цели и задачи, а также подходы к их решению, стоящие перед системой.

2. На основе анализа тенденций и приоритетных направлений развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе показано, что на современном этапе ведущим направлением становится организация интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и спо-

собов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией

3. Показано, что развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе невозможно без предметно-языковой интеграции.

Идеи предметно-языковой интеграции имеют большое значение как для теоретических исследований, так и для практической реализации процесса ESP в технических высших учебных заведениях.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кузнецова Т.И., Марченко А.Н., Кузнецов И.А. Теория и практика обучения английскому языку в техническом вузе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева. 2014. 79 с.
2. Абрамзон Т.Е. «Вечернее размышление» М. Ломоносова и «Evening reflections» Дж. Боуринга: от полисемии идей оригинала к однозначности перевода // Проблемы истории, философии, культуры. 2014. № 43. С. 228–242.
3. Кузнецова Т.И., Анисимов В.В., Кузнецов И.А. Педагогические основания и модель формирования иноязычной компетентности в высшей профессиональной школе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2012. 112с.
4. Электронные учебно-методические материалы для студентов первого курса РХТУ им. Д.И. Менделеева / В.М. Аристов, Н.Н. Барботина, Т.Н. Гартман [и др.] // Успехи в химии и химической технологии. 2007. Т. 21, № 11(79). С. 83–86.
5. Кузнецова Т.И. Гуманитаризация высшего технического образования средствами иностранного языка. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 1998. 67 с.
6. Кузнецова Т.И. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов вузов иностранному языку. М.: Альфа, 2001. 118 с.
7. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158–160.
8. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Управление формированием образовательного пространства как гарантия качества обучения на современном этапе // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 4. С. 28–31.
9. Кузнецов И.А. Иноязычная подготовка аспирантов в системе непрерывного образования технического вуза // Среднее профессиональное образование. 2015. № 4. С. 48–50.
10. Мясоедова Т.Г., Кузнецова Т.И. Менеджмент качества обучения и воспитания в высшей школе на современном этапе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2005. 170 с.
11. Кузнецова Т.И., Воловикова Е.В., Кузнецов И.А. Использование материалов широкой тематики при обучении двустороннему по-

- следователю переводу в сфере профессиональной коммуникации // Среднее профессиональное образование. 2015. № 43. С. 46–48.
12. Капустин Ю.И., Кузнецова Т.И., Моргунова Е.П. Рейтинговый контроль качества подготовки специалистов в высшей школе на современном этапе. М.: Изд-во РХТУ, 2005. 137 с.
 13. Кузнецова Т.И. Организационно-педагогические условия формирования эффективного коммуникационного образовательного пространства в педагогическом коллективе // Вестник университета Российской академии образования. 2011. № 5. С. 15–17.
 14. Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Виртуализация образовательного процесса в России // Социология образования. 2015. № 1. С. 54–56.
 15. Кузнецова Т.И. Обучение иностранным языкам студентов высших учебных заведений. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2000. 179 с.
 16. Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз. / О.В. Шаронова, Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов [и др.]. М.: Экон-Информ, 2015. 160 с.

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Competences integration at interdisciplinary integration
development

Ниязова Наима Абдуллажоновна, старший преподаватель
кафедры «Информационные технологии в техническом сис-
теме». Наманганский инженерно-строительный институт.

✉ NN_AS@inbox.uz

Рассмотрены вопросы междисциплинарной интеграции. Интеграция компетенций позволит обеспечить качество сформированных у студента компетенций по профессиональным видам деятельности и личностное развитие.

Problems of interdisciplinary integration are considered. Competences integration allows to provide both quality of student competences at area of professional activities and personal development.

Ключевые слова: **интеграция, компетенция, деятельность, междисциплинарная интеграция, личностное развитие, кластер.**

Key words: **integration, competence, activity, interdisciplinary integration, personal development, cluster.**

Одной из традиционных проблем современной педагогики является проблема междисциплинарной интеграции. Проблема межпредметных связей решалась многими учеными педагогами. Так, В.Н. Максимовой, Г.И. Батуриной, И.Д. Зверевым разработаны концепции межпредметных связей; теория и практика интеграции содержания подготовки описаны М.Н. Берулавой, Н.К. Крупской, Н.К. Чапаевым и др.; особенности междисциплинарной интеграции содержания различных дисциплин рассмотрены В.С. Соловьёвым, А.И. Тимошенко и др. Однако, вопросы междисциплинарной интеграции остаются актуальными и на сегодняшний день, поскольку их решение может способствовать более высококачественной подготовке бакалавров и магистров педагогических вузов.

В настоящее время требования к профессиональной подготовке специалистов диктует их способность как профессиональных специалистов иметь широкие компетенции для решения задач, выходящих за рамки строго профессиональной деятельности, обладать возможностью иметь высокий интеллект, общую и профессиональную культуру, ориентироваться в проблемах смежных наук. Последнее предполагает формирование системного мышления и требует постоянного, в ногу со временем, обновления применяемых педагогических технологий, форм, средств и методов обучения, а главное, совершенствования содержания образования.

Несмотря на то что межпредметные связи являются основой междисциплинарной интеграции, её трудно сформировать простым объединением дисциплин в единый комплекс или модуль, хотя успешные попытки создания междисциплинарных курсов имеются. Реализация междисциплинарной интеграции предполагает создание системного учебно-воспитательного педагогического процесса, объединенного едиными образовательными целями, подходами, содержанием на основе внутренних взаимосвязей дисциплин [1, с.24-28]. При этом при организации целостного процесса, благодаря междисциплинарной интеграции, возможно решение не только задач приобретения знаний, умений, навыков и опыта применения их в практической деятельности, но и формирования личностной составляющей, определяемой как совокупность личностных качеств будущих специалистов. Это и отношение к комплексу научных знаний практических и теоретических умений и навыков по изучаемым дисциплинам, как ценностного, накопленного человечеством опыта, стремление к творческому самовыражению в любой сфере деятельности и получение импульса к самореализации и непрерывному саморазвитию, что в совокупности отвечает требованиям, предъявляемым обществом к современному профессионалу и соответствует современной тенденции гуманизации знания.

Различают горизонтальную и вертикальную виды интеграции. Горизонтальная интеграция может быть реализована при решении практических проблем одной или нескольких дисциплин одного образовательного курса, когда решение проблемы может быть обосновано посредством межпредметных связей. Вертикальная интеграция предполагает более широкое обобщение дисциплин различного уровня и профиля, требует обобщения содержания образования, позволяющего решать комплексные практические профессиональные задачи. К примеру, интеграция дисциплин и учебных планов для организации сквозного курсового проектирования, позволила реализовать процесс целостного обучения в ходе параллельного (горизонтального) и последовательного (вертикального) выполнения курсовых проектов по смежным дисциплинам для целенаправленного формирования компетенций студентов [2, с.35-38].

Разработка интегрированного содержания диктует разработчику ряд следующий требований:

- методического и дидактического обеспечения интегрируемых горизонтально и вертикально дисциплин;
- общей интерпретации терминов и понятий в различных курсах;

- развитие знаниевой составляющей за счет межпредметных связей при включении очередного курса с опорой на предшествующие;
- динамичного развития содержания вокруг единого целевого «ядра», обеспечивающего прогнозируемый результат;
- развитие компетенций, обеспечивающих не только предметную знаниевую составляющую, но и формирование личностных качеств;
- формирование у обучающихся целостного научного мировоззрения, а не отрывочных сведений по отдельным предметам.

С позиций компетентного подхода в образовании дисциплинарная интеграция является базой для формирования и развития многогранной, целостной личности, профессионала, способного решать практические задачи, овладевать деятельностью, а не только усваивать информацию. Однако, при организации междисциплинарной интеграции необходимо разработать систему компетенций на основе тщательного осмысления взаимосвязей между ними. В самом определении понятия «компетенция» заложена интегративная характеристика, поскольку сегодня, уже классически, понятие определяется как комплекс совокупность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, активные применения их для решения практических задач. Если в ходе изучения интегрированного содержания формируются система интегрированных компетенций, которая динамично развивается и под влиянием самого образовательного пространства вуза и в результате творческого взаимодействия личностей коллектива студентов и преподавателей, то возникают условия для дальнейшего личного самосовершенствования, саморазвития будущего выпускника. Известен опыт интеграции компетенций в работе [3, с.64-70], где излагается «один из возможных подходов к интеграции компетенций, переходу от “узких” к неким “обобщенным” компетенциям» или в работе [4, с.84-86], в которой подчеркивается, что «целостность не означает полного слияния дополнений, они остаются узнаваемыми, различимыми».

В соответствии с практикой высшей школы отдельные компетенции формируются в ходе изучения двух-трех дисциплин, и каждая дисциплина призвана формировать не менее трех компетенций различного профиля: общекультурного, общепрофессионального и профессионального. Представляется, что при организации междисциплинарной интеграции целесообразно интегрировать компетенции одного профиля в интегрированную компетенцию (кластер). При этом выделение межпредметных связей при разработке междисциплинарной интеграции способствует выявлению взаимосвязей компетенций, а их формирование в ходе интегративного обучения, за счет выявленного

взаимодействия, обеспечивает качество сформированных у студента компетенций по профессиональным видам деятельности и личностное развитие.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Афанасьева, О.Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности [Текст]. / О.Ю. Афанасьева // Педагогическое образование и наука. 2006. №2. – С. 24–28.
2. Использование фреймовой технологии при организации самостоятельной работы студентов [Текст]. / Технологическое образование: достижения, инновации и перспективы. Межвузовский сб. статей XII Международная научно-практическая конференция. - Тула: ТПУ им. Л.Н. Толстого. - 2011. - С. 35-38.
3. Кульгина, А.Н. Ростовцев // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – Братск. 2012. № 3 (9). – С. 64-70.
4. Боярский, Е.А. Обобщенные компетенции выпускников вузов [Текст]. / Е.А. Боярский, С.М. Коломиец // Высшее образование сегодня. – 2007. №6 – С. 84-86.
5. Ревягин, Л.Н. Синергетика как основа интеграции учебных дисциплин, гуманитаризации образования [Электронный ресурс]. / Л.Н. Ревягин // Методика преподавания интегрированного курса (литература, изобразительное искусство, компьютерные технологии) в Диалоге культур : метод. пособие по курсу / Томский гос. ун-т – Режим доступа : <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=356&page=1160>.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

Current trends of forming evaluation

Сотцкова Татьяна Станиславовна, аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ.

✉ tatyanasottskova@mail.ru

Землянская Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ.

✉ enz_888@mail.ru

Раскрывается понятие «формирующее оценивание» и его значение для современного образования. Обсуждаются особенности формирующего оценивания. Приводятся ключевые характеристика формирующего оценивания. Исследуется соотношение формирующего и традиционного (итогового) оценивания и роль учителя в этом процессе.

The concept of "formative evaluation" and its significance for modern education are disclosed. Features of formative estimation are discussed. The key characteristics of the forming evaluation are given. The correlation between the formative and the traditional (final) assessment and the role of the teacher in this process are investigated.

Ключевые слова: формирующее оценивание, итоговое оценивание, модернизация образования, субъект обучения.

Key words: forming estimation, total estimation, modernization of education, subject of instruction.

Сегодня фокус образования смещается с учителя на ученика. В центре образовательного процесса стоит учащийся: активный, вовлеченный, инициативный. Ведущими направлениями образования стали: непрерывное обучение на протяжении всей жизни, практическая направленность обучения, осознанность и инициативность в обучении, вариативность, индивидуализация обучения. Учитель обеспечивает условия и создает образовательную среду, помогая ученику, занимая роль посредника, направляющего.

Цель современного образования – помочь ученику стать субъектом учебной деятельности. Для этого ученику создаются условия свободы и инициативы в обучении с помощью различных форм учебной работы (проектных, исследовательских и др.), в которых предполагается учебное сотрудничество с учителем и другими учащимися. Такая партнерская работа должна сопровождаться соответствующим оцениванием, однако, современная система оценивания не позволяет сделать это эффективно. Для нее ученик все еще является объектом оценки и контроля, а учитель единственным, самодостаточным часто

карательным органом. То есть такая система оценивания не в полной мере соответствует современной практике образования.

Исходя из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в начальной школе оценочная деятельность учителя должна претерпеть некоторые изменения:

- использовать преимущественно внутреннюю оценку;
- использовать не только объективизированные (тесты, письменные работы, ответы учащихся и т.д.), но и субъективные (наблюдение, самооценка, взаимооценка, самоанализ работ и т.п.) методы оценивания;
- оценивать не только сам образовательный результат, но и процесс его достижения, осознанность развития каждого учащегося, способы и методы достижения результата;
- использовать разнообразные формы оценивания;
- использовать интегральную и накопительную оценку (портфолио, презентации, проекты, выставки и т.п.);
- активно использовать и развивать самооценку и самоанализ работ обучающимися.

Всем вышеизложенным нововведениям соответствует формирующее оценивание. Формирующее оценивание принято выделять наряду с итоговым, как второй обязательный элемент полноценной системы оценивания. Если итоговое оценивание происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формирующее оценивание происходит в ходе обучения и является его частью. Его можно рассматривать как текущее, диагностическое, но наиболее точное название – «оценивание для обучения» [6].

Особенности формирующего оценивания:

- формирующее оценивание – это процесс, который заставляет учителя постоянно работать над собой, совершенствоваться, искать наиболее эффективные методы оценивания, мотивировать учащихся к более осознанному, активному обучению;
- формирующее оценивание – это общение, это обратная связь, благодаря которой учитель получает актуальную информацию об ученике (о его знаниях, заинтересованности, активности и т.п.) и о степени реализации поставленных целей в данный момент. Обратная связь будет более продуктивна, если учитель будет знать не только уровень овладения знаниями к окончанию образовательного курса, но и будет отслеживать и степень усвоения этого знания в течение процесса обучения;
- формирующее оценивание направляет обучение. В традиционной системе оценивания акцент делался на проверке кон-

кретных фактов, умения решений типовых задач, знание определенных алгоритмов и т.п. В результате такой стратегии, учащиеся привыкли изучать предмет лишь для прохождения таких тестов, не достигая полного понимания законов и понятий предмета. Формирующее оценивание может изменить ход вещей. С его помощью внимание учащихся можно перемещать с каких-то конкретных понятий на общие и наоборот, давая тем самым увидеть более полную картину изучаемого предмета, затронуть разные аспекты. Для этого учитель должен точно знать цель обучение, то есть конечные образовательные результаты, а также знать формы их оценивания;

- формирующее оценивание собирательно. Оно отражает не только полученный результат, но и процесс работы над ним; учитывает не только оценку учителем, но и самооценку, взаимооценку; показывает не только уровень знаний, но и место этих знаний в системе; не позволяет ребенку становится на достигнутом, а показывает перспективы применения и расширения полученных знаний, умений.

Ключевые характеристики оценивания для обучения:

1. Учебные цели (показатели) обсуждаются и принимаются совместно с учениками.
2. Ученикам помогают узнать и осмыслить стандарты, которых они должны достичь.
3. Ученики вовлечены в самооценивание и оценивание работ в парах.
4. Дети получают обратную связь от учителя, которая позволяет им представить, какие следующие шаги они должны сделать и как.
5. И учителя, и ученики включены в процесс рефлексии данных оценивания.
6. У учеников поддерживается уверенность в том, что каждый способен на улучшения [7].

Общая идея формирующего оценивания выглядит так: учитель обсуждает с учащимися учебные цели и задачи. Затем с помощью информации, полученной от учеников в результате обратной связи, определяет, насколько практически реализованы эти самые цели и задачи, и исходя из полученных данных корректирует дальнейший учебный процесс. Учащиеся в свою очередь, получая постоянную обратную связь от учителя, учатся самостоятельно оценивать собственный процесс обучения. При наличии четких критериев оценивания и плана работы, каждый из участников образовательного процесса точно понимает в какой точке обучения он находится, чего он уже добился и куда двигаться дальше. То есть формирующее оценивание – такая

форма оценивания, которая успешно помогает совершенствовать учение и преподавание.

При конкретизации, алгоритм организации формирующего оценивания выглядит следующим образом:

- 1) планирование образовательных результатов по каждой теме;
 - 2) определение «реперных точек» (точек контроля) каждой темы;
 - 3) определение в рамках программы обучения тем, при изучении которых целесообразно использование листов обратной связи;
 - 4) предъявление учащимся планируемых образовательных результатов (данный шаг, по усмотрению учителя, может быть выполнен после шага 5);
 - 5) разработка листов обратной связи для каждой «реперной точки»
 - 6) использование листов обратной связи для оценки образовательных результатов и организации самооценки работ учащимися:
- промежуточное комментирование результатов выполнения учащимся задания (одно-два);
 - работа учащегося над заданием с учетом комментариев;
 - собеседование с учащимися по поводу образовательных результатов, выбранных ими для освоения;
- 7) итоговое оценивание образовательных результатов в рамках темы, выставление отметки.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для использования технологий формирующего оценивания необходимо использовать различные инструменты оценки, которые помогут обучающимся:

- ставить собственные цели в освоении учебного материала и планировать деятельность по их достижению;
- получать информацию о результатах своей деятельности без окончательной отметки (до двух раз и более) и, следовательно, сохранять мотивацию на дальнейшую деятельность по освоению учебного материала;
- получать комментарии, позволяющие спланировать деятельность по достижению результата более высокого уровня;
- овладеть алгоритмом оценки собственного продвижения [15].

Формирующее оценивание направлено на изменение мотивации получения знаний учеником: вместо мотивации получения знаний для получения отметки (сдачи экзамена, теста, контрольной и т.п.) возникает мотивация на получение знаний для их использования, совершенствования своих успехов (в том числе и для получения отметки). С помощью формирующего оценивания смысл деятельности в процессе обучения для ученика переносится с тестов и контрольных на самого себя, развитие собственных способностей, умений, навыков, - то есть оценка индивидуальных образовательных достижений ведётся

«методом сложения», при котором планируются и фиксируются академические продвижения.

Важно добавить, что при традиционной системе оценивания, ученики узнают о своих академических достижениях после прохождения темы или курса. Эта информация практически не влияет на дальнейшее развитие относительно пройденной темы. При использовании формирующей системы оценивание должно происходить во время всего процесса обучения и начинаться значительно раньше различных аттестационных мероприятий. Процедуры формирующего оценивания (обратная связь, открытость критериев оценивания, активное участие в оценивании учеников и т.п.) должны органично вплестаться в структуру уроков [6].

Формирующее оценивание соответствует идеям модернизации современного образования. Оно помогает:

- адаптировать обучение для каждого ученика;
- отслеживать достижения каждого учащегося;
- мотивировать учащихся на дальнейшую самостоятельную учебную деятельность;
- развивать самооценку обучающихся;
- превратить учащихся из объекта в субъект учебной деятельности.

Элементы формирующего оценивания, как невидимая нить, пронизывают насквозь весь процесс обучения, не прерываются ни на секунду. На эту нить «наназываются» и другие элементы обучения. Поэтому формирующее оценивание облегчает и направляет процесс обучения.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что формирующее оценивание является перспективным направлением педагогической науки.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ. — СПб.: Питер, 2008.
2. Грини В., Келлаган Т. Оценка образовательных достижений на национальном уровне. — М.: Логос, 2011.
3. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 50–58. doi:10.17759/jmfp.2016050305
4. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов [Электронный ресурс] // Психологи-

- ческая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 103–114. doi: 10.17759/psyedu.2015070410
5. Пинская М.А., Иванов А.В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С. 192—201.
 6. Пинская М.А. Материалы курса «Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта»: курс на 36 часов. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 96 с.
 7. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
 8. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа / М.А. Пинская, И.М. Улановская. М.: Просвещение, 2014. 80 с.
 9. Прокопенко М.Л. О реализации метапредметного подхода к обучению в начальной школе. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2011. - №11. <http://eidos.ru/journal/2011/1130-08.htm>
 10. Савченко О.Я. Дидактика начальной школы: Учебник для студентов педагогических факультетов. - К.: Генеза, 2002. - 368с.
 11. Скрипкина Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2011. - №4. - 25 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm>
 12. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н\Д : Феникс, 2007. - 285 с.
 13. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд_во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
 14. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2013. - 32 с.
 15. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. - 244 с.
 16. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Педагогический центр «Эксперимент». – М.: Рига, 2000
 17. Bell, B., & Cowie, B. (2001). Formative assessment and science education. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
 18. Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-68.

19. Black, P., & Wiliam, D. (2008). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Oxford.
20. Council of Chief State School Officers (CCSSO, 2008). *Attributes of Effective Formative Assessment*. Washington, DC.
21. Guskey, T. R. (2010). Formative assessment: The contributions of Benjamin S. Bloom. In Andrade, H. & Cizek, J. (Eds.), *Handbook of formative assessment*, (pp. 106-124). New York: Routlegde.
22. Ruiz-Primo, Maria Araceli. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Educational Assessment*, 37(1), 15-24.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Motivational and value attitude of university students to their health: the essence, structure and mechanisms of formation

Хоптинская Анна Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования. ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

 anna.dorofeeva@bk.ru

В статье рассмотрены существенные характеристики мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, структура, механизмы его формирования, психолого-педагогические детерминанты, оказывающие влияние на результативность данного процесса. Автор определяет систему критериев и показателей, позволяющих определить степень выраженность мотивационно-ценностного отношения человека к своему здоровью. Особое внимание уделяется описанию дидактического обеспечения процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью. В контексте своего исследования, автор уточняет дефиницию «мотивационно-ценностное отношение студентов вуза к своему здоровью» как процесс присвоения обучающимися здоровьесозидающих ценностей, развития творческого отношения к здоровью, накопления опыта здоровьесберегающей и здоровьесозидающей деятельности, основанный на принципах паритетности, диалогичности, сотрудничества, гуманизма, вариативности и профессиональной компетенции.

The article considers the essential characteristics of the motivational and value attitude of students of the university to their health, the structure, the mechanisms of its formation, psychological and pedagogical determinants that influence the effectiveness of this process. . The author defines a system of criteria and indicators to determine the severity of a person's motivational and axiological attitude to his health. Particular attention is paid to the description of the didactic support of the process of formation of the motivational and axiological attitude of students of the university to their health. In the context of his research, the author clarifies the definition of "motivational and axiological attitudes of students of the university to their health" as the process of assigning health-generating values to students, developing a creative attitude to health, accumulating experience in health-saving and health-creating activities, based on the principles of parity, dialogue, cooperation, humanism, variability and professional competence.

Ключевые слова: мотивационно-ценностное отношение к здоровью, лично-стно-деятельностный подход, субъект-субъектное взаимодействие, рефлексия, фасилитирующие воздействия, партнёрская позиция, межпредметная интеграция.

Keywords: motivational and value attitude to health, personal-activity approach, subject-subject interaction, reflection, facilitating influences, partner position, interdisciplinary integration.

Современные динамические условия жизни, выступая объективным фактором активизации личности, выдвигают повышенные требования к здоровью, его сохранению и созиданию. Поэтому во многих социальных системах (здравоохранение, образование, экономика, политика) данная проблематика активно позиционируется и разрабатывается. Данный процесс напрямую связан с гуманизацией социальных отношений, с обращением к человеку, к его сущности и проявлению самости.

В «Национальной доктрине развития образования», в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» отмечается, что сегодня приоритетной задачей системы образования в нашей стране является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, как наивысшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей и учащейся молодежи во всех его аспектах – духовном, психическом, физическом.

Новая модель образования, постулируемая Законом об образовании, смещает фокус внимания с формирования знаний, умений и навыков у учащихся и учащейся молодежи на целостное развитие личности, к компетентностному подходу, в контексте которого образование должно быть ориентировано на результат.

В этих условиях возрастает социальная и педагогическая значимость формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью в процессе образовательной деятельности, определяющего в дальнейшем полноту реализации жизненных целей и смыслов обучающихся, решая дидактогенические проблемы со здоровьем субъектов образовательного процесса (обучающихся, их родителей и педагогов).

Важно подчеркнуть, что формирование мотивационно-ценностного отношения человека к своему здоровью тесно связано с воздействием объективных и субъективных факторов, детерминируется внешней средой, преломляясь через внутренний мир личности. Именно поэтому, определяющую роль в этом процессе имеет лично-деятельностный подход, преобразующий педагогические задачи в личностный смысл деятельности студента, признающий его активным субъектом воспитательного процесса: с одной стороны – внешние воздействия преподавателя, информация, предметная деятельность, а с другой – самооценка, самоутверждение, самообразование, самовоспитание, физическое самосовершенствование. Как управляемый и самоуправляемый этот процесс характеризуется диагностикой исходного и последующих состояний (уровней) развития ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре (индифферентный, слабо заинтересованный, деятельностный, деятельностно-творческий), уче-

том их индивидуальных психологических особенностей, субъектного опыта в сфере физической культуры, совпадением целей образовательной деятельности педагога и студентов, их сотрудничеством.

При формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью целесообразно использовать такие методы воспитания, как убеждение (информационные, поисковые, дискуссионные, взаимного просвещения), личный пример преподавателя, стимулирующие (поощрение, наказание, внушение) [4]. Так, внушение применяется при воздействии на подсознательный уровень психических процессов обучающихся, а убеждение связано с осознанными процессами понимания и восприятия информации. Убеждают при помощи логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений. В зависимости от индивидуальных и личностных особенностей студентов убедительными могут быть специально подобранные факты или какие-либо аспекты явления, на которые он ранее не обращал внимания. Чтобы убедить, необходимо раскрыть смысл явления в том аспекте, который, будет, для него значим, так как он реагирует, прежде всего, на то, что имеет личностный смысл. Подбирая объективные доводы для доказательства, нельзя не учитывать и субъективной стороны – того, насколько они будут значимы для студента.

В перестройке отношений к своему здоровью, исходным моментом выступает отношение студента к педагогу. Если студент осознает, что преподаватель интересуется им, думает о нем, старается помочь, это помогает ему обрести чувство собственной значимости. Он оказывается в атмосфере искренности, сочувствия и одобрения, что способствует приятию ценностей, предлагаемых преподавателем. Содержание предмета, заключается не столько в объективном содержании, сколько в субъективном его восприятии, значимости объективного для студента, в его отношении к этому содержанию. Только лично, субъективно значимая информация оказывает положительное, стимулирующее влияние на жизнедеятельность студента. Педагогу необходимо быть добрым и сочувственным, обладать достаточной уверенностью в себе, уметь устанавливать хорошие отношения с студентами, относиться с уважением к их индивидуальности и особенностям, взаимодействовать на паритетных началах. При хороших межличностных отношениях образовательная функция становится более конструктивной, трансформируется из культуротворческой в здравотворческую.

Опираясь на субъектный опыт студентов в сфере здоровьесбережения, следует расширять его границы, формировать те внутренние основания (знания, убеждения относительно своего здоровья и физи-

ческой культуры), которые активизируют их включение в здоровый образ жизни.

Педагог должен быть для студентов консультантом, вдохновителем, создателем благоприятных условий на занятиях и только потом информатором. Суть формирования ценностного отношения – в общении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о них, их изучении и навязывании [1, с.22].

«Обучение» здоровью, адресуемое к сознанию, связано с подсознанием студентов, при этом роль личности преподавателя весьма важна. Отношение студентов к педагогу определяет их отношение к здоровому образу жизни, к физической культуре и является исходным моментом формирования у них мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью. Педагогу необходимо осознавать, как его убеждения и поведение, индивидуальные особенности (личные ценности, интересы, знания) отражаются на результатах деятельности, и эффективно их использовать.

Студенты воспринимают (может быть, скорее чувством, чем умом) отношение преподавателя к ценностям здоровья и физической культуры. С этим связано использование разных способов и приемов активизации этого отношения. Большое значение имеет персонализация информации, которая усиливает ее значение и делает более удобной для восприятия. Способность, желание, умение педагога понять позицию каждого студента, сохраняя при этом свою, состоят в том, чтобы установить с ними коммуникативный контакт, осуществляя этот процесс осмысленно, направленно, эмоционально. Заинтересованность педагога в общении со студентами, их ответный отклик, выражающийся в эмоциональных реакциях, высказываниях, интонациях, действиях, позволяет убеждать, внушать, склонять на свою сторону, понимая, что личность активно стремится к общению, отвечающему её жизненным ценностям, и избегает, если оно идет с ними вразрез.

Здесь критерием значимости личности преподавателя выступает наличие реальных изменений сложившихся ценностно-смысловых структур (логическая – что, причинная – почему, операционная – как, целевая – для чего, мотивационно-ценностная – ради чего) студента. Атмосфера доверительности и раскованности в процессе общения создается активным слушанием и сопереживанием, пониманием, что только при безусловном одобрении студент может принять решение об изменении своего поведения. Создание такой «фасилитирующей» атмосферы способствует формированию необходимого отношения к здоровью и ценностям физической культуры.

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к своему здоровью – это творческий процесс, в котором существенной профессионально-личностной основой являются овладение и

управление педагогом своими психическими состояниями и диалогическим общением со студентами в целях позитивного и личностно развивающего психологического воздействия на них. Такое общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, которые становятся его ценностными установками. В таком общении воспитательный эффект может не осознаваться, как не осознается он в общении друзей, не рассчитанном на то, что оно приведет к изменению жизненных позиций личности.

Фасилитирующие воздействия преподавателя обеспечивают собственный выбор студентом личностного роста и совершенствования образа жизни.

Превращение социальных ценностей здоровья и физической культуры в ценности студента происходит посредством переживания, эмоционально-чувственных отношений, способности чувствовать, понимать окружающие явления, события. Отношения субъектов образовательной деятельности, сами являющиеся ценностными, призваны актуализировать сопереживание, сорадость, сочувствие, событие и другие состояния. По С.Л. Рубинштейну, переживание – одухотворенное, эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, которое всегда выступает как факт собственной биографии личности [3]. Посредством переживания осознается личностный смысл ценностей, всего происходящего в окружающей действительности. Взаимодействие чувственных впечатлений ведет к пониманию – соединению опыта преподавателя и воспитанника. Важно подчеркнуть, что спектр переживаний в процессе восприятия ценности здоровья и физической культуры значительно расширяется в физкультурно-спортивной деятельности.

Необходимое условие реализации сущностных сил преподавателя и студента – развитие способности к пониманию смыслов, предметного и логического содержания физической культуры, других людей, самого себя. На основе организации партнерской позиции, творческой благоприятной атмосферы педагог осуществляет отбор активных форм взаимодействия и традиционных форм обучения (лекция, методико-практическое и учебно-тренировочное занятие), которые наполняются новым содержанием, способствуют не столько обогащению информацией, сколько обнаружению студентом для себя смыслов самообразования и самовоспитания в сфере здоровья и физической культуры. Большую роль играют понимание педагогом смысла собственной профессиональной деятельности, его личностное отношение к преподаваемому предмету, теме занятия, самому себе и другим, смещение акцента с предмета на человека, с монолога на диалог, проявление способности слушать и говорить в диалоге, установка на понима-

ние и восприятие позиции других, принятие инакомыслия. Конечно, качественные изменения в отношении к здоровью и физической культуре могут быть заметны далеко не сразу, возможен отсроченный результат, но он обязательно будет, если лекция, методико-практическое, учебно-тренировочное занятие учитывают точки зрения всех его участников. Желательна организация взаимодействия, в ходе которого преподаватель и студенты оказывались бы в ситуации рефлексии, видения себя со стороны, выхода из привычного «Я». Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние; склонность к самоанализу [5]. Она присуща каждому человеку, но в процессе обучения ее можно усиливать, развивать, чтобы побуждать студента к активному самосовершенствованию.

Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе ведет к увеличению меры свободы его участников, включая в него эмоционально-ценностный опыт и преподавателя, и студента, при котором преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует к самосовершенствованию, способствует осознанию студентом его значимости и достижимости. Этому способствуют изучение личностных качеств и особенностей студентов методами наблюдения, индивидуальных бесед, опросных методик, анализа образовательной деятельности; беседы, содержащие вопросы, наводящие на рассуждения, побуждающие к заинтересованному отклику, размышлениям; прямое обращение к мнению студентов; проявление интереса к их индивидуальности, готовности оказывать реальную методическую поддержку; включение студентов на занятиях в ситуации, требующие проявления разнообразных личностных качеств и умений взаимодействия.

Здесь важна ориентация как на индивидуальные особенности и потребности студентов, так и целенаправленную работу с группой по формированию ее коллективного мнения – своеобразной социальной среды, оказывающей существенное влияние на мнение и поведение своих членов. Для этого можно использовать дискуссионные методы (дискуссия, диспут) и взаимного просвещения (доклады, конференции, стенгазеты).

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью строится в соответствии с его критериальными показателями: развитием ценностных ориентаций здоровья и физической культуры, значимости самопознания, осознанием ценности здоровья и физической культуры, познавательной активностью в этой области, мотивацией к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

На наш взгляд, мотивационно-ценностное отношение студентов вуза к своему здоровью представляет собой процесс присвоения ими здоровьесозидающих ценностей, развития творческого отношения к здоровью, накопления опыта здоровьесберегающей и здоровьесозидающей деятельности, основанный на принципах паритетности, диалогичности, сотрудничества, гуманизма, вариативности и профессиональной компетенции.

В нашем исследовании в качестве критерий сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью выступили: степень их информированности о сохранении и укреплении здоровья (когнитивный); степень сформированности осознанного отношения к здоровью как к ценности (ценностно-потребностный); наличие чувства удовлетворения от совершения здоровьесозидающей деятельности, постоянство в совершении деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья (эмоционально-волевой); степень сформированности навыков и умений сохранять и укреплять свое здоровье и здоровье окружающих (деятельностно-практический).

К показателям сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью мы отнесли: степень усвоения знаний при изучении спецкурса «Путь к здоровью», эмоциональные потребности, ценностные ориентации, копинг-стратегии, смысложизненные ориентации, профессионально значимые качества, развитие физических кондиций, индекс самоактуализации личности, степень сформированности навыков и умений контролировать и сохранять свое здоровье и здоровье окружающих, активная здоровьесозидающая деятельность.

Эти показатели нашли свое отражение в ходе изучения исходного состояния и определения конечного уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

Понятие «уровень» выражает «диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всём многообразии его свойств, связей, отношений» [2, с.196].

При анализе уровней развития мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью мы руководствовались следующими ключевыми положениями, сформулированными отечественными психологами и философами (С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.Г. Афанасьевым, Ю.Л. Егоровым и др.):

–развитие определенных качеств личности осуществляется последовательно: от низкого к высокому уровню, т.е. поэтапно;

–саногенные потребности формируются в процессе деятельности, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, т.е. осуществ-

вляется переход к более высокому уровню, следуя диалектическому закону «отрицания отрицания»;

–предшествующий уровень служит основой для формирования последующих;

–в процессе развития при переходе от уровня к уровню возникает новая структура, целостность;

–своевременное диагностирование уровня сформированных саногенных потребностей дает возможность определить программу коррекционных действий;

–формирование саногенных потребностей происходит одновременно с формированием здоровьесориентированной направленности личности.

Опираясь на эти теоретические ориентиры, мы определили основные уровни развития мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

С целью оптимизации процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, целесообразно обратить особое внимание на различные виды межпредметной интеграции. Опыт показал, что для того, чтобы обеспечить формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, необходимо научно обосновать характер взаимосвязей, существующих в межпредметных циклах на различных этапах профессиональной подготовки студентов. Именно поэтому, особое значение приобретает формирование у студентов метапредметных общепрофессиональных компетенций, которые лежат в основе структурирования знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Формирование названных компетенций у студентов, возможно в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и естественно научного цикла, которые играют определяющую роль в формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (Школа-вуз): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Абаскалова. – Барнаул, 2000. – 48 с.
2. Кремянский, В.И. Структурные уровни живой материи / В.И. Кремянский – М., 1969. – С. 196–198.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – С. 519, С. 523-525.
4. Соломонов, В.А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью студентов вуза: автореф. дис... канд. псих. наук / В.А. Соломонов. – Ставрополь, 2005. – С. 10.

5. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия. – М., 1989. – С. 432, С. 518.

REFERENCES

1. Abaskalova, N.P. A systematic approach to the formation of a healthy lifestyle of subjects of the educational process (School-University): disko peda ped. Sciences: 13.00.01 / N.P. Abaskalov. - Barnaul, 2000. - 48 with.
2. Kremyansky, V.I. Structural levels of living matter. Krmejansky - M., 1969. - S. 196 -198.
3. Rubinshtein, S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Rubinstein. - St. Petersburg: Peter, 1999. - P. 519, P. 523-525.
4. Solomonov, V.A. Psychological conditions for the development of a value attitude to the health of university students: dis ... cand. crazy. Sciences / V.A. Solomonov. - Stavropol, 2005. - P. 10.
5. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Ch. edition: LF Ilyichev, PN Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. - Moscow: Sov. Encyclopedia. - M., 1989. - P. 432, P. 518.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ОТКРЫТОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ТЕРРИТОРИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ»

The experience of creating an open social and educational environment in the framework of the «territory of opportunities» project

Толстенева Александра Александровна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета управления и социально-технических сервисов. ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина".

 Tolstenev25@yandex.ru

Груздева Марина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологий сервиса и технологического образования. ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина".

 gru1234@yandex.ru

Лагунова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной геометрии, компьютерной графики и автоматизированного проектирования. ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет"

 mvlmn@mail.ru

В статье представлен опыт создания открытой социально-образовательной среды, базирующаяся на идеях социального проектирования и конвенции поколений с координационным центром в структуре педагогического вуза, реализуемая в рамках проекта «Территория возможностей» Мининского университета.

The article presents the experience of creating an open social and educational environment, based on the ideas of social design and the convention of generations with a focal point in the structure of the pedagogical university, implemented in the framework of the Territory of Opportunities project of the University of Minin.

Ключевые слова: открытая социально-образовательная среда, конвенция поколений.

Keywords: open socio-educational environment, the convention of generations.

В рамках Приоритетного федерального проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций»), рассчитанного до 2025 года, поставлена задача обеспечить создание университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов

[1]. Сегодня при переходе к «экономике знаний» трансформация и развитие вузов происходит по двум направлениям: многопрофильные университеты, в которых глобальная исследовательская миссия сочетается с миссией развития крупного мегарегиона; инфраструктурные вузы, становящиеся драйверами развития регионов [2]. Одним из современных векторов развития системы высшего профессионального образования является усиление связей с другими социальными подсистемами, повышение уровня открытости и гибкости образовательного процесса, создание социально-образовательной среды [3].

Мининский университет, как один из ведущих вузов региона, с 2017 года реализует Программу трансформации в университетский центр социального развития Нижегородской области, направленную на объединение усилий субъектов социальной и образовательной деятельности региона, способствующих росту всесторонней вовлеченности различных групп населения и организаций региона в решение задач устойчивого социально-экономического развития Нижегородской области и Российской Федерации.

Актуальность трансформации обусловлена региональным социальным запросом по развитию открытого общественного пространства, качественного преобразования методов доступа к дополнительному образованию различных слоев населения региона, расширению спектра деятельности социально-активной части населения региона, укреплению межпоколенческих контактов, диверсификации взаимодействия организаций образования и бизнеса при непосредственном участии органов власти.

Нами выявлены проблемы образовательной среды Нижегородского региона:

Недостаточность научно-педагогических кадров, обеспечивающих подготовку талантливой молодежи к проектной деятельности в области инновационных технологий.

Недостаточность социальных связей поколенческих общностей на региональном уровне и необходимость их укрепления посредством творческого и профессионального взаимодействия как ключевого фактора воплощения концепта конвенции поколений.

Концепция трансформации базируется на идее о необходимости и возможности решить обозначенные проблемы за счет создания гибкой, использующей ресурсы организаций-партнеров, открытой социально-образовательной среды, обеспечивающей социальную и технологическую поддержку заинтересованной молодежи и лиц различного возраста, организационную и ресурсную поддержку деятельности организаций-партнеров для проведения социально-образовательных мероприятий.

Ведущими идеями концепции являются: идея социального проектирования и идея конвенции поколений.

Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. Проектирование социальных процессов направлено на внесение изменений в социальную среду человека. Оно в идеальной форме задаёт эти изменения, которые осуществляются последующей реализацией проекта [4].

В нашем случае, реализуемый социальный проект нацелен на:

1. Создание системы взаимодействия образовательных организаций региона по развитию талантливой и социально-активной молодежи в открытой образовательной среде.

2. Создание системы подготовки и переподготовки обучающихся.

3. Формирование системы социального партнерства образовательных организаций, потенциальных работодателей, региональных органов власти по реализации дополнительных образовательных программ для людей различных поколений.

Идея конвенции поколений отражает характер конструктивного многовекторного взаимодействия поколений, который преодолевает недостатки традиционного понимания однонаправленности взаимодействия как передачи опыта и знаний от старших к младшим. Поколения принимают экзистентные позиции друг друга на основе взаимопризнаваемых ценностей, вырабатывают совместные совместимые регулятивы и достигают общих результатов, событийности, сотворчества, содружества, сопереживания [5].

Ключевым элементом в формируемой социально-образовательной среде, предполагающей решение проблемы укрепления социальных связей поколенческих общностей на региональном уровне, явился социально-образовательный центр «Территория возможностей», созданный на базе Мининского университета. Центр объединил в своей деятельности педагогов и студентов университета, жителей города, представителей коммерческих и некоммерческих организаций, организаций системы общего и дополнительного образования. Центр реализует свою деятельность в соответствии с коллаборативной моделью (совместного пользования), основываясь на взаимном доверии, капитализации незадействованных ресурсов (и, как следствие, повышении эффективности использования имеющихся ресурсов), широком использовании цифровых технологий, в том числе для установления и поддержания контактов участников процесса. Такая модель способствует установлению более тесных контактов различных групп городского (регионального) сообщества, способствует преобразованию общественного пространства (рисунок 1).



Рисунок 1. Модель функционирования центра «Территория возможностей».

Перед центром «Территория возможностей» ставятся следующие задачи:

1. Обеспечить интеграцию ресурсов организаций-партнеров для максимального удовлетворения образовательных потребностей в системе дополнительного образования школьников, студентов, преподавателей, лиц пожилого возраста.

2. Осуществить первоочередную подготовку лиц (из числа студентов, преподавателей вузов, школ, организаций дополнительного образования и др.) способных реализовывать курсы дополнительного образования для лиц различного возраста и уровня подготовки в области перспективных технологических направлений. Подготовка этих лиц включает формирование не только профессиональных компетенций, но и формирование навыков межличностной и межкультурной коммуникации, способность к организации проектно-исследовательской деятельности.

3. Обеспечить реализацию широкого спектра образовательных программ, ориентированных на различные категории слушателей. Условно их можно объединить в следующие группы:

для школьников и студентов: программы в области технического творчества, позволяющие изучить и освоить существующие и перспективные технологии, получить навыки проектно-исследовательской деятельности, подготовиться и принять участие в конкурсных мероприятиях, получить возможность перспективного

трудоустройства на передовых предприятиях Нижегородского региона.

для преподавателей образовательных организаций различного уровня: курсы повышения квалификации как в области теории и методики дополнительного образования, так и в области передовых технологий, применяемых в проектной деятельности обучающихся.

для слушателей различного возраста, включая лиц пожилого возраста: наряду с вышеперечисленными, программы, нацеленные на развитие их творческого потенциала, адаптации в современном информационном и коммуникационном пространстве, создание безопасного информационного пространства граждан.

4. Обеспечить реализацию образовательных программ как в формате очных, так и электронных курсов, с перспективой их представления в формате открытых курсов и возможностью on-line обучения слушателей.

5. Организовать поиск и реализацию новых форм взаимодействия поколений в форматах образовательных программ и социальных мероприятий, обеспечивающих создание комфортных условий в современном обществе, как для молодёжи, так и для лиц пожилого возраста.

6. Обеспечить реализацию образовательных и воспитательных программ в открытых общественных городских пространствах, что потребует участия студентов и преподавателей в волонтерской деятельности при проектировании, создании и использовании в социально-образовательных целях специализированных городских площадок.

В числе ресурсов, которые могут быть использованы в работе Центра, выделим:

кадровые ресурсы (высококвалифицированные педагоги, владеющие современными педагогическими технологиями; специалисты по методикам обучения в системе дополнительного образования разных направленностей и т. п.);

информационные ресурсы (базы данных, электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т.д.);

материально-технические ресурсы (лабораторная база, специализированные помещения, учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, компьютерные модели, тренажеры, имитаторы, и т. д.);

учебно-методические ресурсы (дополнительные общеобразовательные программы; методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и обучающихся и т.д.); диагностический инструментарий; компьютерные обучающие и диагностирующие программы и т. п.);

социальные ресурсы - партнерские связи с предприятиями и организациями реального сектора экономики Нижнего Новгорода; связи профессионально-педагогического сообщества; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей, профессиональных сообществ и т.д.

Таким образом, созданная в рамках проекта композиция обеспечивает условия для более эффективного использования всех элементов ресурсной базы (как собственных, так и привлеченных), способствует успешной реализации предложенной нами модели на региональном уровне.

В рамках деятельности центра:

студенты вуза имеют возможность получения дополнительного образования за счет средств вуза и, в то же время, применения сформированных компетенций в работе с пенсионерами и детьми, в работе студенческого объединения, в волонтерской и другой общественно-полезной деятельности;

вуз имеет возможность предоставить базу практик для студентов, базу дополнительного образования для различных слоев населения, образовательную площадку для культурно-просветительской деятельности городских властей;

работодатели имеют возможность на базе площадки взаимодействовать с детской и молодежной аудиторией по вопросам профессионального самоопределения;

население различных возрастов имеет возможность получения дополнительных знаний, новой информации и активизации взаимодействия по вопросам социальной жизни городского района, города и региона в целом.

Реализация проекта стартовала в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина в 2018 г. Управленческой структурой выступил центр «Территория возможностей», объединивший заинтересованные стороны, включая созданное одноименное студенческое объединение, научно-педагогических работников Мининского университета, органы муниципального управления (отдел молодежной политики, культуры и организации досуга населения администрации Автозаводского района), Комплексные центры социального обслуживания населения районов Нижнего Новгорода, Областную организацию ветеранов, пенсионеров войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов, Центр детского творчества Автозаводского района Нижнего Новгорода, Службу по защите прав потребителей финансовых услуг и миноритарных акционеров Волго-Вятского главного управления Центрального банка Российской Федерации и др.

Следуя логике проекта обеспечить реализацию широкого спектра образовательных программ на базе Мининского университета в сотрудничестве с организациями-партнерами, предлагаемый спектр программ ориентирован на различные категории слушателей.

В марте 2018 года стартовали курсы для студентов – волонтеров Мининского университета, ставших участниками студенческого объединения «Территория возможностей». Студентам были предложены курсы: «Социальное проектирование», «Робототехника», «3D-моделирование». Выбор тематики курсов был обусловлен необходимостью формирования компетенций в области проектной деятельности, новых наиболее востребованных технологий на рынке образовательных услуг для школьников и молодежи. Обучение осуществлялось за счет средств вуза.

Для слушателей доступны так же разноплановые курсы, реализующие образовательные потребности лиц различного возраста: «Как открыть ИП», «1С-бухгалтерия», «Управление финансами», «Моделирование и конструирование одежды», «Кулинарные хитрости» и др.

Важным направлением явилась работа с пожилыми людьми. В последние десятилетия происходит увеличение доли пожилых людей в составе населения многих стран мира. Не обошел стороной этот процесс и Россию. 22% населения нашей страны - пожилые люди пенсионного возраста, их численность превышает численность детей и подростков. По прогнозам к 2020 году каждый пятый житель России будет старше 65 лет. Информационные технологии плотно вошли в нашу жизнь, всё больше государственных услуг обретают электронный вид, решение большого количества бытовых задач становится невозможным лицам, не владеющим информационными компетенциями. Все более актуальными становятся вопросы финансовой грамотности населения. Вместе с тем, доля российских пенсионеров, владеющих навыками работы на компьютере, невелика. По данным социологов, этот показатель сегодня составляет около 9% [6].

С целью разрешения этого противоречия разработаны и реализованы курсы «Доступная среда: повышение компьютерной грамотности». Реализуемая программа по обучению компьютерной грамотности лиц пожилого возраста способствует созданию комфортных и безопасных условий жизнедеятельности этой категории обучаемых.

Проведенный опрос слушателей курсов позволил выявить круг их интересов, определить проблемы и расширить спектр образовательных услуг. Предпочтения слушателей пожилого возраста прослеживаются по ответам на вопрос: «С какими услугами и возможностями сети Интернет Вы хотели бы познакомиться?». Наиболее востребованными стали: использование электронной почты, поиск ин-

формации в сети Интернет, проведение оплаты услуг с использованием сети Интернет (Рисунок 2).

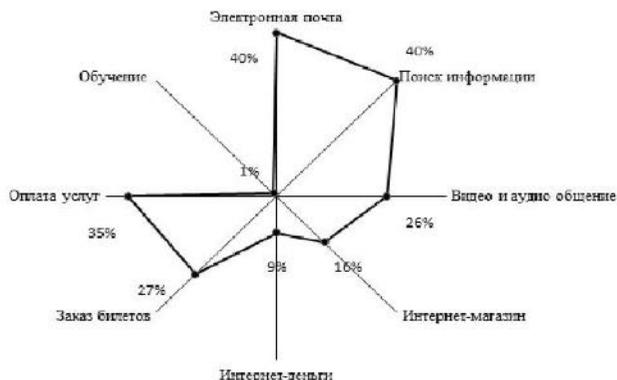


Рисунок 2. Востребованность услуг и возможностей сети Интернет лицами пожилого возраста по результатам анкетирования.

Образовательный процесс осуществлялся преподавателями Мининского университета при активном участии волонтеров студенческого объединения «Территория возможностей». Студенты приобрели опыт педагогической деятельности, вносили посильный вклад в создание комфортной социальной среды, получали опыт, обогащались практикой межпоколенческого взаимодействия.

Таким образом, предложенный подход к созданию открытой социально-образовательной среды позволил достичь взаимовыгодных положительных результатов для всех участников реализации проекта:

получить дополнительные компетенции и удовлетворить индивидуальные образовательные потребности широкому кругу заинтересованных лиц различного возраста;

обеспечить подготовку и закрепление наиболее талантливых педагогических кадров, как наиболее важного актива, обеспечивающего конкурентоспособность региона в долгосрочной перспективе;

создать базу практик для студентов педагогического вуза, позволяющую сформировать уникальные компетенции педагога при работе с лицами различных возрастных групп;

создать условия для формирования у студентов активной гражданской позиции при работе в составе волонтерского корпуса при реализации социально-значимых проектов, что позволяет внести вклад

в реализацию региональной воспитательной программы для молодежи и региональной программы профориентации;

обеспечить эффективное использования ресурсов образовательных организаций города и региона при решении социально-значимых задач;

создать условия для формирования системы социального партнерства образовательных организаций, потенциальных работодателей, региональных органов власти по реализации дополнительных образовательных программ для людей различных поколений для обеспечения комфортных условий для жизни граждан различного возраста на территории области;

создать условия для продуктивного взаимодействия лиц, относящихся к различным поколениям в ходе образовательной деятельности, реализуя идею конвенции поколений.

Формируемая на предложенной концептуальной основе открытая социально-образовательная среда, объединяя кадровые, материальные, экономические и др. ресурсы вуза, организаций потенциальных работодателей, социальных служб и органов муниципального управления, позволила решить проблемы профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства на территории Нижегородской области представителей молодого поколения, а также способствовала созданию комфортных условий и социальной адаптации лиц старшего поколения к условиям изменяющегося мира. Дополнительно в рамках проекта помимо социально-образовательного обеспечивается эффект межпоколенческого взаимодействия.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», утв. Советом при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016 №9 [Электронный ресурс]: – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.
2. Лешуков, О. В. Флагманские вузы: от советского опыта к поиску новой модели / О. В. Лешуков, И. Д. Фрумин // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Том 21, № 4. – С.22-28.
3. Кранзеева, Е.А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие / Е. А. Кранзеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Том 21, № 5. – С.64-73.
4. Амбарцумян, Р. М. Социально-образовательный проект как социальное действие // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. –2017 – №2(46). – С.108-112.

5. Фёдоров, А.А. «Конвенция поколений» в новом мире образования / А.А. Фёдоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова // Высшее Образование в России. –2018 – Т. 27, №7. – С. 28-38.
6. Высоцкая, И. В. Специфика обучения пожилых людей (на материале обучения иностранным языкам) // Современные исследования социальных проблем. – 2016. –№11-2(67). – С. 52-60 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-pozhilyh-lyudey-na-materiale-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 11.08.2018).

ДИСТАНЦИОННЫЕ ВИДЕО-ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Remote video technologies in the organization of pedagogical practice of students-future teachers of physics

Смирнов Александр Викторович, д.п.н., профессор кафедры теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет, г. Москва

✉ smirnovav@rambler.ru

Пушкарева Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет, г. Москва

✉ jullchik@yandex.ru

В работе описан опыт использования современных видео-технологий при организации педагогической практики студентов – будущих учителей физики. Особое внимание уделено отражению педагогических результатов описанной технологии.

The paper describes the experience of using modern video technologies in the organization of pedagogical practice of students-future teachers of physics. Special attention is paid to the reflection of pedagogical results of the described technology.

Ключевые слова: Видео-технологии, педагогическая практика, кабинет физики, школа, образовательная среда, дистанционные технологии.

Key words: Video technology, teaching practice, physics classroom, school, educational environment, remote technologies.

В общеобразовательных учреждениях в последние годы значительно расширился арсенал информационных средств обучения, применяемых учителями в своей работе. Особенно заметным стало это расширение с наступлением периода всеобщей информатизации школ, информатизации школьных кабинетов физики, в частности.

Отличительной особенностью, образовательной среды современных школьных кабинетов физики является полная информатизация рабочих зон учителя и учащихся, значительное увеличение количества оборудования, предназначенного для создания, преобразования, передачи и хранения информации учебного назначения. Современные кабинеты физики уже давно комплектуются автоматизированными комплексами (1 - 5), оснащенными видео технической аппаратурой, позволяющей передавать видеоинформацию записанную в реальном времени, через сеть Интернет. Цифровые видеокамеры и видеопроктеры, входящие в состав автоматизированных комплексов школьного кабинета физики, как правило, используются учителями для записи и

воспроизведения фрагментов учебного физического эксперимента, с целью дальнейшей трансляции, через сеть Интернет или простого просмотра в классе при изучении или повторении учебного материала. Периодически, учителя физики записывают фрагменты собственных уроков для обмена творческим опытом с коллегами, или показа этих фрагментов ученикам, пропустившим занятия по уважительной причине. При желании, учитель может записать урок полностью от начала до конца. Это дает ему возможность проследить за своими педагогическими ошибками, с целью повышения собственного педагогического мастерства.

Описанные выше, технические возможности образовательных сред школьных кабинетов физики, мы используем в организации процесса педагогической практики студентов – будущих учителей физики. Студенты записывают фрагменты собственных уроков, с целью их дальнейшего просмотра с преподавателем – руководителем педагогической практики. Проведение занятий (уроков) контрольного характера студенты транслируют руководителю в реальном времени, через сеть Интернет. Этот метод организации очень удобен в условиях Москвы, где порой руководителю педагогической практики приходится значительную часть собственного времени (время в пути не учитывается в оплате труда) затрачивать на перемещение между школами, в которых проводится педагогическая практика или работают учителями студенты.

Обсуждение уроков с руководителем проводится как дистанционно, через Интернет, так и при очном общении преподавателя со студентом в стенах педагогического института. Очевидным достоинством является возможность совместного просмотра преподавателем и студентом видео фрагментов уроков, с целью более подробного изучения сделанных практикантом педагогических ошибок. По результатам обсуждения делаются выводы, и практиканту предоставляется дополнительная возможность дистанционной видео трансляции нового урока, с устранением ошибок. Отчет студента по педагогической практике преподавателю может быть сдан как в традиционной печатной форме, так и дистанционно в электронном виде с приложением видеоматериалов урочной и внеурочной деятельности студента-практиканта.

Описанная методика применения современных дистанционных видео-технологий в организации педагогической практики студентов – будущих учителей физики, применяется авторами в Институте физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета в течение трех последних лет и дала положительные педагогические результаты. В частности: повысился интерес студентов к педагогической практике, как элементу обработки практических умений с применением новейших информа-

ционных технологий; по желанию студентов увеличилось среднее число проведенных уроков; увеличилось количество, проводимых на уроках (особенно контрольных) демонстрационных физических экспериментов с применением электронной видеотехники, позволяющей выполнять одновременно компьютерную видеозапись и обработку результатов учебного физического эксперимента; уровень успеваемости студентов повысился и улучшились оценки за педагогическую практику.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Восканян А.Г., Пушкарева Ю.А., Смирнов А.В., Смирнов С.А. Оценка образовательной среды кабинета физики //Физика в школе. №3. 2013. – С. 63 – 70.
2. Смирнов А.В. Автоматизированный комплекс для кабинета физики //Человеческое измерение в информационном обществе / Тезисы докладов по материалам Всероссийской научно-практической конференции /. Всероссийский форум «Образовательная среда – 2003». Москва, ВВЦ, 2003. С.74-75.
3. Смирнов А.В. Современный кабинет физики. – М.: 5 за знания, 2006. – 304 с.
4. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Образовательная среда и средства обучения физике: Монография. – М.: Школа Будущего, 2009. – 483 с.
5. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Электронное обучение физике (исторические и терминологические аспекты): Монография. - Москва: МПГУ. 2014. – 156 с.

О ФИЛОСОФИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

On the Philosophy of Teaching Foreign Languages

Ламзин Сергей Алексеевич, д. пед. н., доцент, профессор, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.

 slamsin@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые научно-философские основы лингводидактики как философии обучения иностранным языкам. К таким базовым положениям относятся основополагающая роль информации и концептуальные положения синергетики. Развитие и становление иноязычной речи должно определяться в первую очередь саморазвитием идеи (замысла речевого высказывания). А обучающегося в процессе преподавания иностранного языка следует рассматривать как самообучающуюся информационную систему. Саморазвитие личности связано прежде всего с самодетерминированием. У обучающегося его саморазвитие и самоформирование при изучении иностранного языка определяется врожденными потребностями в саморазвитии и самовыражении.

The article deals with certain scientific and philosophical fundamentals of linguodidactics as the philosophy of teaching foreign languages. These basic provisions include the fundamental role of information and the conceptual statements of synergetics. The development and formation of foreign-language speech must be determined, first of all, by the self-development of the idea (conception of speech utterance). In the process of foreign languages teaching, a learner should be regarded as a self-learning informational system. The self-development of the personality is connected primarily with self-determination. When studying foreign languages, the learner's self-development and self-formation are determined by the inborn needs in self-development and self-expression.

Ключевые слова: лингводидактика, философия обучения иностранным языкам, синергетика, самообучение, самодетерминирование, саморазвитие, самоформирование.

Key words: linguodidactics, philosophy of teaching foreign languages, synergetics, self-learning, self-determination, self-development, self-formation.

В последние годы в сфере образования, в том числе и в обучении иностранным языкам, произошли и происходят большие изменения – были введены ЕГЭ, Государственные образовательные стандарты с различными компетенциями. А в обучении иностранным языкам появился новый термин – лингводидактика.

В учебнике по лингводидактике со ссылкой на Г.И.Богина говорится, что «лингводидактика исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго». [4, с.87]. Далее в учебнике отмечается, что лингводидакты «исследуют объективные законы построения процесса овладения учащимся языком в учебных условиях [4, с.89]. И как обобщающее умозаключение можно привести следующий тезис: «Являясь одной из от-

раслей методической науки, лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения». Она дает возможность «выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам» (курсив мой. – С.Л.). [4, с.87-88].

Не вдаваясь в подробности полемики о лингводидактике, прием (во всяком случае, в рамках данной статьи) одно из её возможных трактований – как философии обучения. И будем считать её частью общей философии обучения или продолжением общедидактической философии обучения. [см., например: 3; 11].

Но даже если лингводидактика не является, не считается философией обучения иностранным языкам и лингводидактику нельзя считать философией обучения, мы считаем не только возможным, но и необходимым говорить отдельно о философии обучения иностранным языкам. Раньше диалектика была связана с философскими основами обучения иностранным языкам: «Так, на основе диалектики учебный процесс по иностранному языку рассматривается как система, в которой взаимосвязаны и взаимозависимы все факторы обучения. Эта система находится в постоянном поступательном движении вперед, что, ведет к отрицанию всего отжившего, неэффективного для новых условий» [9, с.10].

Выделяя философию обучения иностранным языкам, мы будем иметь в виду не только философские понятия и категории (хотя и это необходимо), а прежде всего логику развития соответствующего процесса, которая опирается на объективные законы. Обучение иностранным языкам и является таковым процессом, который должен опираться на объективные законы развития, поскольку изучение и усвоение иностранного языка связано прежде всего с работой мозга, который функционирует по объективным законам, т.е. не зависимым от воли отдельного человека или группы людей.

При этом надо различать владение языком (результат) и процесс изучения и усвоения языка (процесс). Конечный результат может быть достигнут с помощью различных процессов. Имевшиеся и имеющиеся методы обучения иностранным языкам в основном имитируют, воспроизводят внешнее проявление (сторону) усвоения родного языка и его функционирования. Так, прямые методы в основном копируют усвоение языка ребенком, устанавливая непосредственные прямые связи и ассоциации между языком и внеязыковой действительностью. В словаре методических терминов по этому вопросу говорится следующее: Прямые методы обучения. Группа методов обучения иностранным языкам, названная так потому, что представители П.м.о. стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами и грамматическими формами

языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся (выделено мною. - С.Л.) [1, с.287-268].

В 70-80-х годах 20 века произошел «радикальный поворот к естественной коммуникации в процессе обучения языку» [4, с.93]. В иноязычном преподавании это связано с появлением коммуникативного метода обучения иностранным языкам, в основе которого лежит имитация, копирование уже конечного результата усвоения языка – процесса коммуникации: «Специфической особенностью К.м.о. является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации» [1, 116-117].

С течением времени и в философии, и в науках, сопредельных с методикой, произошли изменения, которые могут и должны повлиять на теорию и практику обучения иностранным языкам. Чтобы развивать что-либо новое, надо выйти за рамки обычного и привычного.

В данной статье мы кратко остановимся только на некоторых таких научных положениях. Поскольку речь идет о логике обучения иностранным языкам в целом, то поэтому это (во всяком случае пока) не затрагивает какой-либо конкретный этап и условия обучения иностранному языку (в детском саду, в школе или в вузе).

У нас речь идет о выявлении объективных законов, которые отражают глубинную сторону усвоения языков. На протяжении многих веков различные народы изучали, изучают и усваивают языки (во всяком случае обязательно свой родной язык). Это - не случайный процесс. Он функционирует по определенным законам и закономерностям. При этом надо иметь в виду, что у законов могут быть различные формы проявления и что процесс развития имеет диалектический характер со всеми своими законами. Диалектика не может быть ни материалистической, ни идеалистической. Согласно основному закону диалектики – единства и борьбы противоположностей -, какое-либо явление А существует в единстве со своей противоположностью - явлением Б, а также развивается через явление Б и благодаря явлению Б. Примером такого рассуждения может быть анализ понятия идеи известным философом А.Ф.Лосевым, на работы которого мы опираемся в своем исследовании.

И начнем мы с роли идеи, информации в развитии в целом и в обучении иностранным языкам в частности. А.Ф.Лосев пишет: «Идея есть ли нечто или ничто? Идея есть нечто. Идея есть нечто существующее. Если она не существует, тогда не о чем говорить; и тогда никто не имеет права сказать, что она есть нечто. Итак, идея есть нечто существующее. Что же, «существование» идеи отлично от самой идеи или нет? Если бы «идея» ничем не отличалась от «существования» или «бытия», то всякая вещь, уже по одному тому, что она существует, была бы идеей или, по крайней мере, идеальной. Итак, когда мы гово-

рим, что идея существует, мы «существование» отличаем от «идеи». Следовательно, или идея не существует, т. е. не есть нечто, т. е. есть ничто; или же она есть нечто и существует, но тогда она требует (по крайней мере, в возможности), чтобы она была осуществлена и чтобы это осуществление было отлично от нее самой, т. е. было неидеально. Или идеи никакой нет, или она есть, но тогда есть и вне-идеальная реальность ее.» [7, с.120].

Из этих рассуждений А.Ф.Лосев делает вывод: «Итак, или вещь, реальность, материя включают в себя несводимую на них идею, вне-вещественную, вне-реальную и вне-материальную; или не существует никакой вещи, никакой реальности, никакой материи» [7, с.120-121].

Таким образом, в основе всего материального в мире лежит идея, или, говоря другими словами, некая информация.

Что же касается развития, то А.Ф.Лосев в этой связи отмечает, что ум как умно-живое существо есть жизнь, полная вечных энергий жизни, принцип и исток души и ума. С этой точки зрения, «в уме вещь и причина ее слиты в одно. В уме содержатся в чрезвычайно большой силе и жизненности все стихии, - растения, земля, огонь, вода, воздух и проч. Ум - прообраз всего, и он сам есть жизнь, содержит в себе живое небо и звезды, растения, живое море, запахи, цвета и звуки. Так что, наш мир - только отображение ума и содержит в себе «предначертание» всех будущих возможных воплощений» (выделено мною. – С.Л.) [8, с.789].

В завершении приведем итоговое умозаключение А.Ф.Лосева: «Мыслимость сама себя создает и двигает, сама собой переходит от одного своего момента к другому. Стало быть, тут не просто переход, но - созидание мыслью свой собственной структуры» [8, с.766].

С подробным анализом понятия идеи и диалектики развития можно ознакомиться в работах А.Ф.Лосева, а также в нашей статье с кратким анализом понятий «идея» и «информация» на основе работ А.Ф.Лосева [10].

Итак, опираясь на труды А.Ф.Лосева, диалектический анализ понятия «идея», исходя из изложенного выше для наших дальнейших исследований мы можем сделать несколько выводов.

1. Основой развития (точнее, саморазвития, саморождения) мира, формирования различных материальных объектов («не-сущее», меон) является идеальная управляющая сущность и инстанция – идея, ум, смысл («Сущее»).

2. Идеи, ум формируют прообразы и структуру всех последующих материальных воплощений (в том числе и речевых высказываний).

3. Идея, мысль, мышление сами себя создают и развивают, сами генерируют свою собственную структуру. Отсюда следует, что отдельные человеческие умы (как частные проявления ума вообще) тоже сами генерируют и формируют замыслы речевых высказываний и их структуру, и структуру смысловой сферы человека (сознания) в целом. И далее, из этого можно заключить, что становление и развитие иноязычной речи определяется в первую очередь саморазвитием идеи – замыслом речевого высказывания.

3. Идея, мысль, мышление сами себя создают, сами порождают свою собственную структуру. И, следовательно, отдельные человеческие умы (как частные проявления ума вообще) тоже сами порождают замыслы речевых высказываний и их структуру, и структуру смысловой сферы человека (сознания) в целом. Из этого, далее, можно заключить, что развитие и становление иноязычной речи определяется в первую очередь саморазвитием идеи (замысла речевого высказывания). Это позволяет констатировать, что в основе эффективного усвоения иностранного языка должно быть генерирование, развертывание и формулирование обучающимися собственного замысла.

Информация вместе с энергией имеет определяющее значение для развития мира в целом и отдельных явлений и процессов в частности, в том числе и для обучения иностранным языкам.

Говоря далее о философии обучения иностранным языкам как части современной общедидактической философии обучения и как логике развития, основывающейся на объективных законах, следует сказать, что в соответствии с научными данными последнего времени, развитие мира происходит не прямолинейно, следуя жестким однозначным причинно-следственным связям (причина \rightarrow следствие). При таком развитии всё может быть заранее предопределено. Развитие и жизнь могут быть только в неравновесном, неустойчивом мире. Такие неравновесные, необратимые процессы имеют фундаментальное, конструктивное значение в природе. Неустойчивые состояния, флуктуации имеют место на всех уровнях развития в том мире, в котором мы живем. А выбор одного варианта развития из нескольких возможных, который делает система в неравновесном состоянии, соотносится с такими понятиями, как самоорганизация и точка бифуркации – точка, где неравновесная система теряет устойчивость выбирает одну линию развития [10].

Нелинейность, открытые системы, самоорганизация – все эти явления и категории исследует синергетика как новая научная дисциплина или научное направление, парадигма. Синергетика представляет собой новое мировидение, новую идеологию. Как считают Е.Н.Князева и С.П.Курдюмов, «такой идеологии, которая выводится из знания законов эволюции, самоорганизации и самоуправления слож-

ных систем, явно не хватает человечеству» (выделено мною. – С.Л.) [5, с.18].

С возникновением квантовой механики в первой трети XX века завершился коренной поворот к новой картине мира, где такие явления и категории, как вероятность и случайность заняли прочное место.

Синергетика исследует и открывает новую сторону мира: его нестабильность, нелинейность и открытость (различные варианты будущего). Было установлено и осознано, что случайность и неопределенность присущи самой природе вещей. Краткая характеристика синергетики как новой научной парадигмы включает три ключевые идеи: самоорганизация, открытые системы, нелинейность [5].

Итак, саморазвитие и самоорганизация предполагают наличие выбора в поведении из нескольких вариантов.

Но является ли возможным использовать синергетику для изучения когнитивных систем, к которым относится преподавание и изучение иностранных языков?

Такое исследование является возможным, поскольку целевая направленность синергетики заключается в том, чтобы раскрывать универсальные механизмы самоорганизации и эволюции сложных (открытых и нелинейных) систем, в том числе и различных когнитивных систем: «Синергетика изучает механизмы самоорганизации определенного класса систем (открытых и нелинейных) самой различной природы, начиная с физики и кончая социологией и загадками человеческого Я, системой его сознания и подсознания» [5, с.28].

Синергетика как новая научная парадигма — парадигма самоорганизации и нелинейности — влечет за собой и новый стиль научного мышления — нелинейного мышления. Разнообразие форм активности, многовариантность, случайность — все это есть характерные черты творческого мышления [5].

Учащиеся как живые организмы (и как все биологические системы) обладают способностью использовать информацию для управления своим поведением и являются в этом плане информационными, или кибернетическими. Способность же живых систем (учащихся в том числе) с использованием информации изменять свою внутреннюю структуру, определять своё поведение характеризует данные системы как самообучающиеся.

Помимо многовариантности развития самоформирование человека (в том числе и при изучении иностранного языка) связано с самодетерминированием, что у человека соотносится с врожденными потребностями в саморазвитии и самовыражении.

Информация (идеальное) как управляющая инстанция предназначена выполнять две функции – осведомительную и управляющую.

С помощью первой сообщаются сведения об окружающей среде, посредством второй – организуется поведение (действия) какой-либо системы в соответствии с получаемыми сведениями.

В синергетике нашло свое дальнейшее развитие понятие информации. Если в кибернетике оценивается количество информации, способы ее передачи и т.п., то в синергетике появляется качественная оценка информации — ее ценность [5].

Для управления важной является только та информация, которая полезна для достижения цели, к которой направлены действия самоуправляемой системы (обучающегося). Всякая информация, если она связана с функционированием и развитием какой-либо конкретной системы (явления, языка и т.д.) является смысловой. С одной стороны, информация представляет собой (является) следствие каких-либо породивших ее причин, с другой, - она может быть причиной, которая влечет за собой определенные изменения в системе (следствия). Эти два вида смыслового содержания информации можно рассмотреть 1) с точки зрения полезности для определенного состояния или функционирования самоуправляемой системы; 2) с точки зрения ее полезности для достижения той или иной цели развития системы. Данные смысловые стороны информации определяют её прагматическое содержание.

В процессе обучения иностранным языкам информация и ее прагматические функции могут быть рассмотрены по крайней мере в двух аспектах: 1) воздействие объективных законов на организацию учебного процесса; 2) воздействие информации на нейробиологические процессы, происходящие в мозге обучающегося. Второй аспект представляется чрезвычайно важным, поскольку, слово может изменять ход нейробиологических процессов у человека. В этой связи, при обучении иностранным языкам содержание той информации, которая подлежит изучению, обработке и усвоению, как показывают психологические исследования и о чем свидетельствует повседневный опыт, влияет на запоминание учебного материала, а следовательно, и на результаты обучения. При этом для обучения иностранным языкам (для формирования нейробиологической функциональной системы) имеет важность не только та информация, которая поступает извне, но и та, которую обучаемый порождает сам.

Также необходимо подчеркнуть, что для взаимодействия информации и самоуправляемой системы характерна избирательность: самоуправляемая система (обучающийся) реагирует не на любую информацию, которая поступает к ней, а только на ту, которая соответствует природе системы и необходима, полезна для нее, для её функционирования и развития в данное время и в данных условиях [2].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: обучаемого в процессе обучения иностранным языкам необходимо рассматривать

как самоорганизующуюся, самообучающуюся систему, которая реагирует только на информацию, которая представляет важность (ценность, личную значимость) для нее в данных условиях («здесь») и в данное время («сейчас»).

Изложенные обстоятельства дают основания для выражения сомнения в научной обоснованности того факта, что преподавание иностранным языкам происходит на основе общих единых учебников, предназначенных и рекомендованных (рекомендуемых) для конкретного этапа и условий обучения.

Помимо научно-философских основ, изложенного выше, есть и другие законы и закономерности, которые определяют обучение иностранным языкам (ориентировочная основа речевой деятельности, разнообразие и усложнение речемыслительной деятельности и др.). На наш взгляд, требуют переосмысления понятия языкового знака, иноязычного сознания, трактовка видов речевой деятельности, принятые в теории и практике обучения иностранным языкам.

Но в рамках данной статьи мы ограничимся пока выше сказанным, из чего следует следующее.

В основе обучения иностранным языкам должна лежать личностно значимая (ценностная) информация, которую обучаемому интересно обрабатывать в конкретный момент времени изучения иностранного языка, «здесь и сейчас».

При обучении иностранным языкам у каждого обучающегося как самоорганизующейся и самообучаемой системы может и должна быть своя линия самообучения, самонаучения.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. - СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Айламазян А.К. Информация и информационные системы. - М.: Радио и связь, 1982. - 160 с.
3. Алиева Н.З. Становление информационного общества и философия образования: монография / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов. - М.: Издательство «Академия естествознания», 2008. – 168 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. - СПб.: Алетейя, 2002. — 414 с
6. Ламзин С.А. «Идея» как основополагающая категория для понятий «информация» и «замысел» при обучении иностранным языкам // Школа будущего. - 2015.- № 4. - С.10-15

9. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
10. Лосев А.Ф. Миф - Число - Сущность. - М.: Мысль, 1994. – 919 с.
11. Ляховицкий М.В. Методика как теория обучения иностранным языкам // в кн.: Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. - с. 4-21
12. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. – Ижевск, НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. - 208 с.
13. Nalivaiko N. V. Philosophy of education: formation of the concept: monograph. / N. V. Nalivaiko; ex. ed. B. O. Maier; Russ. Acad. of Sciences, Sib. Branch, Inst of Philos, and Law; the Min. of Education and Science of the RF, Federal Education Agency, NSPU. - Novosibirsk: SB RAS Publ., 2008. - 272 pages.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Averina E.A., graduate student of the FSBEI of HE "Ivanovo State University", Shuya branch., *innovacia-sgpu @ mail.ru*

Fayzullaev R.Kh., PhD student in the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Teaching, Tashkent Institute of Engineers of Irrigation and Agricultural Mechanization, *xamro_17061974 @mail.ru*

Ilkhamova D. I., associate Professor of psychology. National University of Uzbekistan, *Muhli.dil.2006 @mail.ru*

Ismailova Z.K., doctor of pedagogical sciences, professor of the department "Pedagogy, psychology and teaching methods", Tashkent Institute of Engineers of Irrigation and Mechanization of Agriculture., *z.ismoilova @ gmail.com*

Juraeva S.N., Ph.D., associate professor. Tashkent State Agrarian University., *Hibsohibjamolj @mail.ru*

Hotinska A.A., senior teacher of chair of pedagogics and psychology of professional education. Of the Moscow state pedagogical University.

Khimmataliev D.O., doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department of "Pedagogy, psychology and teaching methods." Tashkent Institute of Engineers of Irrigation and Agricultural Mechanization., *D.ximmataliev @mail.ru*

Kokin S.M., Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department "Physics". Russian University of Transport (RTH (MIIT))., *kokin2 @mail.ru*

Kolpakova D.S., master student of FPU SHP. Far Eastern Federal University, School of Pedagogy, Ussuriysk., *Ashdashakarpenko280395 @mail.ru*

Komarova E.N., teacher of the department of technology, economics and service, graduate student. Shuya branch of Ivanovo State University., *katerina.kom84 @yadex.ru*

Mikhalkova O.A., PhD, associate Professor of the Department of pedagogical and psychological-pedagogical education. So-chinsky state University. *mihalkova_olga67 @mail.ru*

Mukimov B.R., Assistant of the Department "Pedagogy, Psychology and Methods of Teaching". Tashkent Institute of Engineers of Irrigation and Agricultural Mechanization., *b.mukimov1980 @mail.ru*

Gruzdeva M. L., doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of service technologies and technical education. Of the "Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Mi Nina." + gru1234@yandex.ru

Lagunova M. V. doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of engineering geometry, computer graphics and computer-aided design. Of the "Nizhny Novgorod state University of architecture and construction" + mvlmn@mail.ru

Lamzin S.A., d. Ped. Sci., associate professor, professor, S.A. Yesenin. slamsin@mail.ru

Mushkina I.A., candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, head. Department of pedagogical and psychological-pedagogical education. So-chinsky state University. + mia-1609@mail.ru

Nesmelov P.V., Associate Professor, Moscow State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Ya. Kikotya., Innovacia-sgpu@mail.ru

Niazova N.A., Senior Lecturer, Department of Information Technologies in the Technical System, Namangan Civil Engineering Institute (Uzbekistan)., NN_AS@inbox.uz

Nikitenko V.A., doctor of physical and mathematical sciences, professor. Russian University of Transport (RTH (MIIT))., nikitenko100@mail.ru

Petushkova E.N., teacher of the department of technology, economics and service, graduate student. Shuya branch of Ivanovo State University, elena_chistyakova37@mail.ru

Pushkareva, Y.A., Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Moscow State Pedagogical University, Moscow., Jullchik@yandex.ru.

Romanova K.E., doctor of pedagogical sciences, professor. Shuya branch; FSBEI of HE "Ivanovo State Polytechnic University", rom.ke@mail.ru

Sharopova Sh.K., Assistant, Bukhara branch of the Tashkent Institute of Engineers of Irrigation and Agricultural Mechanization., sh.sharopova1990@mail.ru

Shelyapina E. V., senior lecturer of the Department of pedagogical and psychological-pedagogical education. Sochi state University . tetraptih@gmail.com

Sinko V.G., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Physics and

Information about the authors

Methods of Teaching. Far Eastern Federal University, School of Education, Ussuriisk., sinko_victor@mail.ru

Sitnova A.A., Deputy Director for Educational Work, Grammar School No. 36, Ivanovo, Postgraduate Student, Ivanovo State University, Shuya Branch., nskc@mail.ru

Smirnov A.V., Ph.D., Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Moscow State Pedagogical University., Smirnovav@rambler.ru

Sokolova O.Y., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation. GOU VPO "Moscow City Pedagogical University"., sokolova1972@yandex.ru

Sottskova T.S., Postgraduate Student, Department of Pedagogical Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State Pedagogical University, tatyanasottskova@mail.ru

Tolsteneva A.A., doctor of pedagogical Sciences, Professor, Dean of the faculty of management and social and technical services. Of the "Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Mi Nina." + Tolstenev25@yandex.ru

Tsvetkova N.A., Ph.D., associate professor. Department of Psychology of Personality Development, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University., mynatulechka@mail.ru

Vasilyev V.Y., postgraduate student, Ivanovo State University, Shuya branch., rainbow33333@mail.ru

Zemlyanskaya E.N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Psychology of the Faculty of Psychology of Education, Federal State Budget Educational Establishment of Higher Vocational Education, Moscow State Pedagogical University, enz_888@mail.ru

Zubkova O.A., graduate student of the Department of Ecology and Geography of the Shuya Branch of the Ivanovo State University., oksanochka.zubkova@mail.ru

TABLE OF CONTENTS

SCIENCE - EDUCATIONAL PRACTICE

Ideas S.E. Kamenetsky on the development educational environment and means of teaching physics. <i>A.V.Smirnov, Y.A.Pushkareva</i>	3
Development of management skills of students of pedagogical specialties in the process of professional training at the University. <i>O. M. Mikhalkova, I. V. Mushkina, E. V. Shelyapina</i>	10
Some results of realization of the program of training of teachers involved in the project "engineering class at the moscow school". <i>S.M. Kokin, V.A. Nikitenko</i>	18
Some methodical aspects of Geogebra in math. <i>V.G.Sinko, D.S.Kolpakova</i>	23

MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Pictorial activity as a tool for the development of thinking. <i>O.Y. Sokolova</i>	30
Transformation of the family roles as the lead trend of the modern step of the family institute development. <i>N.A. Tsvetkova</i>	39
The peculiarities of the formation and the implementation of the ideas of the system-active approach in teaching schoolchildren. <i>V.Y. Vasilyev</i>	45
Diagnostics of efficiency of model of formation of economic competence of the future teacher of technology. <i>K.E. Romanova</i>	55
The program on the formation of socially significant qualities of the personality of schoolchildren in the framework of the activities of the "Russian movement of schoolchildren". <i>A.A. Sitnova</i>	63
Theoretical bases of formation of universal educational actions of pupils. <i>E.N. Komarova</i>	74
"Ecological workshop" in the modern additional child education. <i>O.A. Zubkova</i>	80

AND I DO SO

Diagnosis and correction of psychological syndromes in children with chronic somatic diseases. <i>D. I. Ilkhamova</i>	88
--	-----------

Information about the authors

Improvement of the methodology for training future employees of law enforcement agencies to produce a well-aimed shot in the event of problems associated with the psychological readiness of the use of firearms. P.V.Nesmelov, E.A. Averina	94
Structural components of the teacher's professional image. S.N.Juraeva	100
Formation of communicative skills in students in the educational process. Z.K.Ismailova, B.R.Mukimov	105
Characteristics of the technology of problem-module training. R.Kh. Fayzullaev	110
Potential portfolio in diagnostics of professional competences of future teachers of professional education. D.O.Khimmataliev	114
<u>INVITATION TO DISCUSSION</u>	
Developing the vocational teaching foreign language system based on subject language integration at the technological university. Sh.K.Sharopova	119
Competences integration at interdisciplinary integration development. N.A.Niazova	126
Current trends of forming evaluation. T.S. Sotchkova, E.N. Zemlyanskaya	130
Motivational-value attitude of University students to their health: the essence, structure and mechanisms of formation. A. A. Hotinska	137
Experience in creating an open social and educational environment within the project " territory of opportunities». A. A. Tolsteneva, M. L. Gruzdeva, M. V. Lagunova	146
Remote video technologies in the organization of the pedagogical practice of students - future physics teachers. A.V. Smirnov, Yu.A. Pushkarev	156
On the philosophy of teaching foreign languages. S.A. Lamzin	159
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	168

Подписной индекс

80737

(каталоги «Роспечать», «Урал-пресс»)

Уважаемые читатели!

Если Вы еще не оформили подписку на журнал, это можно сделать в любом почтовом отделении. Подписка оформляется на полгода по каталогам «Роспечать» и «Урал-пресс».