



МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Материалы
Международной научно-практической конференции
и I Научно-педагогических чтений
памяти академика РАО Е.В. Бондаревской
«Гуманитарная методология и практика
современного образования»

26–28 мая 2019 года
Ростов-на-Дону

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГАОУ ВО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
ФГБОУ ВО «ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ЮЖНЫЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ПЕДАГОГИКА - НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕРИЯ ХХ. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР ЮО РАО
МЕЖДУНАРОДНАЯ СЛАВЯНСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. Я.А. КОМЕНСКОГО

Миссия университетского педагогического образования в XXI веке

**Материалы Международной научно-практической конференции
и I Научно-педагогических чтений памяти академика РАО
Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика
современного образования»**

Ростов-на-Дону, 26–28 мая 2019 года

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2019

УДК 37
ББК 74
М65

Рецензенты:

Бозиев Руслан Сахитович – доктор педагогических наук, главный редактор журнала «Педагогика» (г.Москва);
Зайцев Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (г.Волгоград)

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич – д.п.н., профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук ЮФУ;
Кирик Владимир Александрович – к.соц.н., директор Академии психологии и педагогики ЮФУ;
Мареев Владимир Иванович – д.п.н., профессор, советник ректората ЮФУ по педагогическому образованию;
Сухорукова Людмила Михайловна – д.п.н., профессор кафедры образования и педагогических наук ЮФУ;
Беляков Владимир Васильевич – д.п.н., доцент кафедры образования и педагогических наук ЮФУ;
Васьков Максим Александрович – д.соц.н., профессор кафедры образования и педагогических наук ЮФУ;
Спыню Светлана Юрьевна – к.п.н., доцент кафедры образования и педагогических наук ЮФУ;
Рыжова Ольга Семеновна – к.п.н., доцент кафедры образования и педагогических наук ЮФУ;
Шапранова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры образования и педагогических наук ЮФУ

М65 Миссия университетского педагогического образования в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции и I Научно-педагогических чтений памяти академика РАО Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика современного образования» (Ростов-на-Дону, 26–28 мая 2019 г.) ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2019. – 558 с.
ISBN 978-5-9275-3245-2

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» и I Научно-педагогических чтений памяти академика РАО Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика современного образования». Основу конференции составили доклады, посвященные историко-культурным и философско-методологическим проблемам развития педагогического образования в XXI веке.

В международной конференции приняли участие ученые из Ирака, Приднестровской Молдавской Республики, Луганской народной республики и др. В сборник вошли материалы докладов представителей ведущих вузов Юга России и всей страны; руководителей и преподавателей высших, средних профессиональных и общеобразовательных организаций, а также результаты исследований студентов, магистров, аспирантов по актуальным проблемам модернизации современного педагогического образования.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-9275-3245-2

© Южный федеральный университет, 2019
© Коллектив авторов, 2019

Уважаемые коллеги и дорогие друзья!

Выход в свет этого сборника, в котором приняли участие ученые и преподаватели из разных стран, регионов, городов, образовательных учреждений и организаций – огромное по своей важности событие, завершающее может быть, не самый длительный, но один из самых сложных периодов в развитии Ростовской научно-педагогической школы. Он начался в последние дни мая 2017 года, когда отечественная педагогическая общественность прощалась с признанным лидером педагогической науки на Юге России – доктором педагогических наук, профессором, академиком Российской академии образования, заслуженным учителем России Евгенией Васильевной Бондаревской. Именно тогда возникла мысль – собраться всем ее ученикам, коллегам; кому небезразлично состояние и перспектива развития российской педагогики в очередную годовщину ухода Евгении Васильевны из жизни и попытаться вместе решить триединую задачу:

- осмыслить вклад Е.В.Бондаревской и созданной ею научно-педагогической школы в состояние и развитие современной педагогической науки и практики образования в России и сопредельных странах;
- выявить действующие тенденции в социально-гуманитарных науках об образовании в России и мире;
- наметить контуры развития психолого-педагогических и культурно-антропологических концепций, а также практик гуманистического образования на перспективу.

Разумеется, не нам, кто все эти годы находился внутри сложного и, порой, мучительного процесса обобщения и переосмысления наследия Е.В.Бондаревской судить о том, насколько успешен его результат – для этого необходима дистанция. Но главный вывод мы можем сделать с совершенной уверенностью: международная научно-практическая конференция «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» и **«I Научно-педагогические чтения памяти академика РАО Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика современного образования»** состоялись! Этот результат достигнут благодаря поддержке и участию администрации, обеспечивающих служб и профессорско-преподавательского коллектива ЮФУ, работе программного и организационного комитетов, редакционного совета и рецензентов, всех – очных и заочных участников конференции. Конференция, в целом, и этот сборник, непосредственно, теперь являют для нас новую точку отсчета, из которой лучше виден и пройденный путь, и возможные направления движения, и это дает нам силы и уверенность смотреть в будущее!

Спасибо за сотрудничество и до новых встреч!

С уважением, д.п.н., профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук ЮФУ А.Г.Бермус

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНАЯ СЕССИЯ	14
<i>Берил Степан Иорданович</i> НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПМР	14
<i>Бермус Александр Григорьевич</i> НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАФЕДРЫ ЮФУ	20
<i>Борисенков Владимир Пантелеймонович, Гукаленко Ольга Владимировна</i> МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА	28
<i>Гукаленко Ольга Владимировна</i> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ: СМЫСЛОВОЙ, ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ	38
<i>Крылова Валентина Владимировна</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЧИНСКОМ ОКРУГЕ НАЧАЛА XX В.	43
<i>Мельникова Людмила Алексеевна</i> ОТ ПРАКТИКИ НАУЧЕНИЯ К СМЫСЛО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: КРАТКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮГЕ РОССИИ	46
<i>Орлов Александр Андреевич, Орлова Людмила Александровна</i> ДИАЛОГОВАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53
<i>Сериков В Владислав Владиславович</i> ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВКЛАД Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ В ЕЕ СОЗДАНИЕ	59
<i>Сторожакова Екатерина Владимировна</i> ПАМЯТИ АКАДЕМИКА ЕВГЕНИИ ВАСИЛЬЕВНЫ БОНДАРЕВСКОЙ	69
<i>Суртаев Василий Яковлевич</i> КОНЦЕПТОСФЕРА «КУЛЬТУРА» В ПОЗДНЕМ НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ	75

СЕКЦИЯ 1. Проблемы развития университетского педагогического образования в условиях образовательного кластера	81
<i>Бекжанова Наталья Сергеевна</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК ИНТЕГРАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	81
<i>Кирюшина Ольга Николаевна</i>	
НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	86
<i>Лопаткин Евгений Васильевич</i>	
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ АКАДЕМИКА РАО Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ).....	92
<i>Науменко Марина Владимировна, Ивашкина Виолетта Юрьевна</i>	
ЗНАЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	96
<i>Пустовойтов Виктор Николаевич</i>	
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА «ШКОЛА-ВУЗ-ПРЕДПРИЯТИЕ»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ.....	100
<i>Сувернева Дарья Владимировна, Иванова Яна Романовна</i>	
ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	105
<i>Чужданова Екатерина Николаевна</i>	
СУЩНОСТЬ И СОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕЙ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ.....	111
<i>Шандулин Евгений Владимирович</i>	
СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ И ЕЁ РОЛЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	116
<i>Шаповалова Ольга Николаевна, Сухлов Михаил Петрович,</i>	
НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ	120

СЕКЦИЯ 2. Научно-педагогические проблемы модернизации педагогического образования	124
<i>Андреанов Евгений Александрович, Лагутина Виктория Викторовна</i> ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ БУДУЩЕГО.....	124
<i>Беляков Владимир Васильевич</i> К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТА (БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА).....	130
<i>Бондин Виктор Иванович, Толстокора Олег Николаевич</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	136
<i>Бородина Наталия Валерьевна, Щетинина Елена Васильевна</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	140
<i>Галустян Ольга Владимировна, Иконникова Ольга Николаевна</i> ЦИФРОВАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ.....	147
<i>Гольдман Ирина Леонидовна</i> ИНТЕГРИРОВАННОЕ ГУМАНИТАРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА.....	151
<i>Добланович Светлана Эрвиновна</i> ПРОБЛЕМА ПОИСКА НОВЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЛЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС. СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	157
<i>Занина Лариса Витольдовна</i> ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ.....	162
<i>Зорина Екатерина Сергеевна</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕТРАДИ- НАВИГАТОРА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ В СТАЦИОНАРАХ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	168
<i>Зотова Елена Львовна, Вацинникова Ксения Дмитриевна</i> ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ, ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ	

ПОКОЛЕНИЯ. КОНКУРСНАЯ ПЛОЩАДКА «БАТЛЛ ЮТУБЕРОВ».....	172
<i>Казначеев Евгений Евгеньевич</i>	
ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА.....	176
<i>Картавцева Ольга Дмитриевна</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	182
<i>Концевич Ирина Владимировна</i>	
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	186
<i>Котлярова Виктория Валентиновна</i>	
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	191
<i>Кочергина Ольга Александровна</i>	
ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ...	197
<i>Лешкевич Татьяна Геннадьевна</i>	
ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ПРАКТИК И КОНФИГУРАЦИИ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ...	201
<i>Мазниченко Марина Александровна, Платонова Анастасия Николаевна</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ МНОГООБРАЗНЫХ ТИПОВ ЗНАНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	208
<i>Мокина Анна Юрьевна, Хоронько Любовь Яковлевна</i>	
ГУМАНИЗАЦИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	213
<i>Пахальян Виктор Эдуардович</i>	
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ.....	218
<i>Пождаев С.Н., Пожидаева И.Л.</i>	
СТРУКТУРЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	224
<i>Поляян Анна Васильевна</i>	
СЕРВИСЫ ПО СОЗДАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	230

<i>Ротенфельд Юрий Александрович</i>	
ФИЛОСОФСКИЙ ДЕКАЛОГ: ДЕСЯТЬ СЛОВ, КОТОРЫЕ ИЗМЕНЯТ ШКОЛУ	234
<i>Руденко Галина Леонидовна</i>	
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ СМЫСЛОПОИСКОВАЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	241
<i>Чернова Любовь Викторовна, Дорофеева Ольга Алексеевна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	245
<i>Шашков Александр Владимирович, Мазниченко Марина Александровна</i>	
ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ К.Д. УШИНСКОГО НА НАУЧНОЕ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ: ГУМАНИТАРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	251
<i>Шоган Владимир Васильевич</i>	
МЕТОД СМЫСЛОВОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ	257
<i>Щемелева Юлия Борисовна</i>	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ	262

СЕКЦИЯ 3. Проблемы международного сотрудничества в модернизации педагогического образования: приоритеты, информационные ресурсы, проекты, технологии		268
<i>Али Хива Хафар</i>		
The Problems of illustrations in textbooks in the first primary class of the Kurdistan region and his solving		268
<i>Бессарабова Инна Станиславовна</i>		
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ США И РОССИИ)		272
<i>Гюласарян Анаит Оганесовна</i>		
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ		278
<i>Дмитрова Анна Валерьевна</i>		
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ		283

<i>Исаева Татьяна Евгеньевна</i>	
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	289
<i>Лукаш Сергей Николаевич</i>	
ОБРАЗОВАНИЕ И ГЕОПОЛИТИКА: ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	294
<i>Матвеева Елена Федоровна</i>	
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ТРЕБОВАНИЙ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИНГАПУРЕ.....	303
<i>Савелова Лилия Владимировна</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ХАРАКТЕРИСТИК КВАЛИФИКАЦИИ В РАМКАХ АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ФГОС.....	309
<i>Чигишева Оксана Павловна</i>	
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЮНЕСКО ПО ПРОДВИЖЕНИЮ ИДЕЙ ГРАМОТНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	315
<i>Шестакова Татьяна Николаевна, Шестакова Александра Геннадьевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	320
СЕКЦИЯ 4. Проблемы и стратегия подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования	329
<i>Бердникова Наталья Алексеевна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	329
<i>Дышлюк Ирина Станиславовна</i>	
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	338
<i>Хайбуллаева Фериде Рустемовна</i>	
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИИ.....	342

СЕКЦИЯ 5. Проблемы и стратегия подготовки дошкольных работников в университете	346
<i>Зелинская Марина Григорьевна</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	346
<i>Третьяков Андрей Леонидович</i>	
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА В ГУМАНИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ.....	353
СЕКЦИЯ 6. Менеджмент в образовании: подготовка и профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров	360
<i>Богачева Олеся Александровна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ...	360
<i>Бондаренко Екатерина Валентиновна</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА	365
<i>Дорохова Татьяна Сергеевна, Дорохова Екатерина Сергеевна</i>	
ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	371
<i>Дядиченко Елена Абрамовна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ.....	378
<i>Заславская Ольга Владимировна</i>	
ПЕДАГОГ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ.....	383
<i>Иванова Яна Романовна, Сувернева Дарья Владимировна</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ГИМНАЗИИ.....	390
<i>Кананзу Людмила Георгиевна</i>	
ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	397
<i>Компаниец Алина Александровна</i>	
К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА.....	402
<i>Панова Любовь Дмитриевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ	407

<i>Певцына Лариса Михайловна</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	413
<i>Пегушин Владимир Михайлович</i>	
ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ	419
<i>Ранних Виктор Николаевич</i>	
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК ВТОРАЯ ПРОФЕССИЯ.....	422
<i>Рогов Евгений Иванович, Рогова Евгения Евгеньевна</i>	
ДОМИНИРУЮЩАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ.....	429
<i>Рыжова Ольга Семеновна</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	436
<i>Сепик Тина Геннадьевна</i>	
ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	442
<i>Слюсаренко Виктория Александровна</i>	
РОЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	448
<i>Тюнников Юрий Станиславович, Афанасьева Татьяна Павловна, Мазниченко Марина Александровна</i>	
МОНИТОРИНГ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ.....	454
<i>Хорохорина Татьяна Витальевна</i>	
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	460
СЕКЦИЯ 7. Проблемы гуманитарных практик и технологий гуманитаризации общего образования в условиях образовательного кластера	465
<i>Борисова Любовь Николаевна</i>	
РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ.....	465

<i>Дулenco Виктория Рубеновна, Лезина Галина Александровна</i> СОЦИАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «ЖИЛИ-БЫЛИ СКАЗКИ...» КАК МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА, ОСНОВАННОГО НА ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ...	472
<i>Зуев Вячеслав Анатольевич</i> КУЛЬТУРНО-РЕЛИГИОЗНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ КАЗАЧЬЕЙ МОЛОДЕЖИ.....	477
<i>Короп-Крижановская Ольга Игоревна, Берина Анастасия Вадимовна</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	484
<i>Лозовская Раиса Ивановна</i> ГУМАНИТАРНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА.....	490
<i>Мазниченко Марина Александровна, Молчанюк Кристина Николаевна</i> ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ...	496
<i>Марчукова Ольга Григорьевна</i> ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧЕНИКА.....	502
<i>Москвин Константин Михайлович</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	508
<i>Назарчук Аделина Александровна</i> ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	513
<i>Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич, Джамадутдинова Таибат Махмудовна</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ ФГОС.....	521
<i>Неустроева Анна Андреевна</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА.....	526
<i>Пильгуй Елена Юрьевна</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	533

<i>Слепцова Марианна Васильевна</i> ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	537
<i>Суслова Ия Борисовна, Шнайдер Марина Ивановна</i> ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСТВА – ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	546
<i>Ткач Любовь Тимофеевна</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	551

ПЛЕНАРНАЯ СЕССИЯ

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Берил Степан Иорданович

*Ректор Приднестровского государственного университета
им. Т.Г. Шевченко, Академик РАЕН, доктор физико-математических
наук, профессор, rektor@spsu.ru*

Аннотация. Рассмотрены проблемы формирования и развития системы образования Приднестровья в российском научно-образовательном пространстве. Обсуждается роль Российской Академии образования в развитии педагогической науки и поликультурного образования в Приднестровском государственном университете им. Т.Г.Шевченко. Отмечен выдающий вклад академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Евгении Васильевны Бондаревской в создании научных школ Приднестровья и объединении усилий ученых разных стран в формировании единого славянского культурно-образовательного пространства.

Ключевые слова: система образования, личностно-ориентированное воспитание, славянское культурное пространство.

SCIENTIFIC HERITAGE OF E.V. BONDAREVSKAYA AND THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM OF PMR

Beril Stepan Jordanovic

*Shevchenko State University of Pridnestrovie
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

Abstract. The article deals with the problems of formation and development of Pridnestrovian educational system in Russian scientific and educational area. It is discussed the role of Russian Academy of Education in the developing pedagogical science and multicultural education in Pridnestrovian State University. Much attention is given to the member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education, Professor Evgenia Vasilyevna Bondarevskaya and her outstanding contribution to the creation of scientific schools in Pridnestrovie and

to pooling efforts of scientists from different countries in a joint approach to building a single Slavic cultural and educational sphere.

Key words: educational system, people-centered approach, Slavic cultural space.

Приднестровье – одно из немногих государственных образований на постсоветском пространстве, которому пришлось в сложнейших, порой в экстремальных условиях преодолевать драматические последствия распада Советского Союза, разрушение единого экономического, гуманитарного, научно-образовательного пространства. В отличие от тех государств СНГ, которые с момента провозглашения независимости занялись поисками своей новой ориентации и ревизией советского наследия, Приднестровье безальтернативно избрало российский вектор своего развития.

Высшее руководство Приднестровья в основе своей государственной политики изначально отнесло образование и науку к основным государственным приоритетам. Именно поэтому первыми шагами молодого государства стали учреждение и создание своего научно-образовательного центра – Приднестровского государственного университета, который по настоящее время является самым крупным ВУЗом и единственным научно-образовательным центром Приднестровья. Коллектив университета принял самое активное участие в формировании приднестровской системы образования и науки и государственных органов управления этими сферами, взяв на себя ответственность за решение важнейшей проблемы - обеспечение кадровой безопасности Приднестровского государства.

В связи с острым дефицитом научных кадров и материальных ресурсов, формирование университета как научно-учебно-образовательного комплекса, как многопрофильного ВУЗа, в котором будет сконцентрирована большая часть научного потенциала Республики, было обоснованным шагом. А выбор российских принципов построения системы управления сферами науки и образования обеспечил успешную реализацию научно-технической и образовательной политики государства.

Формирование и развитие государственной научной сферы, в том числе научного обеспечения государственности, связанного со становлением естественнонаучных и гуманитарных исследований; развитием исторических, педагогических, социологических, лингвистических, археологических, экономических и экологических исследований стало одной из главных задач научного сообщества Республики.

Необходимо отметить, что в отличие от большинства государств СНГ, получивших в наследие от Советского Союза научный потенциал и

развитую инфраструктуру, поддерживающую его, и представленную академическими институтами и вузами, научно-исследовательскими институтами, научными лабораториями, Приднестровье оказалось в сложных условиях. Научный потенциал был представлен рядом отраслевых научно-исследовательских институтов и научно-технических центров, сконцентрированных в основном на крупных предприятиях и одним педагогическим вузом, который обеспечивал подготовку учителей для школ и не имел собственной материально-технической базы для проведения фундаментальных и прикладных исследований [1].

В сложившихся условиях важным и перспективным было развитие экономических, социальных и культурных связей, направленных на интеграцию различных регионов бывшего союзного государства и создание единого информационно-образовательного пространства. В связи с этим проведение исследований по проблемам интеграционных процессов в образовании представляло большой интерес [2].

Социокультурная характеристика Приднестровья является отличительной особенностью нашей республики, которая основана на принципах разнообразия и взаимодействия культур и функционировании трех официальных языков: русского, украинского и молдавского. Важным представлялось налаживание конструктивного взаимодействия с научно-образовательными системами славянских государств, установление научных и творческих контактов с образовательными центрами стран ближнего и дальнего зарубежья. В этом направлении весьма перспективным виделось открытие на базе Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко ряда научно-образовательных центров: Приднестровского научного центра Российской Академии Естественных наук, Приднестровского научно-образовательного центра Южного отделения Российской академии образования, основная задача которых состояла в совершенствовании качества системы образования, формировании единой и гибкой образовательной политики в славянском образовательном пространстве [3].

В 2001 году в целях осуществления фундаментальных и прикладных исследований в контексте комплексной программы «Глобальные и региональные аспекты развития педагогической науки, поликультурного образования в едином информационно-образовательном пространстве» на базе ПГУ им. Т.Г.Шевченко был открыт Приднестровский научно-образовательный центр Южного отделения Российской Академии Образования (ПНОЦ ЮО РАО), научная программа которого являлась одним из основных направлений общей стратегии ЮО РАО.

Деятельность Центра определяли концептуальные исследования по разработке теорий, методик, программ и технологий, направленных на совершенствование и инновационное развитие образовательных систем,

выявление содержательных и функциональных характеристик поликультурного образования, механизмов его реализации в целостном культурно-образовательном пространстве. В рамках осуществления научно-исследовательской деятельности Центра были открыты экспериментальные площадки на базе образовательных учреждений Приднестровья. Научные результаты отражены в концепциях и монографиях, моделях и проектах, учебно-методических комплексах, которые используются в различных сферах образования с целью повышения его качества.

Технологиями работы ПНОЦ ЮО РАО выступали научно-практические семинары, «круглые столы», творческие мастерские, мастер-классы, симпозиумы, педагогические практикумы.

Евгения Васильевна Бондаревская активно включалась в работу Приднестровского научного центра. В рамках «Комплексной программы развития систем образования Приднестровья в контексте славянского культурно-образовательного пространства» под руководством Евгении Васильевны выполнялись исследования по теме «Личностно-ориентированное воспитание в условиях многообразия славянских культур» с 2003 по 2006 годы.

В целях становления высокой педагогической культуры, организации международного диалога по проблемам формирования единого славянского культурно-образовательного пространства и объединения усилий ученых и педагогов-практиков различных стран, сотрудниками Центра были организованы и проведены I-ые Славянские педагогические чтения.

Они прошли 26–29 июня 2002 года в Тирасполе в рамках Международного конгресса «Славянский педагогический Собор» и явились началом международного сотрудничества видных ученых, организаторов науки и образования России, Украины, Белоруссии, Германии, Польши, Болгарии. Большой вклад в организацию и проведение Конгресса и Славянских педагогических чтений внесла член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор О.В. Гукаленко.

Успешно продолжили традицию развития славянского образовательного пространства II-ые Славянские педагогические чтения, состоявшиеся в Приднестровье 16–18 октября 2003 года под эгидой Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского (МСАО им. Я.А.Коменского), учреждение которой стало следствием результатов работы I-го Собора.

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель председателя ЮО РАО Евгения Васильевна Бондаревская, стала вице-президентом Международной славянской академии образования.

Многогранная деятельность МСАО им. Я.А. Коменского стала ответом педагогической общественности стран СНГ, ученых славянских государств на дезинтеграционные процессы одним из факторов славянского сотрудничества через диалог национальных культур.

Академия объединила научные школы, научно-образовательные центры с учетом корпоративно-профессиональных интересов, реалий и перспектив развития науки и образования на основе ценностей и смыслов современной цивилизации, национальной и общечеловеческой культуры. Членами Славянской академии стали более 250 известных ученых из 22 стран.

Главной целью МСАО им. Я.А. Коменского являлось развитие перспективного культурно-исторического феномена – Славянского возрождения – средствами культуры, образования и науки.

В приоритетные задачи академии были включены:

- создание механизмов интеграции национальных научно-педагогических сообществ в поликультурном славянском образовательном пространстве;
- организация общеславянского научно-информационного пространства и включение его в мировое информационное пространство;
- поддержка инноваций и научных проектов актуальных для всего славянского культурно-образовательного пространства;
- разработка и реализация совместных концепций и моделей развития образовательных систем, направленных на воспитание личности в условиях многокультурного мира.

Реализация задач академии продолжилась в рамках III-их Славянских педагогических чтений, которые в сентябре 2004 года впервые проводились за пределами г. Тирасполя - на Украине на базе Криворожского государственного педагогического университета.

IV-ые Славянские педагогические чтения прошли так же на Украине на базе Черкасского национального университета им. Б.Г. Хмельницкого.

1–2 ноября 2006 года в МГУ им. М.В. Ломоносова состоялся Международный научно-практический конгресс – V-ые Славянские педагогические чтения – «Поликультурное славянское образовательное пространство: пути и формы интеграции».

VI Славянские педагогические чтения прошли в Карелии в 2007 году.

За период деятельности МСАО коллективами ученых России, Приднестровья, Украины и Белоруссии были реализованы три крупных проекта: «Воспитание в славянском мире: диалог концепций», «История славянской педагогики и образования», «Теория и практика поликультурного образования».

Результаты научно-исследовательской деятельности МСАО представлены в издаваемых ею научно-педагогических изданиях: монографиях, учебниках, учебных пособиях, сборниках научных трудов, научно-теоретических журналах «Славянская педагогическая культура», «Известия Международной славянской академии образования», научно-практическом журнале «Педагогический альманах: наука и практика».

Признанием вклада МСАО в дело развития современной науки и образования на постсоветском пространстве стало присуждение государственной премии Российской Федерации «За особые заслуги в развитии современного образования» вице-президентам и ученому секретарю академии.

В мае 2007 г. в Москве состоялось подписание Соглашения о научном сотрудничестве между Российской Академией образования и Приднестровским государственным университетом им. Т.Г.Шевченко на основе Меморандума от 8 мая 1997 г. «Об основах нормализации отношений между Республикой Молдова и Приднестровьем, давшего право Приднестровью самостоятельно устанавливать и поддерживать международное сотрудничество в научно-технической, культурной и др. областях.

На основе Соглашения стало возможным включать исследования ПНЦ ЮО РАО в научные программы РАО. Среди основных задач ПНЦ следует отметить подготовку научных кадров высшей квалификации в области педагогики и психологии, в том числе через аспирантуру и докторантуру; внедрение современных научных разработок в образовательную систему ПМР; участие в международных программах и проектах. Другой важной целью ПНЦ было выстраивание научного фундамента поступательного развития педагогического образования в Приднестровье. В состав ПНЦ входили 2 НИЛ: «Педагогический менеджмент» и «Педагогическое проектирование».

В июне 2018г. на основе подписанного Соглашения о научном сотрудничестве между Российской Академией образования, Южным Федеральным университетом и Приднестровским государственным университетом им. Т.Г. Шевченко в целях интеграции научного потенциала РАО, ЮФУ и ПГУ в реализации совместных фундаментальных и поисковых научных исследований в сфере педагогики, психологии и других наук об образовании и инновационных проектов был открыт Приднестровский научный центр – Ассоциированный член регионального научного центра Российской Академии образования в Южном Федеральном округе (ПНЦ РНЦ РАО ЮФО), в состав которого вошли 5 НИЛ, объединенные общей научной темой «Особенности инновационной деятельности в условиях образовательного пространства Приднестровья.

Опыт прожитых без малого трех десятилетий после распада Советского Союза доказывает то, что Приднестровье в условиях непризнанности, самоотверженной борьбы за свою независимость и международное признание смогло не только сохранить сферу образования и науки, как часть российской, обеспечить их поступательное и динамичное развитие, но и сделать необратимым процесс их интеграции в российскую научно-образовательную сферу.

В университете произошла глубокая интеграция науки и образования. Университет фактически стал крупным научно-образовательным центром, средоточием передовых образовательных технологий, транслирующим достижения образовательных систем России и других государств на систему образования Приднестровья, являясь привлекательным центром притяжения для молодежи нашего края и сопредельных государств, продолжателем великих российских просветительских, духовных и культурных традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берил С.И., Хлебников В.Ф. Образование и наука: реалии и перспективы // Педагогический альманах: наука и практика. – № 2, 2002.
2. Бондаревская Е.В., Борисенков В.П., Бордовская Н.В., Греков А.А., Краевский В.В. и др.
3. Гайдаржи Г.Х., Гукаленко О.В. Образовательное пространство Приднестровья как фактор интеграции славянских культур // Славянский педагогический сбор // Тезисы докладов I Международного конгресса. Тирасполь, 26–29 июня, 2002 г.

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАФЕДРЫ ЮФУ

Бермус Александр Григорьевич

заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», доктор педагогических наук, профессор, bermous@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования комплексного проекта развития педагогической кафедры ЮФУ (кафедры образования и педагогических наук) в логике осмысления и реконструкции научно-педагогического наследия академика Е.В.Бондаревской. Акцент делается на трех кругах идей и концепций: личностно-ориентированному подходу в образовании, практикам создания регионального научно-педагогического комплекса с участием ведущего педагогического вуза и

организаций общего и дополнительного образования, а также идеям развития педагогического образования университетского типа.

Ключевые слова: педагогическая кафедра, гуманитарная методология, личностно-ориентированное образование, региональный образовательный кластер, педагогическое образование университетского типа.

SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROJECT OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT DEVELOPMENT AT SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY

Bermous A.G., D.Sc., Professor,
Head of the Department of education and Pedagogical Sciences
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The article is focused on the problems of complex project forming for development of pedagogical department at Southern Federal University (the department of education and pedagogical sciences) within a context of discussing and reconstruction of scientific and pedagogical heritage of the academician E.V. Bondarevskaya. The emphasis is placed on three circles of the ideas and concepts: to the personal-oriented approach in education, to practices of a regional scientific and pedagogical complex development with participation of the leading pedagogical higher education institution and the organizations of the general and additional education and also to the ideas of development of pedagogical education of university type.

Key words: pedagogical department, humanitarian methodology, the personal oriented education, a regional educational cluster, pedagogical education of university type.

Современная педагогика представляется комплексной областью знания, в которой сочетаются аспекты теоретико-методологического, предметно-практического, организационно-управленческого знания, концентрирующиеся вокруг центральных образов учащегося, студента, учителя, но выстраиваемые в логике исторического развития педагогического знания. Соответственно, проблема развития педагогической кафедры может быть поставлена и решена не иначе, как рецепция и переосмысление научно-педагогического наследия предшествующей эпохи, в первую очередь, идей заведующей кафедрой педагогики на протяжении более трети века (1977 – 2011) академика РАО Евгении Васильевны Бондаревской. Очевидно и то, что экспликация и

детальное обсуждение всего идейного и научного творчества Е.В.Бондаревской – дело будущего, однако уже сейчас можно отметить три основных круга идей, концепций и практик, с которыми связано наследие Е.В.Бондаревской. Среди них:

- личностно-ориентированное образование культурологического типа;
- учебно-научно-педагогические комплексы в системе общего и педагогического образования;
- стратегия модернизации педагогического образования университетского типа.

Нам представляется, что каждая из этих групп идей может стать источником нового импульса современного поиска, вопрос лишь в нахождении отправной точки и возможного направления движения, определяемого как «гуманитарная методология» [1; 2]. В частности, для решения задачи об определении перспективных направлений /проекта развития педагогической кафедры, мы можем воспользоваться четырехшаговой схемой.

На первом шаге, мы обращаемся к тому источнику проблемы (вызову), вокруг которого складывался тот или иной круг идей и представлений. Действительно, ни одно знание не существует «просто так», вне связи с какими жизненными и культурными потребностями, соответственно, понимание сущности знания невозможно вне контекста той проблемы, из которой это знание выросло. На втором шаге требуется выявить то концептуальное и смысловое поле, которое удерживалось автором той или иной теоретической модели схемы. На третьем шаге происходит вторичная проблематизация высказанных идей и концепций в актуальной историко-педагогической действительности (2010 – 2020-ые годы). И, наконец, четвертый, заключительный шаг, позволяет определить перспективные линии и направления развития теоретических представлений и образовательных практик.

Начнем с исследования наиболее известных идей Е.В.Бондаревской личностного (личностно-развивающего, личностно-центрированного) подхода в образовании. Своим происхождением личностный подход обязан довольно сложной комбинации факторов, сложившихся ко второй половине 80-ых годов. Среди них:

1) Проблема «застоя» и «отставания» школы от запроса общества и др. В последнее время становится популярным ностальгическое восприятие советской школы, которая на рубеже 50-ых и 60-ых годов воспринималась в качестве важнейшего фактора успеха СССР в космической гонке (так называемый, «спутниковый шок» в США). Между тем, начиная со второй половины 60-ых годов, и, в еще большей степени, 70-ые и 80-ые годы, в советском образовании происходят негативные процессы: рост идеологического давления, возникают коррупционные

взаимоотношения, усиливается формализм и процентомания. Это приводит к ухудшению внутреннего климата школ.

2) Особую проблему в условиях позднего советского времени составляют перспективы «одаренных» и «отстающих» в условиях общеобразовательной школы: советская школа имеет крайне узкий спектр возможностей для сопровождения особенных детей, в чем бы эта особенность ни выражалась.

3) Еще одним аспектом, вызвавшим к жизни педагогику личности, был социально-экономический и идеологический кризис позднего советского времени: идеологическое целеполагание утрачивало свой смысл, и человек с недоумением обнаруживал себя в совершенно ином историческом ландшафте, сопряженном с историей и драмой поколений («большое время культуры»).

4) Наконец, именно во второй половине 80-ых годов на волне общественных перемен («Перестройка») возникает феномен массовой популярности и распространения «педагогики сотрудничества» или «другой педагогики», которая начинает восприниматься как значимая «живая» альтернатива традиционным схемам научной педагогики прошлого.

Все это приводит к возникновению нового слоя смыслов и значений, воплотившихся в «педагогике личности» Е.В.Бондаревской.

В первую очередь, в ситуации идеологического кризиса, личность учащегося начинает опознаваться не только в качестве объекта формирования, но и в качестве основного субъекта и «автора» образования. Одновременно, школа принимается как сфера «питания» жизненного и личностного самоопределения учащихся, стимулирования самообразования и самовоспитания (идеи гуманизации и гуманитаризации образования). Параллельно с этим, распространяются представления об образовательных учреждениях как институтах культуры, обеспечивающих ее трансляцию, рецепцию и развитие. В довершении, сама образовательная среда становится инструментом смыслопорождения: создания новых образов мира и человека, формирования и развития нового социального, национально-культурного и профессионального бытия.

Между тем, уже в последние годы, возникает множество новых проблем, затрагивающих самые основы личностного подхода. Во-первых, несмотря на формирование инновационного сектора в образовании в 90-ые годы, в это же время, Россия сталкивается с проблемой резкого снижения качественных и количественных характеристик человеческого капитала. Так, например, по исследованиям середины 10-ых годов, Россия занимает 4 место в мире по охвату населения формальным образованием, при этом по уровню реального использования навыков в трудовой деятельности на 42 месте, а по доступности квалифицированных работников на 89 месте.

Во-вторых, становится наглядной проблема сохранения и, тем более, развития человеческого потенциала, включающей аспекты обеспечения уровня и качества жизни, деятельного долголетия, грамотности, образованности, счастья и самореализации.

Все это предполагает определение новых направлений научно-педагогических исследований и развития образовательных практик:

1) Налаживание регулярных исследований и формирования научно-образовательного сообщества по вопросам культурной и педагогической антропологии. Проблема, как нам видится, заключается в невозможности не только решения, но даже адекватного понимания возникающих проблем вне категорий социального и культурного бытия, включая «ценности», «ресурсы», «коммуникативные сети», «жизненные стратегии» и др. Соответственно, современные научно-педагогические исследования предполагают углубленную рефлексию этих трансформаций в единстве внешних (институциональных) и внутренних (ценностно-смысловых) оснований. Мы можем говорить о необходимости виртуального семинара и даже создания регулярной кафедры культурно-антропологических проблем образования.

2) Еще одним направлением развития педагогической науки и практики должен стать конкурс инновационных образовательных проектов со значимой исследовательской составляющей, осуществляемых образовательными организациями и региональными системами образования. При этом, исследовательская составляющая является принципиально важным элементом всей конструкции: речь идет не только о развитии современных образовательных практик, но и об осмыслении происходящих трансформаций культурно-антропологических оснований образования.

3) Подготовка педагогических и управленческих кадров нового типа, владеющих не только традиционными методами управления, но и современной бизнес-культурой (стратегическим, кризисным и экологическим менеджментом; методами Agile, Scrum, Kanban), социально-экономическими исследованиями и др.

Другой круг идей Е.В.Бондаревской был связан с формированием и развитием образовательных регионов: в прошлом речь шла об учебно-научно-педагогических комплексах (УНПК), сейчас более употребительны понятия «образовательного кластера», «экосистемы образования» и т.д.

В своем истоке, проблема заключалась в повышении качества и востребованности педагогического образования через включение в процесс подготовки педагогов непрерывной педагогической практики, интеграции деятельности школы и педагогического института. Это позволяло одновременно решать целый комплекс задач:

- оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе за счет привлечения к руководству научно-методической работой школ преподавателей педагогических вузов, внедрение в практику работы школы наиболее передовых психолого-педагогических идей и концепций;
- обеспечение непрерывности образовательных траекторий, в том числе, через механизмы целевого набора, заключение договоров между вузами и школами о создании специализированных классов;
- непрерывная педагогическая практика для студентов педагогических специальностей;
- стимулирование и организация опытно-экспериментальной деятельности учителей по разработке и внедрению новых методов обучения.

Новая проблематизация во взаимодействии учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по педагогическим направлениям, и общеобразовательных школ заключается в принципиально открытом характере этого взаимодействия, включении в него удаленных акторов (институты дистанционного образования), и включения образовательных практик педагогического образования в мир глобальной конкуренции. В этой связи, нуждаются в более конкретном определении следующие функции университета:

- кадровая (необходимость создания привлекательной клиенто-ориентированной многоуровневой системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров);
- инфраструктурная и ресурсная (университет становится центром разноуровневых коммуникаций; местом формирования новых практик (стартапов); коммерциализации и распространения новых идей и моделей, в том числе, в сфере общего и педагогического образования);
- консультативная (университет должен быть востребован и в качестве старшего партнера, куратора инновационных проектов в сфере основного и дополнительного образования, придания им качества и эффективности);
- проектная (проектная деятельность в сфере образования может модерироваться и координироваться при посредстве и активном участии университетских структур, в том числе, кафедр, проектных офисов и др.).

Конкретизация и детализация этих направлений работы, применительно к организациям общего образования, приводит к следующим приоритетным направлениям:

- 1) Сетевой проект «Педагогический класс», представляющий собой сообщество педагогических, психолого-педагогических классов и групп, ориентированных на профессиональное ориентирование и профилизацию учащихся, формирование у них общепрофессиональных и общекультурных компетенций, актуальных, с точки зрения, получения

педагогического и психолого-педагогического образования. Важнейшим направлением реализации этого проекта должна стать разработка и апробация современных образовательных технологий, в том числе, модульное обучение, перевернутое и смешанное обучение и др.

2) Проект «Единая воспитательная среда», ориентированный на разработку и внедрение в образовательных организациях кластера ЮФУ единой системы проектирования и организации социально-воспитательной деятельности; взаимодействия школы и внешкольных органов управления образованием, государственных и общественных организаций (РДШ, «Советы отцов»); разработка инструментария оценки качества социально-воспитательной деятельности, в том числе, с детьми с ОВЗ, мигрантами и др. Одним из направлений этой программы должна стать массовая подготовка вожатых, организаторов детского движения для нужд системы образования, заместителей директоров школ по социальной защите и др.

3) Сетевая модульная программа педагогических практик, ориентированная на формирование у студентов навыков педагогического дизайна в формате CDIO, овладение современными механизмами проектного управления (Agile, Scrum), инновационными практиками в сфере общего и педагогического образования, включением в федеральные проекты реализации НТИ и региональные образовательные проекты по развитию «Образовательного кластера ЮФО» и др.

4) Программа «Молодой учитель», целью которой является сопровождение, профессионально-педагогическая поддержка студентов старших курсов и молодых учителей с момента заключения целевых или отсроченных трудовых договоров до момента оптимальной профессиональной адаптации на рабочем месте.

5) Новая модель консультативной деятельности кафедры образования и педагогических наук в системе общего образования. Здесь следует отметить, что сотрудничество кафедры педагогики и общеобразовательных школ имеет более, чем 50-летнюю историю. В 80-ые и 90-ые годы XX века приобрело широкую популярность приглашение представителей кафедры в качестве «заместителей директоров школ по научно-экспериментальной (опытно-экспериментальной, научно-методической) деятельности», активном участии представителей педагогической науки в создании оригинальных концепций и программ развития школ и образовательных регионов (муниципальных образовательных систем). Сегодняшняя ситуация в общем образовании требует качественного изменения этой деятельности: наиболее востребованным оказывается создание и сопровождение конкретных проектов и программ, поиск партнеров и инвесторов, формирование профессиональных сетей и сообществ, внедрение в систему принятия

решений и управления современных технологий (ситуационное моделирование, Agile, Scrum etc.).

Наконец, третий круг идей Е.В.Бондаревской формировался в соответствии с проблемами «университетизации педагогического образования». Действительно, трудно найти более сложную и запутанную тему, чем взаимоотношение классического университетского и педагогического образования. Исторически, подготовка педагогических кадров осуществлялась на факультетах «Северо-Кавказского университета», из которого в 1930 году был выделен «Ростовский-на-Дону педагогический институт». В 1993 году, в контексте процессов либерализации и демократизации научно-образовательной деятельности, Ростовский государственный педагогический университет приобретает статус университета, а в 2006 году входит уже на правах института во вновь создаваемый «Южный федеральный университет». Это и определяет основные направления исследований: статус педагогического образования соотносительно с классическим университетским; проблемы управления педагогическим образованием в условиях федерального университета; смыслы перехода от традиционной модели подготовки учителя-специалиста к двухцикловому (бакалавриат – магистратура) и даже трехцикловому, с добавлением аспирантуры, обучению.

Новые вызовы педагогического образования тесно связаны с общими тенденциями развития российского образования, в целом, и определяются: переходом к программно-целевому управлению в масштабах всей экономики; включением инструментов НТИ (EduNet, NeuroNet, конкурсов Worldskills), системы конкурсов в качестве идеологических ориентиров развития образования; требования к интернационализации и экспорту университетского образования (в том числе, педагогического). Это порождает следующие направления развития кафедры образования и педагогических наук:

1. Разработка концепции и инструментария практико-ориентированной оценки качества многоуровневого педагогического образования, начиная с уровня профильных педагогических классов и групп учащихся, и заканчивая системой аттестации кадров высшей квалификации (аспирантура), ориентированной на ценности и стратегии Worldskills. Очевидно, что конкретные формы и модели оценочной и экспертной деятельности будут значимым образом варьироваться, в зависимости от уровня и профиля подготовки, базового стандарта (образовательного или профессионального), специфики решаемых задач, однако, общим условием становится создание различных «центров компетенций», на основе которых будет происходить их формирование и экспертиза.

2. Разработка и внедрение образовательных программ прикладного бакалавриата с двумя профилями обучения, один из которых будет иметь «классический» научно-предметный, а второй – общепрофессиональный /общепедагогический характер (организация дополнительного образования учащихся, социально-воспитательная деятельность в образовании, обеспечение безопасности жизнедеятельности и информационной безопасности образовательных учреждений и т.д.)

3. Создание нового поколения магистерских программ, программ переподготовки и повышения квалификации для управленческих и преподавательских кадров в системе общего и высшего образования, ориентированных на приобретение компетенций в области организации и эффективного применения информационно-образовательных сред, использования современных управленческих технологий, организации и проведения комплексных социологических и маркетинговых исследований в сфере образования и др.

4. Приоритетное развитие международных исследований и проектов в сфере педагогического образования, в том числе, через институты сетевых образовательных программ и двойных дипломов, организацию академической мобильности, проведение совместных исследований с участием представителей зарубежных научно-образовательных институтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе //Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». №6(33). Июль 2014. www.grani.vspu.ru
2. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: Канон +, 2007, 335 с.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Борисенков Владимир Пантелеймонович

*доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
зав. кафедрой истории и философии образования факультета
педагогического образования Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова, vlad_boris39@mail.ru*

Гукаленко Ольга Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования", olga_gukalenko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты и современные подходы к формированию опыта межкультурного взаимодействия студенческой молодёжи в поликультурном пространстве высшей школы. Раскрыты функции и задачи поликультурного пространства высшей школы как образовательной практики и средства обучения и социализации современных студентов. Определены и обоснованы ключевые компетенции субъектов поликультурного пространства, обозначены черты портрета поликультурной личности, раскрыты её основные характеристики. Исследованы направления формирования готовности к межкультурному взаимодействию у будущих специалистов, такие как: создание культуросообразной среды межкультурного общения; межпредметная интеграция в ходе учебного процесса; внедрение инновационных форм, методик и технологий обучения и социализации студентов; самообразование и самовоспитание студенческой молодежи; педагогическая поддержка студентов в поликультурном пространстве высшей школы. На основе подходов - культуросообразности, диалога, поликультурности и личностной ориентации раскрыты и обоснованы критерии готовности студентов к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, поликультурное пространство высшей школы, поликультурность, ключевые компетенции, поликультурная личность, культуросообразная среда, межпредметная интеграция, педагогическая поддержка, диалог культур.

INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE POLYCULTURAL SPACE OF THE UNIVERSITY

V.P. Borisenkov

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acad. RAO, Head
Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Pedagogical
Education, Moscow State University M.V. Lomonosov, Moscow
e-mail: vlad_boris39@mail.ru*

O.V. Gukalenko

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corr. Russian Academy of
Education, Chief Researcher, Federal State Budgetary Institution "Institute for*

the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education"

Moscow

e-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Abstract. The article discusses the theoretical and methodological aspects and modern approaches to the formation of the experience of intercultural interaction of student youth into the multicultural space of higher education. The functions and tasks of the multicultural space of higher education as an educational practice and means of training and socialization of modern students are revealed. The key competences of the subjects of the multicultural space are identified and substantiated, and the characteristics of the portrait of a multicultural personality are revealed. The directions of formation of readiness for intercultural interaction among future specialists, such as the creation of a culture-like intercultural communication environment, have been studied; interdisciplinary integration during the learning process; introduction of innovative forms, methods and technologies of training and socialization of students; self-education and self-education of students; pedagogical support of students in the multicultural space of higher education. On the basis of approaches - culture, dialogue, multiculturalism and personal orientation, the criteria for students' readiness for intercultural interaction are revealed and justified.

Key words: intercultural interaction, multicultural space of higher education, multiculturalism, key competencies, multicultural personality, culture-like environment, interdisciplinary integration, pedagogical support, dialogue of cultures.

В настоящее время интенсифицируется процесс вхождения национальных систем образования в международное образовательное пространство. Российский национальный проект «Экспорт образования» предполагает приток иностранных студентов из зарубежных государств в нашу страну. Перед вузами стоит задача подготовки высококонкурентных специалистов, умеющих быстро и эффективно адаптироваться к новым социокультурным реалиям и вызовам времени. К сожалению, современная действительность даёт немало примеров того, что у многих управленцев, политиков, специалистов проявляется отсутствие готовности бесконфликтно взаимодействовать, вести диалог в различных сферах человеческой жизнедеятельности.

Культурные различия иногда затрудняют общение людей, мешают их взаимопониманию. Эти различия порой выступают как барьеры, разделяющие социальные группы и сообщества. Люди, принадлежащие к одному и тому же культурному кругу, воспринимаются как «свои», а

представители других культурных кругов – как «чужие». Культурные различия между сообществами нередко становятся причиной их противостояния и вражды. Между тем, культурное разнообразие призвано и способно гармонизировать жизнь человека и человечества. Специфика межкультурного взаимодействия сопряжена с внешними и внутренними факторами, которые связаны с социально-психологическими характеристиками личности и условиями поликультурной среды.

Очевидно, что современному обществу следует изменить существующие стереотипы межкультурного взаимодействия, а для этого необходимо проведение целенаправленной работы в области современного образования и подготовки кадров. В этой связи перед системой образования и педагогической наукой стоит задача разработки теоретико-методологических основ и технологий межкультурного взаимодействия учащейся молодёжи в многокультурном мире.

Необходимо найти ответы вопрос, каковы проблемы и пути формирования опыта межкультурного взаимодействия студентов в поликультурном пространстве высшей школы. *Поликультурное пространство высшей школы* - это образовательная практика, которая призвана содействовать воспитанию коммуникативных характеристик личности, формированию у студентов позитивной "Я - концепции", социальной активности, уверенности в своих силах, толерантности и критичности мышления. В то же время анализ педагогической практики показывает, что зачастую используемые сегодня пути и технологии формирования опыта межкультурного взаимодействия в системе высшей школы во многом устарели и малоэффективны. К сожалению, в нынешней ситуации растёт число молодых людей, которые не могут ответить на вопросы: «Кто они есть?», «С кем они?», зачастую у таких лиц занижены нравственные критерии поведения, присутствует неопределённость в самоидентификации, а порой в их поведении проявляются тенденции деструктивной направленности. Требуется проектирование новых моделей, инновационных методик и стратегий обучения и воспитания будущих специалистов на основе знакомства студентов с культурами народов мира, их принципами и особенностями; формирования у молодых людей критического сознания, ответственности в принятии решений, умения вступать в межкультурный диалог. В этой связи поликультурное пространство вуза призвано стать местом культурной дискуссии, помочь студентам понять и осмыслить личностные и культурные различия, научить решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путём диалога и сотрудничества.

Межкультурное взаимодействие способствует стиранию культурных различий, что помогает снятию напряжённости между представителями разных национальностей, рас, конфессий, этносов и народов. Составными

элементами межкультурного взаимодействия выступают: национальное самосознание, укоренённость в родной культуре, этнокультурная компетентность, межнациональное согласие, культурная идентичность личности. *Компонентами* межкультурного взаимодействия личности являются: коммуникабельность, социальное родство с другими, альтруистские качества, высокая нравственность, толерантность.

Функциями поликультурного пространства высшей школы являются: формирование и развитие у студенческой молодёжи представлений о многообразии культур в мире и в своей стране; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; выработка гуманного отношения к представителям других этносов, конфессий, субкультур.

С учётом вышеизложенного *задачами* формирования опыта межкультурного взаимодействия студентов средствами поликультурного пространства высшей школы выступают:

- воспитание у студентов интереса к другим культурам, понимание их своеобразия, оригинальности и значимости;
- формирование у молодых людей мировоззренческой устойчивости и культурной идентичности;
- внедрение высокой вариативности в целях, содержании, технологиях организации как учебного процесса, так и внеаудиторной деятельности;
- выработка умений общаться, сотрудничать и устанавливать межкультурные коммуникации с представителями разных культур и субкультур;
- создание социально-педагогических условий и механизмов поддержки личности студента в поликультурном пространстве высшей школы;

В поликультурном пространстве вуза целесообразно знакомить студентов с историей, искусством, традициями и ценностями своего народа и других народов в контексте раскрытия культурного многообразия мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить формирование поликультурной личности. Портрет современного специалиста включает *поликультурность*, которую мы рассматриваем как качественную характеристику человека, свидетельствующую о его способности жить и успешно функционировать в современном многокультурном мире [1, с. 37].

Основными характеристиками поликультурной личности студента призваны быть: национальная укоренённость, общественно-коллективистские мотивы поведения, соединённые с глубоким осознанием своей культурной идентичности; бережное уважительное отношение к окружающим, толерантность к другим культурам и религиям; способность

предвидеть проблемы, возникающие в поликультурной среде, демократический подход к межкультурному взаимодействию; умение преодолевать конфликты, разрешать споры и разногласия на основе диалога и компромисса.

С учётом вышеизложенного в поликультурном пространстве высшей школы имеет смысл определить **ключевые компетенции** его субъектов:

- общекультурные и социальные компетенции: знание основ и закономерностей развития культуры и многокультурного социума, умение организовывать эффективную культуросообразную деятельность, успешно решать межкультурные конфликты и проблемные ситуации; определять перспективы сотрудничества и диалога в поликультурной среде;

- *компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе*: способность к организации межкультурного взаимодействия; владение эффективными социокультурными методами организации деятельности; умение актуализировать и вносить в содержание межкультурного общения идеи, отражающие культурное многообразие мира; способность организовывать межкультурное взаимодействие как диалог носителей различных культур и субкультур;

- *компетенции, связанные с организацией и управлением полезной коммуникацией в поликультурной среде*: коммуникативные способности; умение эффективно решать коммуникативные задачи общения в контексте принципа поликультурности; культура вербального и невербального взаимодействия; способности к межкультурному диалогу.

Содержание учебно-воспитательного процесса в вузе, методы, формы и технологии аудиторных и внеаудиторных занятий призваны обеспечить формирование у будущих специалистов готовности к межкультурному взаимодействию. *Направлениями формирования готовности к данной деятельности призваны стать:*

- создание культуросообразной среды межкультурного общения;
- межпредметная интеграция в ходе учебного процесса;
- внедрение новых форм, методик, технологий обучения и социализации студентов;
- самообразование и самовоспитание студенческой молодежи;
- педагогическая поддержка студентов в поликультурном пространстве высшей школы

Поликультурное пространство университета призвано быть нацеленным на создание гуманистической культуросообразной среды. И здесь важна система ключевых подходов к её формированию. Среди них выделим: культуросообразность, диалог, поликультурность и личностная ориентация, как в учебном процессе, так и во внеаудиторной деятельности.

Для специалиста инновационного типа должны быть характерны новаторские качества: настойчивость, креативность, кросскультурная грамотность, лидерские способности. Поэтому процесс образования в ВУЗе целесообразно рассматривать не только как путь овладения студентом определённой специальностью и профессиональными умениями и навыками, но и как способ овладения современной культурой и методами деятельности в поликультурной среде. Поликультурный специалист призван обладать кросскультурными знаниями, владеть технологиями диалога и межкультурного взаимодействия. Совместная жизнь людей требует некоторого минимума правил и установок, которые необходимо признавать всем. Правила межкультурного общения могут выглядеть следующим образом: воспринимайте человека как выразителя отдельной субкультуры; позаботьтесь, чтобы Вас понимал собеседник; высказывайте свое мнение и точку зрения как можно определённое; наблюдайте, какое впечатление производит Ваша речь на собеседника; не демонстрируйте своего раздражения, в период общения контролируйте свои эмоции; проявляйте терпение, такт и самообладание; утверждайте принцип справедливости и диалога в межкультурном общении.

В целях формирования готовности студентов к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве высшей школы дисциплины и курсы группируются вокруг общественно значимой проблематики. Интеграция разных образовательных областей знания устраняет чрезмерную жестокость в определении границ между предметами, позволяет рассмотреть большее число связей, восстанавливает в сознании студента единство и целостность изучаемого мира. Человековедческие знания из области философии, психологии, медицины, права, культурологии, социологии и других наук интегрируются как на предметно-содержательном, так и на социально значимом уровнях. При этом особая роль отводится решению проблем взаимоотношений людей, приобретению социальных навыков, выработке умений взаимодействовать в многокультурном обществе. Учебные материалы таких курсов охватывают различные области знания и жизнедеятельности человека. С целью опыта межкультурного взаимодействия учебно-воспитательные программы в вузе следует наполнять современными технологиями. Интересным в этой связи представляется внедрение тренингов, включающих реальные межкультурные контакты, групповые дискуссии, семинары-практикумы с применением возможностей Интернета по обсуждению ситуаций, возникающих в ходе жизнедеятельности, а также при личных контактах представителей разных культур. Это помогает студентам понять поведение представителей другой культуры, способствует освоению традиций, обычаев людей, с которыми личности предстоит взаимодействовать. В

подготовке студентов к межкультурному взаимодействию широкое распространение во многих странах получили культурные ассимиляторы [2, с. 113]. Их цель – научить человека видеть ситуации с точки зрения членов чужой группы, понимать и принимать их видение мира. В культурных ассимиляторах информация подбирается таким образом, чтобы ситуации, в которых проявляются значимые, ключевые различия между культурами были представлены должным образом, чтобы учитывались взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и многое другое. При этом можно использовать метод незаконченных предложений, интервью с использованием методики «социально-бытового инцидента», т. е. создания типичных ситуаций взаимодействия представителей разных культур и другие методы и формы.

Студентам важно осваивать основы знаний и умений эффективного управления и руководства совместной деятельностью. И здесь проявляется значение моральных качеств будущих специалистов, они должны уважать своего партнёра, осознавать его личностные характеристики, транслировать мажорный настрой и оптимизм. Важно, чтобы будущий специалист имел потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и субкультур. Современный молодой специалист призван владеть общекультурными компетенциями, готовностью к *самообразованию*, уметь формировать социально-обусловленные, ценностные отношения в поликультурном пространстве. Успешная реализация межкультурного взаимодействия возможна, если будущий специалист открыт к познанию иных культур, имеет мотивацию коммуникативных действий, способен преодолевать стереотипы, творчески и сознательно относится к процессу межкультурной коммуникации. Студенту важно быть способным обретать опыт самообразовательной деятельности, уметь формировать социально-обусловленные, ценностные ориентации для продолжения самообразования. Поэтому немаловажным направлением подготовки специалистов становится развитие у них способности оценивать своё продвижение к реализации намеченных целей, обеспечивающих им профессиональную мобильность в современных условиях.

Гуманизация и демократизация педагогического процесса в высшей школе требуют рассмотрения студентов в качестве субъекта общественных отношений, осознающего себя представителем определённой культуры, нации, этноса и человечества в целом. И здесь весьма важна педагогическая поддержка учащейся молодёжи. *Педагогическая поддержка рассматривается нами как процесс* определения совместно со студентом интересов, целей, возможностей и путей преодоления

препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь позитивных результатов в обучении, самовоспитании и общении.

Педагогическая поддержка в высшей школе призвана быть направлена на: возрождение ценностей общечеловеческой и национальной культур, гуманизацию педагогического процесса в вузе; создание благоприятных социально-педагогических условий личностно ориентированной поддержки студентов; проектирование новых технологий и практик обучения и воспитания студентов в целях развития гармоничной личности, ответственно подходящей к выбору действий в многокультурном социуме; формирование у молодёжи критического мышления, социальной ответственности, умения общаться и сотрудничать с людьми разных поколений, традиций и социокультурных групп; воспитание веротерпимости, позитивного отношения к культурным различиям, миролюбия и гуманистической направленности личности студента.

Основными средствами межкультурного взаимодействия являются устная и письменная речь, средства массовой коммуникации. Для профессионального межкультурного общения важна лингвокультурная компетентность. Изучение иностранных языков в межкультурном общении рассматривается как образовательный культурный маршрут на пути познания ценностей многокультурного мира. Развитие современных средств массовой информации расширило коммуникативные возможности человека, но эти контакты имеют опосредованный и односторонний характер; возможности обмениваться с собеседниками своими мыслями весьма ограничены. Обилие контактов при дефиците общения – парадокс современной жизни. В условиях цифрового века в формировании опыта межкультурного взаимодействия важно использовать проектный подход с привлечением средств мультимедиа, информационно-коммуникационных технологий, сред и средств воспитания с помощью виртуальных музеев различной тематики, видео конференций и телемостов, размещения тематических баннеров, социальной рекламы, тематических сайтов и др., посвящённых проблемам и задачам межкультурного общения.

При определении результативности работы по формированию навыков межкультурного взаимодействия могут быть использованы *критерии*: изменения в отношении к студентам и к их поддержке; динамика приобщения всех служб поликультурного пространства высшей школы к различным видам социально-педагогической деятельности; оценка морально-психологического состояния студентов в микросоциуме; включённость всех субъектов поликультурного пространства вуза в деятельность по улучшению условий социализации студентов в новой социокультурной среде.

Подводя итоги, можем сделать вывод, что поликультурное пространство высшей школы развивается как открытая система, призванная способствовать формированию опыта межкультурного взаимодействия студенческой молодёжи путём: создания условий и механизмов социальной адаптации и культурного развития студентов; включения принципа поликультурности во все формы учебно-воспитательной и внеаудиторной деятельности процесса подготовки будущих специалистов; становления традиций и системы ценностей поликультурного пространства вуза с опорой на историко-культурные ценности и смыслы межкультурного взаимодействия. Поликультурное пространство высшей школы призвано стать местом культурной дискуссии, помочь студентам понять и осмыслить личностные и культурные различия; развивать умения, навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур, воспитывать личность в духе терпимости, гуманности, миролюбия; научить решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путём диалога и сотрудничества. Очевидно, что в современном мире человек должен обрести себя в контакте и общении с другими людьми и только так он может формироваться как подлинно поликультурная гармоничная личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.-Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. – 576.
2. Гукаленко, О.В. Теоретико-методические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Монография. Тирасполь: РИО ПГУ, 2000. – 302.
3. Гукаленко, О.В. Безопасность детей и молодёжи в поликультурном пространстве России. Монография. Москва: МАКС Пресс, 2017. – 304.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА
Е.В.БОНДАРЕВСКОЙ: СМЫСЛОВОЙ, ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ И
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ**

Гукаленко Ольга Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
главный научный сотрудник ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи
и воспитания Российской академии образования", г. Москва
e-mail: olga_gukalenko@mail.ru*

Аннотация. В статье представлена история формирования научных школ юга России, как основы развития отечественного образования и общества в целом. Кафедрой педагогики Ростовского Государственного Педагогического института под руководством Е.В. Бондаревской была разработана концепция и модель педагогической культуры гуманного, ориентированного на ученика учителя. Решение проблемы взаимосвязи образования и культуры позволило разработать методологические и методические аспекты личноно ориентированного образования культурологического типа.

Ключевые слова: юг России, научная школа Е.В. Бондаревской, парадигма, методология, личноно-ориентированное образование, человек культуры, культурологическая модель воспитания, педагогическая практика

**Scientific and pedagogical school of E.V. Bondarevskaya: semantic,
human and regional aspects**

O.V. Gukalenko

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corr. Russian Academy of
Education, Chief Researcher, Federal State Budgetary Institution "Institute for
the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of
Education", Moscow*

Abstract. The article presents the history of the formation of scientific schools in southern Russia, as the basis for the development of national education and society as a whole. Department of Pedagogy of the Rostov State Pedagogical Institute under the leadership of E.V. Bondarevskaya developed a concept and model of the pedagogical culture of a humane, student-oriented teacher. The solution to the problem of the relationship between education and culture allowed us to develop methodological and methodological aspects of a personality-oriented education of a cultural type.

Key words: south of Russia, scientific school E.V. Bondarevskaya, paradigm, methodology, personality-oriented education, a person of culture, cultural model of education, pedagogical practice

Глобализация, технологизация, автоматизация, цифровизация – эти термины прочно вошли в лексикон не только современной науки, но и практики. Современный мир стремительно меняется. Однако остается незабываемой педагогическая и научная традиция. Именно она служит скрепляющей субстанцией педагогической практики и педагогической научной мысли.

Именно традиция дает нам возможность черпать истоки из глубин педагогического наследия, творчески адаптировать к современным условиям, эффективно выстраивать процесс педагогических реформ по всем ключевым направлениям.

Сегодня интенсивно меняется мир, коренным образом меняется педагогическое образование, новыми смыслами и ценностями наполняются педагогические традиции.

Юг России всегда, во все времена славился мощными научными школами. Они вносили и вносят большой вклад в развитие педагогической мысли и практику реформирования отечественного образования на всех этапах развития нашей Родины.

Сегодня со стороны государства и общества уделяется пристальное внимание науке и образованию. При этом внимание государства в последние годы характеризуется своей адресностью и, одновременно, широтой. Анализируется эффективность не только науки в целом, но и отдельных научных школ, их вклад в практику реформирования образования. В настоящее время разработаны и реализуются на практике правовые основы научных школ, в частности – регламент их оформления, отмечается их роль и вклад в разработку теории и практики образования, работает система грантовой деятельности.

Научные школы сегодня выступают инструментом выработки новой стратегии методологического взаимодействия не только отдельных сфер и направлений внутри педагогического образования, но и взаимосвязи широкого научного знания и образования в целом. Развитие образования, реализация национальной программы "Образование" и всех федеральных и региональных программ, реализуемых внутри нее, сегодня не может идти вне науки. Это доказано образовательной практикой, жизнью.

Концепции и процессы цифровизации, роботизации общества не могут быть реально осуществлены без человека, образованного человека. Именно человеческая мысль стоит у истоков творчества и идей, реализуемых на практике. И первичным инкубатором таких идей

выступают научные школы. Наука берет на себя выполнение прогностической функции для образования.

Говоря о взаимодействии образования и науки, о тех задачах, которые стоят перед отечественным образованием, необходимо отметить ту высокую роль, которую играют в процессе реформирования образования научные школы юга России. Они составляют основу, базу развития отечественного образования и общества в целом. Изучение концепций и идей научных школ юга России позволяет проводить их широкую апробацию, внедрять в современное образование, строить на данных концептуальных основах новые прогностические эффективные модели образования, в т.ч. подготовки педагогических кадров.

Одной из ярких научных школ является, по праву, школа Е.В. Бондаревской.

Научная школа лично ориентированного образования Евгении Васильевны зиждется на идеях, развиваемых в свое время Моисеем Михайловичем Пистраком, Степаном Васильевичем Петриченко, Владимиром Сергеевичем Ильиным, Юрием Константиновичем Бабанским. Концепция трудовой политехнической школы, предупреждение и преодоление неуспеваемости и второгодничества, условия реализации целостного учебно-воспитательного процесса, методология, теории и практика оптимизации учебно-воспитательного процесса в разные годы становления и развития советской школы определяли направления и содержание научной деятельности коллектива кафедры, которой заведовала Евгения Васильевна. Под руководством Евгении Васильевны, которая возглавила кафедру педагогики в 1977 году, не только получают развитие научные идеи целостности и оптимизации учебно-воспитательного процесса, но зарождаются, получают развитие и успешно реализуются на практике новые научно-педагогические идеи – идеи лично ориентированного образования.

Первой масштабной проблемой, которая разрабатывалась кафедрой под руководством Е.В. Бондаревской, стало исследование и моделирование педагогической культуры учителя, школы, семьи. Результатом работы явилась ростовская концепция и модель педагогической культуры гуманного, ориентированного на ученика учителя.

Исследования кафедры перешли на новый уровень, в плоскость осмысления и отбора типа образования, соответствующего гуманистической педагогической культуре. Решение проблемы взаимосвязи образования и культуры позволило разработать методологические и методические аспекты лично ориентированного образования культурологического типа. Школой Евгении Васильевны разработан такой тип образования, все компоненты которого направлены

на воспитание человека культуры и обеспечивают его развитие как гражданина, нравственной личности и творческой индивидуальности.

Сегодня, де факто, культурологическая модель связи образ и культуры, модель личностно ориентированного образования концептуально определяет развитие системы образования, основные направления развития педагогической теории и образовательной практики, создает фундамент для рождения смыслов: развитие личности учащегося, дидактика личностно ориентированного образования, духовно-нравственное воспитание, творческая поддержка и саморазвитие личности, технологий управления образованием.

Особенностью научной школы Е.В. является глубокая теоретическая проработка проблематики личностно ориентированного образования и ориентация на практику.

В первой половине 90-х гг. прошлого века при участии сотрудников кафедры появляются муниципальные инновационные школы со своим уникальным культурным образом. Их деятельность концептуально осмысливается и тиражируется. В это время учреждается общественно-педагогический журнал "Инновационная школа". В дальнейшем, как отмечала, Е.В., журнал сыграл системообразующую роль в создании муниципального личностно ориентированного пространства.

На рубеже веков с позиций культурологического подхода обоснована новая система ценностей образования, создана смысло-деятельностная концепция личности, обоснована личностно ориентированная парадигма образования. Середина 90-х – первая пятилетие XXI века прошли для кафедры под знаком создания и развития мощной научно-обоснованной личностно ориентированной муниципальной системы образования. Реализация обоснованной Е.В. Бондаревской парадигмы личностно ориентированного образования поставила ростовское образование в ряд наиболее продуктивных образовательных систем России. Экспериментальные площадки, партнерские научные сообщества с кафедрами вузов Российской Федерации, Украины, Белоруссии, Казахстана, Республики Молдова сделали научную ростовскую школу одной из самых известных в России. Особо продуктивные связи складываются между школой Е.В. Бондаревской и научной школой Волгоградского педагогического университета, возглавляемой известными учеными-педагогами, учениками В.С. Ильина, профессорами В.М. Данильчуком, В.В. Сериковым, Н.К. Сергеевым.

На базе РГПУ открыто Южное отделение РАО, учреждены научные издания "Известия Южного отделения РАО", "Гуманитарные и социальные науки. Спецвыпуск "Педагогика". Издания и сегодня

публикуют результаты исследования по проблемам личностно ориентированного образования.

Научные идеи Е.В. Бондаревской получили теоретическое обоснование в ряде монографий, учебных пособий, многочисленных кандидатских и докторских диссертациях, выполненных под ее руководством. Концепция личностно ориентированного подхода положена в основу проектирования личностно ориентированных педагогических технологий. Среди них: технология смыслопоисковой деятельности учащихся и студентов, основанной на модульном подходе (В.В. Шоган), технология жизнетворческого воспитания (В.Н. Коновальчук), технологии раскрытия и педагогической поддержки собственных сил личности в ее духовном и творческом самоосуществлении (О.В. Гукаленко, О.Д. Картавцева, М.А. Петренко), технологии духовно-нравственного воспитания (Р.И. Лозовская, С.С. Брикунова, И.И. Панькова), технологии интегрированного обучения (А.Я. Данилюк, В.Т. Фоменко) и др.

В настоящее время идеи личностно ориентированного образования успешно развиваются в деятельности Международной Славянской Академии образования им. Я.А. Коменского, творческих лабораториях. Позволяют распространить опыт деятельности ростовской научной школы по развитию личностно ориентированного образования далеко за пределы Южного региона России. Базовым вузом деятельности Международной Славянской Академии образования является сегодня Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко.

На столпах идей Е.В. Бондаревской развивается не только педагогическая наука юга России, но и все отечественное образование.

Развитие культурно-педагогического наследия Е.В. Бондаревской требует разработки новых, созвучных современным реалиям и перспективе развития России, педагогических культурно-гуманитарных моделей и образовательных практик.

Представляется целесообразным создание научной площадки педагогического наследия Е.В. Бондаревской в глобальной сети. Это позволит не только систематизировать научные труды и наследие Е.В., но и создать реестр связанных трудов по личностно ориентированной парадигме образования. Тем самым, будет заложена основа создания научно-образовательного портала, что позволит сделать труды Е.В. достоянием всей России, ближнего и дальнего зарубежья.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЧИНСКОМ ОКРУГЕ НАЧАЛА XX В.

Крылова Валентина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», valensyaletter@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности образования начала XX века в многонациональном Сочинском округе, в котором просматривается аспект лично-ориентированного подхода в обучении и воспитании учащихся.

Ключевые слова: Сочинский округ начала XX века, Министерство народного просвещения, начальные училища, обучение и воспитание инородческого населения, лично-ориентированный подход.

Personality-oriented aspect of education in the Sochi district in the beginning of the XX century

Krylova V.V.

FSBEI HE "SOCHIN STATE UNIVERSITY", SOCHI, RUSSIA

Abstract. The article discusses the features of education at the beginning of the 20th century in the multinational Sochi District, in which the aspect of a personal-oriented approach to the training and education of students is seen.

Key words: Sochi district at the beginning of the 20th century, Ministry of Public Education, elementary schools, training and education of the foreign population, a person-oriented approach.

Социально-экономические изменения в России начала XX в. оказали значительное влияние на развитие Сочинского региона.

Развитие образования в Сочинском регионе проходило в соответствии с образовательной политикой Российского государства. Многонациональное население Сочинского округа не всегда положительно относились к просвещению и стремилось сохранить определенную независимость своих традиций, норм, ценностей. Вместе с тем, со стороны русскоязычного населения все более активно транслировались новые знания, нормы, правила, регулирующие поведение и деятельность этнических групп. В этих условиях важная роль для сближения многонационального населения и приобщения его к русской культуре

отводилась учителям, поскольку они были посредниками в межкультурном общении между различными этническими группами. Активная посредническая позиция учительства позволяла переносить акценты в работе с детьми на изменение социальных и культурных установок взрослых и, прежде всего, их родителей, создавала фактически новую ситуацию социокультурного развития населения.

И это хорошо понимали в Российском правительстве. На совещаниях Министерства народного просвещения (МНП) поднимались вопросы, связанные с особым подходом в обучении инородческого населения, позволяющий изменить негативное отношение взрослого населения к просвещению своих детей в начальных училищах МНП. Для адаптации местного населения к просвещению требовались учителя прошедшие специальные курсы для работы в сельских начальных училищах или учителя из инородцев.

Одной из важнейших задач, стоящих перед российским правительством являлось объединение всего многонационального населения через изучение русского языка, который должен стать связующим звеном и основой начального образования. В этой связи было необходимо изменить подходы и методы преподавания в начальных училищах, особенно в тех, где обучались дети инородцев.

Для интенсивного обучения русскому языку учителям было рекомендовано преподавать русский язык с третьего месяца со дня поступления детей в учебное заведение, соотносить посменные уроки с уроками по чтению, производить отбор и использовать тексты, понятные для учащихся и связаны с тем, что их окружает.

В училище необходимо было говорить только на русском языке, чтобы можно было корректировать речь учащихся [3].

В своей профессиональной деятельности учителя широко использовали краеведческий материал – это помогало учащимся усвоить знания, лучше узнать особенности своего места проживания, свою местность, которая является частью российского государства, сформировать чувства патриотизма и любви к своей стране.

Для изучения региональных особенностей местности в начальных училищах преподавали предмет родиноведение (краеведение), но в связи с тем, что он не преподавался отдельной дисциплиной, а входил в различные дисциплины, знаний по данному предмету у учащихся было недостаточно.

В посаде Сочи в высшем начальном училище родиноведение входило в географию, это помогало объединить и расширить разрозненные сведения учащихся по данному предмету. Такое преподавание предмета давало возможность учащимся более обстоятельно получать «сведения о Сочи, Сочинском округе, Черноморской губернии, а для учащихся не сочинцев, кроме того, дать наглядный образец, как нужно составлять

географическое описание какого-либо населенного пункта, чтобы по этому образцу, каждый ученик мог сделать описание своего родного места» [1].

В зависимости от содержания учебного предмета занятия могли проходить вне класса на открытом воздухе, где использовался различный наглядный краеведческий материал. Учащиеся на таких занятиях приобретали практический опыт по ведению наблюдений. При этом учитывался региональный аспект края, в котором они живут.

При проведении экскурсий и прогулок на берег моря, к устью реки учащиеся получали навыки по ведению различных наблюдений и тем самым изучали новые понятия, опираясь на географические, исторические и этногеографические сведения.

Трудовое начало во время прохождения курса проводилось в виде лепки. Используя глину и пластилин, учащиеся лепили различные формы земной поверхности, реки с ее притоками, моря. При изучении строения земли выполнялись задания по сбору различных горных пород и видов почв. При изучении флоры учащиеся во время экскурсии, а также в школьном саду знакомились с ее образцами и сажали растения разных земных поясов.

Проведение таких занятий позволяло решать задачи нравственного, эстетического, патриотического и трудового воспитания, помогало учащимся приобрести знания и навыки, необходимые для адаптации к местным условиям жизни.

Для профессионального выполнения своих обязанностей учителям была предоставлена возможность повысить квалификацию в различных городах на краткосрочных курсах: методологических, методических, общеобразовательных, естественноисторических, церковно-приходских, педагогических и сельскохозяйственных, а также курсах по рукоделию, пению, рисованию, игре и обязательных курсах по шелководству, пчеловодству, плетению корзин [2, с. 15-16]. После повышения квалификации учителя применяли приобретенные знания в своей работе в начальных училищах.

Для изменения негативного отношения местного населения к просвещению на всех ступенях образования планомерно вводился ручной труд. К ручному труду были отнесены рукоделие, садоводство с огородничеством, шелководство, пчеловодство и корзиноплетение. Ручной труд, как и другие внеклассные практические занятия, были добровольными и вызвали интерес у учащихся. Проведение занятия по ручному труду давало возможность каждому ученику применить полученные знания на практике и, что было особенно важно, именно в тех условиях, в которых они проживали.

Ручной труд в начальной школе сохранял свое общеобразовательное значение, готовил подрастающее поколение к восприятию географической и технической грамотности.

Открытие в Сочинском округе начальных училищ МНП рассматривалось как важное общественное и культурное событие. Обучение в начальных училищах требовало особых подходов, методов и форм к постановке учебного дела, в котором просматриваются аспекты личностно-ориентированного обучения, особенно в изучении русского языка, поскольку просвещение инородцев способствовало их личностному развитию, создавало определенное многообразие социокультурных практик межкультурного взаимодействия, приобщения их к русской культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ГАГС. Ф. 1. Оп. 1. Д. 26. Программы и объяснительная записка о преподавании школьных дисциплин и переподготовке инспектора Сочинского высшего начального училища с инспектором Сочинского казначейства и городским старостой по вопросам финансирования за 1913–1915 гг.

2. ГАГС. Ф. 1. Оп. 1. Д. 30. Список частных учебных заведений Сочинского и Туапсинского округов и учителей, работающих в них (1913 г.).

3. Tynnikov Ju.S., Krylova V.V. Features of the Russian language institutiolization in the poly-ethnic environment of Sochi district by means of education at the turn of XIX-XX centuries //Bylye Gody, 2015, Vol. 35, Is. 1. pp. 107-11.

ОТ ПРАКТИКИ НАУЧЕНИЯ К СМЫСЛО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: КРАТКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮГЕ РОССИИ

Мельникова Людмила Алексеевна

*доцент кафедры образования и педагогических наук
Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный
федеральный университет», кандидат педагогических наук,
lyumelnikova@sfedu.ru*

Аннотация. В педагогическом образовании 30-х годов прошлого века, которое анализирует автор в данной статье, заложены идеи фундаментальной подготовки учительства на основе соединения

теоретических знаний и практического образовательного опыта; представлены основы экспериментальной инновационной деятельности; разработаны программы общекультурной подготовки учителя, которые легли в основу концепции педагогической культуры и теории личностно-ориентированного образования, получившие продолжение и развитие в научно-педагогической деятельности Е.В.Бондаревской.

Ключевые слова: педагогическое образование, фундаментальная подготовка, учительство, теоретические знания, практический опыт, экспериментальная инновационная деятельность, педагогическая культура, теория личностно-ориентированного образования, модель, прогнозирование, университетское образование, профессиональное мастерство, педагогическое творчество.

FROM THE PRACTICE OF LEARNING TO MEANING- ACTIVITY EDUCATION: A BRIEF OUTLINE OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SOUTH OF RUSSIA

Melnikova Lyudmila Alekseevna

associate Professor of education and pedagogical Sciences

*Academy of pedagogy and psychology Federal STATE Autonomous
educational institution "southern Federal University", candidate of pedagogical
Sciences, lyumelnikova@sfedu.ru*

Abstract: The ideas of fundamental teacher training based on a combination of theoretical knowledge and practical educational experience were justified in the pedagogical education of the 30s of the last century, analyzed by the author in this article. The article presents the basics of experimental innovation; developed programs of general cultural training of teachers, which formed the basis of the concept of pedagogical culture and the theory of personality-oriented education, received a continuation and development in the scientific and pedagogical activity of E. Bondarevskaya.

Key words: pedagogical education, fundamental training, teaching, theoretical knowledge, practical experience, experimental innovative activity, pedagogical culture, theory of personality-oriented education, model, forecasting, University education, professional skills, pedagogical creativity.

Свой итоговый труд «Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете. Образовательный мегапроект». Е.В. Бондаревская издала в 2015 году, и эта монография стала фундаментальным завершающим исследованием ее автора, посвященным модернизации педагогического

образования университетского типа. Соответствуя вызовам времени, ее детище – стратегия педагогического образования – опередила понимание феномена российского педагогического образования на многие десятилетия вперед. Новый тип педагогического образования, считала автор, должен возвращаться в стены университета. «Если культура – это творческая деятельность по преобразованию жизненного пространства, среды человеческой жизни, то и образование должно научить человека преобразовательной, инновационной деятельности в окружающей среде» А превращение педагогического образования в систему строительства будущего – основное предназначение и главная задача университета [1].

Многолетний труд в области педагогического образования и современное понимание роли педагогического образования имеет свои корни. Истоком развития педагогического образования послужила научная и практическая деятельность выдающихся исследователей в 30-40 годы прошлого столетия. История педагогики способна представить всю необозримую панораму человеческой истории, судьбы, ее непостижимости, выявляя и рассматривая, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, как встраиваются (или не встраиваются) в пространство общественных отношений и взаимодействий.

Педагогическая деятельность – единственный вид общественной деятельности, который через организацию воспроизводства человеческого в человеке направлена на воспроизводство всех прочих видов деятельности, всего многообразия культуры как продукта человеческой деятельности и поэтому должна рассматриваться и восприниматься как системообразующая, универсальная, как метадеятельность.

Развитие педагогического образования и педагогической науки в нашем университете мы связываем с именем первого заведующего кафедрой педагогики Моисея Михайловича Пистрака. Его идеи развивала кафедра с тех далеких времен и постепенно превращала в эффективную современную образовательную практику.

Педагогическое наследие известного и популярного в учительских и научных кругах педагога-исследователя, блестящего практика в педагогике Моисея Михайловича Пистрака (1888-1937), стоявшего у истоков развития педагогического образования как в советской России, так и в г. Ростове-на-Дону по-прежнему слабо отрефлексировано. С его именем мы связываем не только развитие теоретической педагогики послереволюционного периода, но и становление общего, среднего и высшего педагогического образования в стране в первой половине 20 века. Его роль в разработке теории содержания образования, методов обучения в единой трудовой школе, в разработке вопросов подготовки учительских кадров в стране еще предстоит осмыслить и оценить.

Неизбежно меняется отношение к тому или иному историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. И этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного понимания события, а не только в качестве источника проясления его исторического смыслового содержания.

Начав педагогическую карьеру в студенческие годы (1913-1915 гг.), будучи студентом Варшавского университета в качестве учителя математики в шести школах одновременно [2], после революции 1917 года Моисей Михайлович Пистрак становится авторитетным членом комиссии Наркомпроса по разработке программ и учебников для общеобразовательной школы, членом Государственного ученого совета, руководителем лучшей в стране Московской опытно-показательной школы-коммуны им. Лепешинского.

Научно-педагогическая деятельность М.М. Пистрака в учреждениях высшего педагогического образования продолжилась в стенах Ростовского педагогического института. Успешное построение «новой школы» в большей степени зависело от уровня профессионализма, подготовки тех, кто призван претворять идеи педагогики в жизнь. Вопросы подготовки учителей на разных уровнях (вуз, аспирантура, переподготовка учителей) к педагогической деятельности нашли отражение в научном наследии ученого.

В 1924 году отмечает М.М. Пистрак, что учитель в суете общих разрушений, где нет опоры на старую школу, «ищет ответы на частные вопросы практического характера», и к «теории учительство относится довольно безразлично, даже холодно, а иногда даже больше, чем холодно» [3, с. 6].

На включение фундаментальных педагогических знаний в обиход учителя неоднократно обращал внимание общественности педагог: «Без социально-педагогической теории наша практика превратится в метод, в крохоборство, в кустарничество, в разрешение педагогических вопросов не на основании определенных общих идей, а от случая к случаю, по наитию в данный момент» [3, с. 6].

Призывая учителей овладевать общетеоретической подготовкой, ученый аргументирует: «... теория дает в руки критерий отбора, оценки и оправдания наших действий в школе. Без овладения этими критериями немислимо творчески работать в школе, это будет блуждание без пути, без путеводной нити, без ясного сознания цели, которую мы желаем достичь» [3, с. 6].

Что представляет для ученого педагогическая теория? Во взгляде на подготовку педагогических кадров раскрывается основной подход М.М. Пистрака к данному вопросу: «Основная задача подготовки учительства заключается совсем не в том, чтобы дать такой сборник практических

указаний, своего рода педагогического «Мартына Задеку», а в том, чтобы научить самому творить хорошую практику на основании и при помощи прочной социально-педагогической теории.

Призывы М.М. Пистрака к учительству овладеть педагогической теорией имели под собой практическую почву. Перу Моисея Михайловича Пистрака принадлежит первый советский учебник по педагогике для высшей школы, вышедший в 1934 году и трижды после этого переиздававшийся. Учебник «Педагогика» М.М. Пистрака пользовался чрезвычайной популярностью среди учителей. «На данном этапе состояния научно-исследовательской работы в области педагогики, - говорится в предисловии от Наркомпроса, - чрезвычайно велики трудности создания полноценного учебника по педагогике для высших учебных заведений. Учебник Пистрака является первой попыткой разрешить эту задачу» [4].

К написанию учебника М.М. Пистрак приступил в г. Ростове-на-Дону в 1933 году, будучи преподавателем педагогики в Северо-Кавказском педагогическом институте и заведующим кафедрой педагогики. Главы 12 – «Внешкольная работа», 4 – «Система народного образования» - были написаны членами кафедры педагогики М.В. Петровским, П.И. Ястребовым и другими. Материалы учебника неоднократно обсуждались на заседаниях кафедры, о чем автор с благодарностью отмечает в предисловии. Архивы СКПИ не сохранились, но его современники отмечали, что основой послужили лекции, прочитанные М.М. Пистраком студентам, аспирантам, учителям г. Ростова-на-Дону.

При работе над учебником, как отмечает сам автор, он испытывал огромные трудности. «Во-первых, - отмечал М.М. Пистрак, - радикально пересматривались и переоценивались в ближайшие три года основные методологические подходы к педагогической науке». Следует отметить, что в педагогических кругах к концу двадцатых-началу тридцатых годов развернулась серия показательных дискуссий: с одной стороны, А.П. Калашников усомнился в существовании «советской» (а не общечеловеческой) педагогики, ученые дискутировали над уточнением предмета «советской педагогики». С другой стороны – В.Н. Шульгин предлагал расширить предмет педагогики и представить воспитание как широкий социальный эксперимент. [5, с. 1-4].

Автору учебника постоянно приходилось объясняться с читателями по поводу «правооппортунистических» и «левооппортунистических» («левацких») взглядов и ошибок по каждому принципиальному вопросу, что еще раз доказывает, как несвободен в своем творчестве был педагог. «Трудность в том, что ... по частным вопросам и деталям – и по весьма существенным деталям – еще нет установленных точек зрения» [4, с. 3].

Ученый взял на себя гражданскую смелость в труднейшей ситуации времени репрессий вывести некоторые научные каноны, опоры, цитирование которых, как вспоминали учителя и особенно преподаватели вузов того смутного времени, помогли многим избежать участи автора учебника. В «личном же деле» М.М. Пистрака «популярный учебник по педагогике» фигурировал как самое главное «зло», которое сумел совершить в жизни ученый.

Вышедший учебник по педагогике – явление в научной жизни, получившее широкий резонанс в научных кругах того времени. Белоусов С.Н. в рецензии на учебник утверждал, что «и преподаватели, и студенты с нетерпением ожидали появления учебника Пистрака» [7, с. 97]. «Благодаря учебнику усилился интерес к педагогике у студентов. «...легче стало преподавать педагогику, ... этот учебник по сравнению с другими, значительно лучше», - утверждал критик [там же].

Через сорок лет после выхода в свет учебника в юбилейной статье Г. Созиногова отмечает огромную заслугу «Педагогике» М.М. Пистрака в улучшении качества общепедагогической подготовки учителей, указывает на отдельные ее несовершенства: «Трудным для автора оказалось написание главы «Предмет и метод педагогики», понятие «педагогический процесс» было расширено до значения «социальное формирование», придавая воспитанию расширенное толкование» [6]. Понимал ли сам автор, как несовершенен его учебник? Незадолго до ареста, 4 апреля 1937 года в газете «За коммунистическое просвещение» вышла одна из последних его статей «Неразрешенные задачи» - своеобразный ответ на критику учебника и официальная реакция на партийный документ «О педологических извращениях в системе Наркомпроса».

12 апреля 1937 года М.М. Пистрак публикует статью «О пороках моего учебника» [9], критикуя свой труд и планируя его переиздание: «Яркое, отчетливое изложение с привлечением живого материала из практики жизни школы, показ конкретного применения тех или иных положений в педагогике. Только построив, таким образом новый учебник, можно в нем дать то, что выпало из программы по педагогике, и из данного учебника. В НЕМ БУДЕТ РЕБЕНОК!».

«Я думаю, что внесение ребенка в педагогику означает постоянную ориентацию всех отдельных педагогических положений на живых детей разных возрастов с обоснованием и показом дифференциального возрастного подхода к ребенку» [там же]. Как бы пристально ни изучался ребенок, субъект-объектные отношения оставались неизменными, и мечта ученого о том, что в его новом издании учебника «будет ребенок», остается до сих пор актуальной.

В плане работы ЦНИИПа на 1937 год значится пункт о написании учебника педагогики к 1938 году объемом в 40 печатных листов

Пистраком М.М., Каменевым С.А. и Пинкевичем А.П. Но время распорядилось иначе: М.М.Пистрака и А.П. Пинкевича режим упрятал в тюрьму, а Каменеву С.А. пришлось готовить разоблачительный доклад о своих коллегах [10]. Мечта М.М. Пистрака создать учебник педагогики для вузов, в котором «будет ребенок», и через восемьдесят лет осталась нереализованной

Обобщая вышеизложенное, отмечаем: вопросам общетеоретической фундаментальной подготовки массового учительства, как условию его профессионального мастерства и развития педагогического творчества в научном наследии М.М. Пистрака уделено первоочередное внимание.

Его научно-педагогическая деятельность была направлена на повышение педагогической грамотности будущих учителей. Учебник «Педагогика», созданный ученым, помог студентам тридцатых годов в овладении систематизированными знаниями, а преподавателям он служил опорой, ориентиром в бесконечных навязанных спорах по вопросам становления «марксистской педагогики» в нашей стране.

Широкомасштабная деятельность М.М. Пистрака по оказанию помощи учительству г.Ростова-на-Дону в организации опытно-экспериментальной работы в школе строилась на основе анализа реальной ситуации в области подготовки педагогических кадров, но проходила в условиях ограничения свободы творчества и инакомыслия, в атмосфере всеобщей подозрительности и недоверия, характерных для тоталитарного режима тридцатых годов. Научная несвобода сковывала, не давала возможности полностью реализоваться научному потенциалу советской интеллигенции; перед самыми способными, думающими студентами закрывались двери в вузы, создавались надуманные ограничения в способах мышления для преподавателей, что не замедлило сказаться впоследствии на качестве подготовки специалистов. Это пережито, изжито из нашей жизни, но не забыто... И пусть страницы наших исследований напоминают нам о том непростом времени, которое пережили наши предшественники.

В педагогическом образовании 30-х годов прошлого века заложены идеи фундаментальной подготовки учительства на основе соединения теоретических знаний и практического образовательного опыта; представлены основы экспериментальной инновационной деятельности по созданию трудовой школы и новаторские способы управления нею; разработаны программы общекультурной подготовки учителя, которые легли в основу концепции педагогической культуры и теории личностно-ориентированного образования, осуществляемые в течение 40 лет кафедрой педагогики под руководством академика Бондаревской Е.В.

Выстраивая современную прогностическую модель развития университетского образования, Е.В. Бондаревская, считает важным -

работу со смыслами, организацию смысло-порождающего обучения, - открытого опережающего студентоцентрированного педагогического образования университетского типа, превращающего педагогического образования в систему строительства будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Ростов-на-Дону, 2015.
2. НА РАО ф. 1, оп. 1, д. 95, л. 80.
3. Пистрак М.М. Неразрешенные задачи. // За коммунистическое воспитание. -1937. -4 апреля.
4. Пинкевич А.П. Советская педагогика за 10 лет (1917-1927). -М., 1927.
- 5 НА РАО ф. 4, оп. 1, д. 95, л. 1-4..
6. Созиногова Г. Сорок лет учебника для педвузов. // Народное образование. -1974-№ 11. -с. 91-92.
7. . Белоусов С.Н. За высокую культуру учебника. // Народный учитель. -1935.-№ 3. -с. 97-99.
8. Пистрак М.М. Неразрешенные задачи. // За коммунистическое воспитание. -1937. -4 апреля.
9. Пистрак М.М. О пороках моего учебника. // За коммунистическое воспитание. -1937. -12 апреля.
10. НА РАО ф. 13, оп. 1, д. 23, л. 353.

ДИАЛОГОВАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Орлов Александр Андреевич,

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Тула

e-mail: alanor38@yandex.ru

Орлова Людмила Александровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, методик и дисциплин начального образования ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого»

e-mail: laor58@yandex.ru

¹ Доклад подготовлен при финансовой поддержке РФФИ грант № 19-013-00452

Аннотация. В докладе рассматриваются различные подходы к модернизации отечественного педагогического образования. Показаны преимущества диалога между властью и профессиональным сообществом при определении целей и ценностей образования педагогического корпуса, соответствующего запросам времени и учащихся, перед «методологией высокого модернизма», основанной на монологе чиновников. Обосновывается значимость коренного обновления психолого-педагогической составляющей обучения будущих учителей.

Ключевые слова: методология высокого модернизма, диалог управленческого аппарата и профессионального сообщества, психолого-педагогический компонент обучения будущих педагогов, цели и ценности педагогического образования.

DIALOGUE STRATEGY OF THE DESIGN OF THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL FORMATION

Orlov A.A.

the doctor of pedagogical sciences, professor, academician RAO, Tula
e-mail: alanor38@yandex.ru

Orlova L.A.

the doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of pedagogy, procedures and disciplines in the elementary education FGBOU vo
“Tula state pedagogical university by them L.N. Tolstoy” e-mail: laor58@yandex.ru

Annotation. In the report different approaches to the modernization of domestic pedagogical formation are examined. Are shown the advantages of the dialogue between the authority and the professional association with the determination of purposes and values of the formation of the pedagogical housing, which corresponds to the demands of time and students, over “the methodology of high modernism”, based on the monologue of officials. The significance of the radical renovation of psychological and pedagogical component of the instruction of future teachers is based.

The keywords: the methodology of high modernism, the dialogue of administrative staff and professional association, the psychological and pedagogical component of the instruction of future teachers, purpose and value of pedagogical formation.

Отсутствие научно обоснованной государственной политики в области образования педагогов, бюрократизация и чрезмерная коммерциализация системы высшего педагогического образования; бездумное калькирование зарубежного опыта и девальвация образования как ценности привели к доминированию нормативно-функционального

подхода в обучении и воспитании учительского корпуса. Данная ситуация во многом обусловлена ошибочным подходом к проектированию модернизационных процессов в педагогическом образовании. Он ориентирован на проектирование «сверху», т. е. это «руководящий монолог», основывающийся, как правило, на аппаратных интересах. Основным недостатком данного подхода, который ученые называют «методологией высокого модернизма», являются упрощения, свойственные жесткому государственному управлению. В этом случае абсолютизируется польза государственного проектирования для жизненных перспектив всех членов педагогического сообщества. Педагогам всех уровней образования, в такой ситуации отводится пассивная роль: это всего лишь ограниченные в своих возможностях исполнители, которые нуждаются в тщательно рассчитанном для их же пользы (так думают чиновники) наборе действий, которые они должны осуществлять. Такое управление порождает угрозы и риски, связанные с реальным развитием проектируемой системы, в нашем случае педагогического образования [3].

Такому подходу целесообразно противопоставить принципиально иную идеологию проектирования социальных процессов - диалог, подразумевающий взаимность социально-педагогических действий различных групп педагогического сообщества и государства в создании научно-обоснованного проекта стратегии развития отечественного педагогического образования. Для создания проекта обновления педагогического образования, который запустит механизм его подлинного развития в соответствии с запросами и потребностями современного российского общества, школы, учеников и их родителей, необходимо объединить усилия управленческого аппарата и всего профессионального сообщества. Миссия диалога состоит в ознакомлении с позициями всех его участников, их оценивании, поиске и согласовании смыслов и ценностных оснований разрабатываемых проектов.

Можно выделить несколько сюжетов в диалоговой стратегии проектирования.

Первый связан с анализом научных исследований в области образования педагогов и изучением лучших образовательных практик для того, чтобы в диалоге при поиске смыслов и ценностей развития педагогического образования можно было опираться не только на потребности общества и государства, исходя из ведущих трендов социально-экономического и научно-технического развития человечества. Необходимо понять, что в процессе такого проектирования нельзя не учитывать результаты изучения профессиональных рисков и затруднений, кризисов и деструкций современного учительства, а также изучение запросов учащихся, их родителей, руководителей образования и

педагогической общественности на идеал учителя для определения консенсуса.

Итоги работы над первым сюжетом показывают, что основные причины рисков, затруднений, ошибок и профессионально-личностных деформаций учительского корпуса, определяются не столько предметной некомпетентностью учителя (хотя наличие данной компетентности крайне необходимо), сколько недостатками его психолого-педагогической образованности и личностными качествами. Однако на протяжении двух десятилетий именно психолого-педагогический компонент педагогического образования в его теоретической и практической составляющих подвергся существенному сокращению.

Второй сюжет ориентирует на необходимость анализа специфики современной образовательной ситуации. Эти особенности порождены, прежде всего, изменениями социальной, политической, экономической и культурологической реальности. Зарождающаяся теория поколений показывает серьезные изменения, произошедшие с современными школьниками, динамику их психофизиологических и нейропсихологических новообразований, обусловленных вхождением в нашу жизнь Интернета. Констатируется появление феномена «сетевой» личности, что обуславливает необходимость обучения в вузе будущего учителя педагогическому взаимодействию поколением IG. Этот сюжет, пожалуй, является самым сложным, т. к. переориентация профессионального сознания педагогов (школьных и вузовских) на диалог с «сетевой» личностью задача долговременная и трудно решаемая.

С поиском путей решения этой задачи связан третий сюжет. Его содержание обусловлено фактором, играющим заметную роль в кризисном состоянии современного педагогического образования. Это, как его называют социологи, «двойной негативный отбор» студентов, обучающихся в педагогических вузах [4].

Первый – это прием в педагогические вузы абитуриентов с низкими баллами ЕГЭ, в результате чего в высшую педагогическую школу приходят обучающиеся, познавательный потенциал которых не позволяет им обучаться в высшей школе. Данная ситуация негативно влияет как на академическую успешность, мотивацию студентов на учительскую профессию, так и на чувство их удовлетворенности и комфортности в образовательном процессе вуза. Недостаточное внимание, уделяемое данному аспекту в педвузах, приводит к формализму в организации обучения и воспитания будущих педагогов, что порождает их отторжение от образовательного процесса. Так, Международное информационное агентство "Россия сегодня" провело ежегодное исследование удовлетворенности условиями обучения студентов 98 ВУЗов России. Больше 65% студентов-педагогов не удовлетворены своей позицией в

образовательном процессе, и они же демонстрируют самый низкий рейтинг счастья - 19% (в сравнении, например, со студентами классических университетов, где счастливых людей - 66%).

Такое психологическое состояние обучающихся приводит к недобросовестности и жульничеству в учебе, что является серьезной проблемой в педагогическом образовании. Проблемы из-за жульничества в форме плагиата и обмана наносят ущерб репутации вузовского студенчества. Результаты многих исследований показывают, что на основании факта мошенничества во время учебы можно прогнозировать, как бывший студент будет разрешать этические проблемы в будущем сотрудничестве с учениками и коллегами. А это значит, что причины и последствия недобросовестности в учебе срочно нуждаются в более полном изучении. Результаты системных междисциплинарных исследований могли бы подсказать, как бороться со студенческой недобросовестностью [1].

Второй аспект негативного отбора педагогического корпуса обусловлен тем, что, как правило, лучшие выпускники вузов не идут на работу в систему образования или же уходят оттуда после первого года работы.

Все выше сказанное позволяет утверждать, что при определении целей современного педагогического образования важно базироваться не на функциональном подходе, ориентирующем образовательный процесс в вузе на формировании у выпускников определенного перечня компетенций, позволяющих им выполнять общетрудовые функции, определенные профессиональным стандартом «Педагог». Развитие педагогического образования должно основываться на гуманистических концепциях, утверждающих в качестве важнейшей цели и ценности профессионального образования педагога его личностное развитие и профессиональное самоопределение. Исходя из этого, можно утверждать, что усиление культурологической и психолого-педагогической составляющих содержания педагогического образования должно стать ядром концепции и смыслом поиска путей совершенствования педагогического образования.

Четвертый сюжет о магистральном пути обновления профессионального образования учительского корпуса. Им должно стать совершенствование изучения психолого-педагогических дисциплин в вузе. Мы исходим из того, что основной смысл изучения педагогических дисциплин заключается в научении будущих педагогов мыслительности, т. е. развитию у них способности анализировать и понимать типовые и нестандартные образовательные ситуации и на этой основе выдвигать педагогические задачи и проектировать пути и средства их оптимального решения.

К сожалению, в современных условиях, что нашло отражение в ФГОС ВО, студентов в основном учат решать типовые функциональные педагогические задачи. В то же время еще несколько десятилетий назад Н. В. Кузьмина очень точно определила, что педагогические задачи, которые вычленяет учитель в любой образовательной ситуации, могут быть функциональными и собственно педагогическими. Опыт показывает, что большинство педагогов ограничиваются задачами функциональными, ориентированными на проектирование и проведение уроков, и организацию других форм учебно-воспитательной работы. Задачи же педагогические, направленные на стимулирование развитие личности ребенка в образовательном процессе, остаются на периферии учительского мышления и деятельности. Это особенно остро чувствуется в современной школе, где бюрократическая отчетность учителя является запредельной.

Естественно, что важнейшей задачей при формировании педагогической направленности мышления будущих учителей должно стать развитие их познавательной мотивации на основе воспитания ценностного отношения к личности ребенка, педагогической деятельности и педагогическим знаниям. Иными словами, речь должна идти о развитии не только логической, но, прежде всего, эмоциональной составляющей педагогического мышления, т.е. эмоционального интеллекта будущего педагога [4].

Сюжет пятый о необходимости серьезного пересмотра содержания педагогических дисциплин, форм и методов их изучения. Если посмотреть на структуру и содержание многочисленных учебных пособий по педагогическим дисциплинам, то они мало чем отличаются от структуры и содержания учебника «Педагогика», изданного в середине прошлого века. Изменились социокультурная ситуация в мире и Отечестве, дети стали другими, преобразовалась школа и профессиональная деятельность педагога. Учителю сегодня нужны другие психолого-педагогические знания, в значительной мере уже накопленные науками об образовании Человека, но пока не нашедшие отражения в содержании педагогического образования.

Сюжетов можно выделить множество в зависимости от субъекта проектирования. Миссия диалоговой стратегии проектирования развития педагогического образования заключается в системном подходе к анализу позиций всех заинтересованных участников проектной работы и нахождении консенсуса для разработки проекта, учитывая реальную ситуацию и возможности системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Магнус Лиги, Кармен Трасберг Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения // Вопросы образования. 2014. № 4. – С. 184-208
2. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / Под ред. В.А. Лекторского, В.И Аршинова. - http://temkin76.ucoz.ru/ISTOCHNIK/Polani_Lichnostno-znanie.pdf
3. Скотт Дж. Благими намерениями государства: почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни. – М., 200. – 576 с.
4. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI - XII. Вып. XXI. - М.: Центр социологии образования РАО, 2007.- 200 с.
5. Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. - М., 2007.- 384 с.

ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВКЛАД Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ В ЕЕ СОЗДАНИЕ²

Сериков Владислав Владиславович

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент
Российской академии образования;*

*Заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования Российской академии образования»
vladislav.cerikoff@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрыты истоки возникновения, концептуальные положения и понятий аппарат теории личностно-развивающего образования, показаны методологические регулятивы создания этой теории, обоснована ее универсальность и значимость для проектирования многих направлений развития отечественного образования. Автором показаны содержательный и процессуальный аспекты личностно-развивающего образования, приведена типология личностно-развивающих педагогических ситуаций, раскрыта роль гуманистических идей и культурологического подхода Е.В. Бондаревской в создании указанной теории.

² Статья подготовлена в рамках проекта РФФИ №17-06-00669/17-ОГН

Ключевые слова: личность, ситуация развития личности, личностный опыт, закономерности развития личности, проектирование личностно-развивающей ситуации.

THEORY OF PERSONAL-DEVELOPING EDUCATION AND CONTRIBUTION E. V. BONDAREVSKAYA IN ITS CREATION

Serikov Vladislav Vladislavovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education;

Deputy Director for Research, Federal State Budgetary Institution "Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education"

Abstract. The article reveals the origins, conceptual provisions and concepts of the apparatus of the theory of personality-developing education, shows the methodological regulations for creating this theory, substantiates its universality and significance for designing many areas of development of domestic education. The author shows the substantive and procedural aspects of personality-developing education, provides a typology of personality-developing pedagogical situations, reveals the role of humanistic ideas and cultural approach E.V. Bondarevskaya in the creation of this theory.

Key words: personality, personality development situation, personal experience, personality development patterns, designing personality-developing situations.

Личностно-развивающее образование – обобщенное обозначение большой сферы исследований в области образования и довольно обширной сферы образовательных практик. Если попытаться раскрыть значение понятие «личностно-развивающее образование», то можно сказать, что это – 1) направление реализации культурологической модели образования; 2) одна из концепций в концептосфере воспитания; 3) одна из возможных интерпретаций целостного подхода в образовании; 4) парадигма (подход, логика) в исследовании образования, задающая образец и методологию междисциплинарного исследования путей поддержки развития личности в образовательном процессе.

Почему «междисциплинарного»? Потому что личность и ее развитие в образовательном процессе – «типичный» междисциплинарный объект исследований, важнейшая категория всех гуманитарных наук [1]. Способность человека быть личностью – вершина культуры.

Личность – сравнительно «молодое» понятие психологии, философии и др. гуманитарных наук. Активная разработка его началась где-то в середине 20-го века. К примеру, у самого Л.С. Выготского это понятие встречается довольно редко. Позднее оно начинает развиваться в трудах его учеников. Однозначного понимания категории «личность» в мировой науке не существует и поныне. Под «личностью» понимается человек как носитель сознания (С.Л. Рубинштейн), как субъект деятельности (В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская), как субъект отношений (В.Н. Мясищев), ролей (И.С. Кон), «надситуативной активности» (В.А. Петровский), смысловой реальности (Д.А. Леонтьев). Не менее широкий спектр трактовок личности представлен и у зарубежных «классиков» - А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Хорни, З. Фрейда, К. Юнга и др.

Широта содержания и многообразие трактовок категории личности обусловили представление о многообразии условий и механизмов развития личности и, как следствие, множественность моделей личностно-развивающего образования. Существовала концепция такого образования и в советской педагогике. Правда, личность здесь рассматривалась как сопутствующий продукт образования. В объяснительных записках к предметным программам отмечалось, что предлагаемая дисциплина при правильном ее преподавании «оказывает влияние» также и на развитие личности. Правда, специальные цели и средства этого процесса не обсуждались.

В традиционно понимаемом образовании личность выступает не как цель, а, скорее, как средство достижения образовательных результатов. Ее всякий раз нужно было «направить», «активизировать» на усвоение учебного материала, на достижение требуемых результатов, выполнение норм. Словом, в традиционном образовании личность выполняла такую же роль, как и вообще в тоталитарном обществе – роль средства, а не цели. Интересна была не она сама, а то, что можно с помощью ее получить.

Чтобы создать теорию и практику образования, в котором личность будет не «сопутствующим продуктом», а целью и содержанием образования, необходимо было поменять парадигму педагогического мышления. Одним из деятелей российского образования и педагогической науки, которые помогли это сделать, и была Евгения Васильевна Бондаревская. Ее тезис о том, что на смену «человеку идеологии» должен прийти человек культуры, превратился в стратегическую линию развития отечественной педагогики [2].

Теория и практика личностно-развивающего образования появилась не на пустом месте. Можно назвать несколько предпосылок для ее появления: во-первых, социальные предпосылки. Демократизация общества востребовала человека как субъекта социальной реальности.

Второе – успехи психологической теории личности. Выявление психологических закономерностей и механизмов развития личности требовало внесения серьезные коррективы в понимания условий воспитания личности. Наконец, появление эффективных инновационных моделей образований, которые, как правило, были основаны на активизации личностных сил обучаемых.

Для того чтобы многообразие представлений о развитии личности, накопленных в пространстве гуманитарного знания, стало достоянием педагогической практики, необходимо было педагогическое переосмысление обширного пласта культурологических, философский, психологических идей о личности как сущностном свойстве человека. Евгения Васильевна и ее ученики, а к ее ученикам я причисляю и себя, взяли на себя эту миссию.

«Педагогический осмыслить» – значит, превратить идею в ориентировочную основу педагогической деятельности, т.е. представить цель, содержание, способы работы учителя над развитием личностной сферы ребенка, четко определить критерии, по которым можно было бы убедительно судить о том, что развивается именно личность, а не что-то другое.

Первое положение теории личностно-развивающего образования – это положение о его универсальности. Любое образование, чему бы оно не было посвящено, должно быть личностно-развивающим. В противном случае, как считала Евгения Васильевна, оно не гуманно.

Создавая теоретическую картину личностно-развивающего образования средствами педагогических категорий, мы, прежде всего, должны решить вопрос о его цели. Что именно мы хотим сформировать у воспитанника, какую способность, какой вид опыта в процессе личностно-развивающего образования? Наш ответ – способность быть личностью. И поясняя, что это значит, мы берем за основу, понимание личности, предложенное выдающимся отечественным психологом С.Л. Рубинштейном, для которого личность – это свойство человека, одна из его сущностных способностей, а именно способность занимать определенную позицию.

В чем проявляется способность быть личностью? Каковы эти собственно личностные характеристики человека? Они проявляются в таких его функциях как избирательность, рефлексия, смыслообразование, саморегуляция, ответственность, ориентация на другого человека (признание другого человека полноправной личностью), креативность, индивидуальность, внутренняя свобода, субъектность.

Все названные свойства или способности, или функции человека не являются врожденными. Они приобретаются как опыт – личностный опыт, опыт быть и проявлять себя как личность. И говоря о так называемых

«личностных результатах образования», которые отмечены как обязательные в действующем образовательном стандарте, надо помнить, что в них должны быть представлены эти сущностные функции личности – виды личностного опыта. Несколько по-иному звучащие, но, по сути, близкие к сказанному характеристики личности, представлены в концепции Е.В. Бондаревской в качестве цели воспитания целостного человека культуры – способность к субъектности, жизнотворчеству, духовности, гуманности, свободе.

Если мы рассматриваем поддержку развития личности как образовательный процесс, то у этого процесса должно быть и свое содержание. Согласно культурологического подхода, а Е.В. Бондаревская была одним из участников его разработки, содержание образование – это набор и композиция определенных видов культурного опыта.

Возникает вопрос: какие же виды культурного опыта «ответственны» за формирование личностной сферы воспитанника? Есть все основания предположить, что новообразования в личностной сфере – результат функционирования личности, овладения опытом выбора, принятия решения, определения смысла, переживания событий и построения жизненных планов и стратегий и др. Все это – различные виды личностного опыта, актуализация которых и обеспечивает то, что мы называем развитием личности.

Личность, как и любое другое свойство человека, развивается тогда, когда это свойство востребовано, т.е. ситуация ожидает от воспитанника проявления личностной позиции! Е.В. Бондаревская считала, что ситуация развития личности – это встреча с культурой, с другой личностью, с коллизией, это – событие, вызывающее переживания, ведущие к изменению ценностных ориентаций личности, или со-бытие, как выражается В.И. Слободчиков, – приобщение к другим духовно-нравственным ценностям.

Чтобы актуализировать личностно-развивающую ситуацию в образовательном процессе, нужно знать закономерности развития личности. Например, знать, что если мы хотим развить личность, а не что-то другое в человеке, то мы должны не навязывать ему свои модели поведения, а побуждать его к нравственному и сознательному выбору, помогать ему сделать его. Это, в первую очередь, относится к учебной деятельности, которая также должна быть принимаемой, самостоятельной, самоорганизуемой и творческой, а не механически выполняемой работой без понимания ее смысла. Развитие личности – это не поток развлекательных мероприятий, а волевое усилие, направленное от «хочу» к «надо», самопреодоление, по словам М.М. Бахтина, превращение своей жизни в поступок, когда напряженный целеустремленный образ бытия становится потребностью для молодого человека.

Механизм развития личности – это непрерывный диалог с другими личностями, в ходе которого она вырабатывает собственную позицию и ей присущий образ бытия. Личность – это еще и специфический механизм ориентировки в человеческих отношениях, выстраивания пространства таких отношений, завоевания признания в человеческом сообществе, идентификации с референтной группой. И педагогическая поддержка развития личности – это оказание ей помощи в определении того подлинно культурного сообщества, к которому следует приобщиться.

Еще одна важная закономерность развития личности касается механизмов смыслообразования. Если образование нового смысла – это принятие новой ценности, то смыслообразование личности составляет внутреннюю психологическую сущность ее воспитания. Зная закономерности становления смысла, мы можем моделировать ситуации образования смысловой реальности. Проще говоря, создавать различные личностно-развивающие ситуации в образовательном процессе, включать воспитанника, по словам Е.В. Бондаревской, в жизнетворчество.

Чем личностно-развивающее образование отличается от традиционного развивающего обучения? Тем, что при развивающем обучении речь идет о том, как мыслит ученик, как научить его правильным способам мышления, а для личностно-развивающего образования важно, о чем он мыслит? Как сформировать у него социально и нравственно значимые смыслы учения? Учить учиться, не развивая смысл учения - типичная бессмыслица!

Смысл нельзя сформировать путем каких-то внешних манипуляций или тренингов, как, скажем, мы формируем умение. Смысл – продукт особой деятельности, переживания. Переживание – это всегда переосмысление, поиск нового смысла, новой жизненной перспективы.

Педагог поддерживает и сопровождает этот процесс переживаний, внутренних поисков воспитанников, ведет непрерывный диалог с ними. Воспитатель должен постоянно преодолевать искушение достичь цели, минуя весь путь к ней, т.е. потребовать, приказать, «вызвать родителей», прибегнуть к авторитету коллектива и т.п. Это приведет к разрушению личностно-развивающей ситуации. Достоянием личности становится только пережитое и открытое ею самостоятельно. Все остальное так и рискует остаться объективным значением, не имеющим субъективного смысла. В этом глубинная суть личностно-развивающего образования! Оно формирует опыт работы с собой, со своими переживаниями, опыт и компетентность саморазвития, которая в случае педагогического успеха становится доминирующей жизненной потребностью!

При проектировании личностно-развивающего образования значение имеют также и возрастные закономерности личностной социализации. На каждом возрастном этапе, как свидетельствуют исследования в области

возрастной и педагогической психологии, доминируют определенные новообразования в личностной сфере. В дошкольном возрасте – это развитие избирательности и креативности, в начальной школе – становление саморегуляции и произвольности, в подростковом возрасте – ориентация на другого и рефлексия, в юношеском – субъектность и индивидуальность. Разумеется, всё это весьма приблизительно и схематично. Какого-то стандарта личностного развития, разумеется, не существует.

Создание личностно-развивающих ситуаций – ключевой момент процесса формирования личностной сферы ребенка. Понятно, что термин «создание» здесь несколько метафорический. Спроектировать и провести, скажем, личностно-развивающий урок даже учителю-мастеру не всегда возможно. Мастерство учителя состоит в том, чтобы использовать естественно возникающие жизненные события ребенка и придавать им личностно-развивающую направленность [3].

Словом, профессионализм учителя состоит в том, чтобы увидеть такие явления в пространстве развития ребенка, которые востребуют проявление его личностно-творческого потенциала. Кстати, творческий порыв Евгения Васильевна считала важнейшим проявление личности!

Какие же жизненные явления требуют актуализации личностной сферы воспитанника? Это - ситуации, требующие волевого усилия для преодоления трудностей, разрешения конфликта во взрослыми и сверстниками, объективной самооценки, взятия на себя ответственности, самоотдачи при действии на общее благо, открытия нового смысла, отказа от стереотипов и прежнего опыта, вхождения в новое сообщество, неприятия чужого и выработка собственного мнения и др.

Словом, личность практически востребована на каждом шагу! Вся жизнь человека – сплошная череда личностных коллизий и испытаний! Как поведал один состарившийся выпускник школы, умение решать квадратные уравнения ему никогда в жизни не понадобилось, а вот умение быть терпеливым, как учили его в школе, спасало в самых труднейших ситуациях!

И все же для превращения спонтанно возникшей коллизии в личностно-развивающую ситуацию нужны определенные педагогические технологии. Первой среди таковых является технология диалога. Диалог – это не просто разговор. Это – способ психологически безопасного доверительного общения. Доверяя себя другому, в первую очередь учителю, воспитанник и сам становится открытым для принятия новых ценностей.

Следующая технология создания личностно-развивающей ситуации – это вхождение в контекст проблем воспитанника, принятие его как

личности. Понятно, что сам растущий человек может принять только ту личность, которая принимает его.

Третья, наиболее сложная технология актуализации личностно-развивающей ситуации – это побуждение воспитанника к поступку, к усилению самопреодоления. Л.С. Выготский подчеркивал, что осознанность и произвольность – важнейшие показатели развития ребенка, применимые, как нам представляется, и к личностной сфере. Человек, состоявшийся как личность, по словам Мираба Мамардашвили, способен «поместить себя в свою мысль», т.е. совершить задуманное, достичь поставленных целей. Без волевого самопреодоления личность беспомощна и бесполезна.

Наконец, атрибутивный механизм создания личностно-развивающей ситуации – это педагогическая поддержка воспитанника как способ актуализации его личностно-творческих ресурсов. Точнее даже говорить о взаимной поддержке педагога и воспитанника. Сотрудничество и согласие – атрибутивные характеристики личностно-развивающей ситуации. Конфликты вредят развитию личности, они заставляют ее тратить силы на самозащиту, сдерживают процессы самореализации!

Несмотря на некоторые различия в понимании сути личностно-развивающего образования, ростовская и волгоградская научные школы работали над поиском путей и механизмов создания личностно-развивающих педагогических ситуаций, условий и среды развития личности в образовательном процессе [4].

Сегодня, обобщая результаты этих исследований, можно выделить некоторые типы личностно-развивающих педагогических ситуаций.

В качестве первой в линейке таких ситуаций можно выделить группу ситуаций, которые можно обозначить как «ситуации открытия самого себя». Что принять участие в конструировании своего внутреннего мира, своей авторской позиции, т.е. начать делать то, что Е.В. Бондаревская называла жизнетворчеством, воспитанник должен осознать свои новые возможности, почувствовать себя личностью. Чтобы вступить в эту зону саморазвития, он, конечно, вначале нуждается в помощи педагога – другой опытной и зрелой личности. Совершается известный педагогам переход от учительского «ты это можешь!» - к появлению веры в свои силы и далее к реальному «Я это могу!» Здесь актуализируется своего рода зона ближайшего личностного развития: от «не могу» к «могу с помощью Другого» и, наконец, к «могу сам!» Этот другой – сначала мама, потом учитель, потом друг, референтная группа, и, в итоге, другой – я сам! Личность – это не только воспитанный человек, а человек, овладевший механизмом собственного воспитания и уже не нуждающийся в ином наставнике!

Вторую группу личностно-развивающих педагогических ситуаций мы условно называем «ситуациями принятия нового смысла».

Способность к принятию иных ценностей или, по словами Евгении Васильевны, «открытость личности к постоянным изменениям». В меняющемся мире, вероятно, только таким способом можно сохранить целостность своего внутреннего мира. Принятие нового смысла – это всегда принятие новой деятельности, новой ценности, новой роли. Как правила, это – такой момент воспитания, когда воспитанник попадает в новый круг общения, видит преимущество нового образа жизни, ориентируется на образцы поведения новых значимых людей. Это возможно тогда, когда, как говорит Е.В. Бондаревская, у воспитанника складывается событийный образ жизни или, по словам поэта Льва Ошанина, «жизнь, в которой тесно от больших событий».

Третий тип личностно-развивающих ситуаций мы назвали «ситуацией самопреодоления». В ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов. То, что вначале требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в удовольствие. В этой ситуации максимально проявляется важнейшее свойство личности – субъектность, способность владеть собой.

По мере развития личности ей все более приходится разбираться со своим внутренним миром, с ошибками не только в контрольных работах, но в отношениях с окружающими, признаваться в этих ошибках прежде всего самой себе. Отсюда в качестве четвертого вида личностно-развивающей ситуации можно указать ситуацию «переживания и преодоления собственных ошибок». Это – неременный психологический момент воспитания, когда воспитанник побуждается к рефлексии своего опыта [6]. При этом актуализируется главный нравственный регулятор поведения – совесть, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах.

Наконец, пятый тип личностно-развивающей ситуации это – ситуация «планирования будущего». Этими терминами мы обозначаем не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил и стратегии поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе себя в будущем.

Способность к самопроектированию отмечалась Е.В. Бондаревской как важнейший результат воспитания, состоящий в возникновении и проявлении у ребенка качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности, устойчивости по отношению к негативным влияниям и др. [6]

По словам Майкла Полани, ментальность может порождаться только другой ментальностью. Формировать опыт быть личностью (личный опыт) может только педагог, который сам обладает таким опытом.

Понятно, что цифровое устройство таким опытом обладать не может. В этой связи идеи Е.В. Бондаревской и их последующее развитие имеют фундаментальное значение для теории и практики педагогического образования, особенно когда усиленно поводится идея замены педагогического взаимодействия информационными ресурсами!

Личностно-ориентированный подход все более находит серьезное применение в дидактике. Включение в стандарт «личностных результатов образования» серьезный поворот в понимании сути и назначения образования. Все более осознается, что опыт личностной самореализации такой же, если не более, значимый результат образования, как и все остальные виды опыта. И решая проблему проектирования и оценки личностных результатов образования, мы неизбежно будем обращаться к исследованиям научной школы Е.В. Бондаревской.

Ее идеи также находят широкое применение в теории и практике профессионального образования. Сегодня мы говорим о профессионально личностном развитии специалиста, о личностном компоненте всех ведущих компетенций.

Образование меняется. Непрерывный поток реформ. Но теория и практика личностно-развивающего образования мало зависит от временной, рыночной, политической конъюнктуры. Сохранить и преумножить человеческое в человеке – такова миссия личностно-развивающего образования, одним из основателей которого была Е.В. Бондаревская, над светлым образом которой время также не властно...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура / Монография. – Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2008, С. 39.
2. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. - Москва 2010, №3, С. 27-29.
3. Иванова Е.О., Куличкина М.А. Открытые образовательные практики, направленные на развитие личности обучаемых//Антология инновационных образовательных практик/Сборник научных статей/Под ред. И.М. Осмоловской, М., Институт стратегии развития образования РАО, 2018.С. 69.
4. Методологическая сфера образования: современные научные подходы. Монография/Под ред. Е.В. Бондаревской, Ростов-н/Д, Изд-во «Булат», 2007, С. 87.
5. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии, М., Новый российский университет, 2018, С. 109.

6. Шустова И.Ю. Становление субъектности современного школьника//Отечественная и зарубежная педагогика, 2019, №1, с. 79.

**ПАМЯТИ АКАДЕМИКА ЕВГЕНИИ ВАСИЛЬЕВНЫ
БОНДАРЕВСКОЙ
(01.01.1931 – 28.05.2017)**

*Сторожакова Екатерина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальных
исторических дисциплин и документоведения, Института истории и
международных отношений, ФГАОУ ВО «Южный Федеральный
Университет», storojakova.ekaterina@yandex.ru*

Аннотация. Некролог посвящён памяти известного учёного Бондаревской Евгении Васильевны - доктора педагогических наук, профессора, академика РАО, Заслуженного учителя РФ, лауреата премии Правительства РФ в области образования, Почетного работника высшей школы РФ, Почетного профессора РГПУ и ВГСПУ, иностранного члена АПН Украины, вице-президента Международной славянской академии образования им Я.А. Коменского, автора более 350 научных работ по методологии и теории педагогики и развитию общего и педагогического образования. В некрологе сделана попытка рассмотреть научные достижения выдающегося учёного и его личностные человеческие качества, как единый смыслопорождающий процесс, как действительный результат человеческой духовности. Е.В. Бондаревская в течение 34 лет руководила деятельностью кафедры педагогики РГПУ, на базе которой, ею создана известная в нашей стране и за рубежом научно-педагогическая школа «Личностно-ориентированное образование и смысло-жизненное воспитание культурологического типа», деятельность которой, была направлена на обоснование образования, соответствующего принципам возвышения и свободного саморазвития человека, культурного возрождения, демократизации, гуманизации, открытости, практической направленности. Академиком РАО Е.В. Бондаревской разработаны теория личностно-ориентированного образования культурологического типа, основы гуманитарной методологии воспитания, создана концепция воспитания человека культуры, гражданина, нравственной личности, обоснован интегральный критерий качества образования – качество системной модернизации университетского педагогического образования в целях подготовки педагогов новой формации. Подготовлено 37 докторов и более 150 кандидатов педагогических наук.

Ключевые слова: Бондаревская Евгения Васильевна, педагогическая наука, человек культуры, ценность, смысл, глубинный диалог, призвание, служение.

**In memory of Academician Evgenia Vasilievna Bondarevskaya
(01.01.1931 – 28.05.2017)**

**E.V. Storozhakova, Ph.D., associate professor,
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia**

Abstract. The obituary dedicated to the memory of the famous scientist Bondarevskaya Evgenia Vasilievna - doctor of pedagogical Sciences, Professor, academician of RAE, Honored teacher of Russia, laureate of RF Government prize in education, Honored worker of higher school of Russia, Honorary Professor of Rostov state pedagogical University and MGSPW, foreign member of the NAPs of Ukraine, Vice-President of the International Slavic Academy of education named after J. A. Comenius, the author of more than 350 scientific papers on the methodology and theory of pedagogy and the development of common and teacher education. The obituary made an attempt to examine the scientific achievements of an outstanding scientist and his personal human qualities, as a single smyslopolaganie process as a valid result of human spirituality. E. V. Bondarevskaya for 34 years, directed the activities of the chair of pedagogy, Rostov state pedagogical University on the basis of which, she is known in our country and abroad scientific and pedagogical school "student-centered education and meaning-life education cultural type", whose activities were aimed at the study of the development, compliant with the principles of exaltation and of free human self-development, cultural revival, democratization, humanization, openness, practical orientation. The academician E. V. Bondarevskaya developed the theory of student-centered education cultural type, the basics of the methodology of Humanities education, created the concept of the education of a man of culture, citizen, moral person, justified by the integral criterion of the quality of education – quality system modernisation of University teacher education to prepare teachers of a new formation. Prepared by 37 doctors and over 150 candidates of pedagogical Sciences.

Key words: Evgenia Vasilievna Bondarevskaya, pedagogical science, people culture, value, meaning, deep dialogue, vocation, ministry.

*О, разлуки и встречи,
одиночеству святому зажженная свеча.*

Мы живем в стране, которая рождается. Участники это человечнейшего акта должны быть исполнены смысла. Смысл олицетворяет тот, кто дает новую жизнь. Нет ничего более трагичного, чем бессмысленное действие.

Великая педагогическая реальность, вхождение в пространство образования движет сознание учителя к постижению тайн жизни, заставляет искать в глубинах собственного самосознания ответы на самые важные вопросы.

В современной реальности волевые импульсы несут ребенка в поток становления. В этом непрерывном движении маленький человек испытывает стресс обрушивающегося на него хаоса образов и только духовно-нравственное отражение в культурологическом пространстве образования дает надежду на соединение великой нити времени, приближающей сознание учителя и его учеников к счастью и любви великих педагогов, растворившихся в педагогических актах человечества. Ведь так хочется, чтобы люди были счастливы.

Учитель проходит свой путь через горнило опасностей и соблазнов, которые как ни странно никому неведомы. Оказывается, нужно научиться любить детей. Для этого необходимо отказаться от первого соблазна, когда ты пытаешься понравиться детям ради себя. Наконец, понимаешь свою ошибку и начинаешь всеми силами жить ради них, но приходишь к выводу, что и этот путь неверен. Сомнения, удачи сопровождают тебя, закаляют. Преодолев желание бросить все, в конце концов, приходишь к единственно правильному выводу: Учитель – это особая профессия, суть которой духовный диалог с детским сознанием. И в то же время, это строгая, требующая колоссального напряжения работа профессионала, а если это так, то помимо чувств она должна быть подкреплена строго выверенной, дающей высокие педагогические результаты технологией. По существу, технология, которую создает или выбирает учитель это инобытие его души. Это он сам, только создающий особые условия, в которых детское сознание открывается, пробуждается, поддерживается как искренность, как источник, на которые только и способен ребенок, чтобы быть счастливым. Именно этими идеями и была наполнена моя работа с Евгенией Васильевной Бондаревской. В общении с моим учителем мне открылся путь постижения особой миссии глубинного диалога в образовании.

Бондаревская Евгения Васильевна - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный учитель РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, Почетный работник высшей школы РФ, Почетный профессор РГПУ и ВГСПУ, иностранный член АПН

Украины, вице- президент Международной славянской академии образования им Я.А. Коменского, автор более 350 научных работ по методологии и теории педагогики и развитию общего и педагогического образования. Е.В. Бондаревская в течение 34 лет руководила деятельностью кафедры педагогики РГПУ, на базе которой ею создана известная в нашей стране и за рубежом научно-педагогическая школа «Личностно-ориентированное образование и смысло-жизненное воспитание культурологического типа», деятельность которой, была направлена на обоснование образования, соответствующего принципам возвышения и свободного саморазвития человека, культурного возрождения, демократизации, гуманизации, открытости, практической направленности. Академиком РАО Е.В. Бондаревской разработаны теория личностно-ориентированного образования культурологического типа, основы гуманитарной методологии воспитания, создана концепция воспитания человека культуры, гражданина, нравственной личности, обоснован интегральный критерий качества образования – качество системной модернизации университетского педагогического образования в целях подготовки педагогов новой формации. Подготовлено 37 докторов и более 150 кандидатов педагогических наук.

Жизнь состоит из мгновений, которые никогда не повторяются. Самые сокровенные из них, можно назвать любовью. Если соединить их в одну линию, то ощущаешь судьбу.

Я познакомилась с Евгенией Васильевной, когда мне было пятнадцать лет, встреча с ней стала для меня судьбоносной, потому что я любила ее за свет, который она подарила нашему великому отечественному педагогическому образованию. Я называю великими отечественных педагогов, в идеях которых ощущается счастье детства, счастье всей жизни - все остальное развеивается как пыль в бесконечности времени. Этот свет я ощущала каждый раз, находясь с ней рядом. Особенными были для меня последние четыре года общения – мы много раз ездили вместе в Волгоград, и, каждая поездка оставляла неизгладимый след в моей душе. Это были одни из самых счастливых и радостных минут жизни. Утро начиналось трепетно, я чувствовала, что скоро, мы будем несколько часов говорить о жизни, о педагогике, о любви, как в каждом ее движении будет проявляться великая суть женщины, педагога, человека, несущего всю свою жизнь идею воспитания человека культуры. Это не просто слова - эти глубинные категории я переживала в каждом ее жесте.

На повороте с центральной трассы Ростов - Москва в сторону Волгограда мы всегда пили чай, это были очень теплые минуты общения, потому что она говорила, - «Может чайку выпьем?!», - и всегда угощала нас сырниками, оладушками, приготовленными ею с большой любовью, а еще мы с ней любили конфеты и булочки «лакомки» из магазина на углу

проспекта Буденовского и улицы Горького. К этой особенной дороге я всегда пекла хлеб – Евгении Васильевне он очень нравился. Потом она долго беседовала с моим папой о педагогике, он так же является ее учеником - она была его научным руководителем кандидатской и докторской диссертации, заслуженным учителем РФ, доктором педагогических наук, профессором Владимиром Васильевичем Шоганом, открывшим свой метод в контексте культурологического подхода личностно-ориентированного образования. Это были удивительные беседы – о каждой из них можно написать книги и статьи.

Времена года сменяли друг друга, я остро это ощущала, когда мы подъезжали к нашему любимому месту на этой дороге - это выразительно многогранный пейзаж города Калач на Дону. В какую-то осень он был необъяснимо прекрасен. Евгения Васильевна пела мне песни, я смотрела в окно и слушала ее тихий глубокий голос, который никогда не забуду. Именно в это мгновение мне открывалась ее великая любовь к жизни. Она рассказывала, что жила в Ташкенте и есть у нее любимое произведение «На солнечной стороне улицы», написанное Диной Рубиной, именно об этом городе. Она сказала мне, что солнечная сторона улицы это человеческое счастье. Это чувство пронизало наш город Ростов-на-Дону, по которому она любила гулять, дома, детей, людей, любящих ее, которые мне встречались, квартиру, в которой все очень красиво, картины, книги, фотографии, даже чайные и кофейные кружки.

Я любила приходить к ней в гости, пить чай, обнимать ее и уходила всегда с ощущением, что я есть, что я люблю жизнь, что она признала меня и сопереживает моей судьбе.

Моим сокровенным переживанием стала роза, которую, после каждого ее выступления на ученом совете, ей дарили в Волгограде. Я всегда старалась охранять эту розу и довести ее свежей в Ростов. Мне казалось, что Евгения Васильевна так похожа на эту розу – такая же стать, нежность, величие и красота. Последние годы она была такой хрупкой, но безумно красивой, у нее было невероятное чувство вкуса, чувство прекрасного и светлого - я назвала ее «Розой русской педагогики». Мне хочется сказать, что я любила ее за одно лишь мгновение переживания целого мира на всю жизнь.

Я люблю бродить по улицам нашего города, прикасаться к домам, смотреть в вечерние окна, люблю город, особенно днем, в сентябре, когда дети идут в школу, в университетах начался учебный год, еще тепло, но желтые листья невидимой кротостью трогают твоё сердце. В один из таких дней я встретила Евгению Васильевну на проспекте Буденовском, она шла в университет, на ней был красивый, очень элегантный костюм и белая блузка, в ее походке была педагогическая стать, строгость, любовь к этой осени. Летом 2014 г. я встречалась с ней каждый день, мы работали

над моим исследованием по теме «Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании». Передо мной лежали белые листы бумаги и своим очень красивым каллиграфическим почерком Евгения Васильевна наносила тезисы, определяла замечания, говорила мне о том, что надо серьезно думать над определением таких особенных категории, как «призвание» и «служение» ребенку, родине, человечеству.

С детства меня мучил вопрос «Как наука связана с любовью?» и ответ пришел мне в Петербурге. Я сидела в литературном кафе, после одной из последних встреч с Евгенией Васильевной и думала о том, что когда-то здесь так же размышляли А.С. Пушкин, Н.Н. Гончарова, И.С. Тургенев, П. Виардо, смотрела на вечерний Грибоедовский канал. Вдруг, пришло откровение, что настоящая любовь – «призвание» и «служение», что женщина может любить мужчину именно за эти качества, о том, что любовь к своей профессии и любовь к родине это и есть глубинный диалог с жизнью, который открывается тебе, если ты думаешь о своей душе, если нравственность выражена не в словах, а становится твоим жизненным принципом, и, что мериллом этой нравственности является смысл, открывшийся тебе в чистом чувстве созерцания жизни.

Евгения Васильевна уже болела, я пришла к ней домой, в комнате было светло, она сказала мне, что человек, переживая любые потрясения жизни должен быть цельным и смелым, что нужно смотреть и любоваться картинами великих художников, особенно русских, читать хорошие книги о жизни, о том, что нужно быть красивой и женственной, о том, что можно созерцать жизнь и всегда идти вперед, не показывая никому, как тебе трудно.

Так и я, в этом кафе, думала о том, что люблю танцевать, люблю Петербург зимой и летом, верю в Россию, верю в педагогику, верю в свои дела, а стоит перевести взор на ощущение чистого служения одному мгновению, твое сердце и сердце твоих учеников станут одним целым и это будет очень красивый танец любви под тихую и нежную музыку.

Меня часто спрашивают, - «Что означает глубинный диалог?». Не все понимают, что именно это откровение является истинной педагогикой. Эту часть определения мы сформулировали вместе и я всей своей душой и сердцем ощутила великий смысл глубинного диалога со своим учителем. «Глубинный диалог – основная единица человеческой духовности, определяющая отношение к содержанию культуры в контексте прошлого, настоящего и будущего. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании – это проживание его субъектами бытийственных истоков жизни на уровне ученичества и учительства, открывающих понимание и путь формирования глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» человеку, родине, человечеству, где под бытийственными истоками глубинного диалога понимаются совместное проживание

ментальной и трансцендентной целостности жизни, спонтанность мышления, обращенность к чистоте открытия смыслов жизни и культуры, творческое самовыражение, воплощенность гармонии мира в истине, добре и красоте».

Развивая идеи Е.В. Бондаревской, можно указать на рождение нового направления в обучении и воспитании, получившего название «педагогика чувства». Педагогика чувства это наука о сущности, развитии и формировании чувств человека как основы будущей жизни и создании теории обучения и воспитания, а так же технологий ее практической реализации. С позиции этого определения можно сформулировать обновленное понимание категории чувства – чувства это феномен бытия, пробуждающего самосознания и переживаемого посредством языка как отраженного опыта человека и человечества. Основопологающим базовым чувством в этом контексте является чувство жизни, переживаемое как перспектива, как некоторое начало, доведенное до результата, как оптимизм, как целостность, имеющее отношение к отдельной жизни человека и всего человечества.

Так хочется, что бы прошлое, настоящее и будущее было озарено светом русской педагогики, а Евгения Васильевна говорила, что лучше профессии учителя нет во всем мире.

Светлая память моему учителю, моей дорогой и нежно любимой Евгении Васильевне.

КОНЦЕПТОСФЕРА «КУЛЬТУРА» В ПОЗДНЕМ НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ

Суртаев Василий Яковлевич,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
sokrat0507@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы модернизации высшего педагогического образования через призму концептосферы «культура». Разработчиком и методологом этой концептосферы стала академик РАО Е. В. Бондаревская, которая внесла значительный вклад в оптимизацию образования путем соединения современных педагогических технологий и ресурсов культуры.

Ключевые слова: человек культуры, педагогическая культура, субъект культуры, социокультурная среда, культурная идентичность.

THE SPHERE OF CONCEPTS «CULTURE» IN THE LATE SCIENTIFIC WORK OF E. V. BONDAREVSKAYA

Vasily Ya. Surtaev

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Abstract. The article reviews the problems of higher teacher education upgrade from the perspective of the sphere of concepts «culture». The higher teacher education upgrade concept was suggested and developed by the member of the Russian Academy of Education E. V. Bondarevskaya. Her concept of education upgrade became a considerable contribution to the education system development as it brought together modern pedagogical technologies and resources.

Key words: the man of culture, pedagogical culture, the subject of culture, culture identity, sociocultural environment.

Научное наследие Е. В. Бондаревской масштабно и полифонично, оно затрагивает не только проблемы методологии педагогических исследований, но и проблемы модернизации педагогического образования в XXI веке, выявления малоиспользуемых ресурсов его совершенствования. Наиболее полно круг этих проблем изложен в ее поздних научных исследованиях, отличающихся особой глубиной, пронизательностью и смысловой законченностью. К их числу относится ее последняя по времени издания монография «Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете» [1]. Стержнем этой концепции стала доминирующая роль культуры в школьном и вузовском образовании.

Определяя стратегические цели современного образования, Е. В. Бондаревская выделяет несколько базовых парадигмальных подходов, ставя на первое место – культурологический подход [1, с. 186]. К основным свойствам этого подхода, определяющего основные векторы образования, она относит следующие: свободоспособность, приверженность к гуманистическим и демократическим ценностям, духовность, нравственность, креативность, гражданская ответственность, этика поведения [1, с. 186].

Е. В. Бондаревская постоянно подчеркивает, что культура является мощным смыслообразующим пластом, находящимся между природой и социумом. «Культура, – пишет она, – это сфера человеческой свободы, творчества, духовности, поиска смыслов человеческой жизни. ... культура предлагает современному молодому человеку множество программ и моделей поведения, образование должно помочь ему их осмыслить,

отрефлексировать и выбрать свой вариант культурных ценностей, не противоречащий общечеловеческой нравственности и идеалам национальной культуры» [1, с. 99]. Вхождение в жизнь общества, становление субъектности человека невозможны, по ее мнению, вне культуры, вне культуротворческой деятельности. Культуротворческий подход Е. В. Бондаревской к сфере образования сделал эту сферу еще более гуманной и демократичной, помог сконцентрировать внимание педагогического сообщества на отечественных историко-культурных и историко-педагогических традициях. Плодотворна и перспективна ее мысль о смене ценностных приоритетов и целей педагогического образования во всем мире: «... образ учителя-предметника (70-80-е гг.) сменился образом педагога-исследователя и педагога-технолога... и, далее, был дополнен чертами педагога-гуманитария, человека культуры, призванного решать не только образовательные, но и социальные, культурные задачи и проблемы» [1, с. 167-168].

В вышеназванной монографии Е. В. Бондаревской производные понятия концептосферы «культура» используются более 90 раз. Назовем лишь некоторые из них: «человек культуры», «культурная идентичность», «человек как субъект культуры», «педагогическая культура», «социокультурная среда», «культурные смыслы образования», «социокультурные практики», «культура как среда развития человека», «культуросообразные модели поведения», «культурные смыслы университетского образования», «культурно-образовательное пространство» и др.

Производное понятие «человек культуры» используется Е. В. Бондаревской в 23 случаях [1, с. 57, 68, 78, 89, 92, 101, 104, 107, 109, 110, 113, 114, 116, 119, 150, 159, 168, 172, 176, 184, 187, 193, 197]. Это понятие чаще всего трактуется ею через призму главной цели педагогического образования – воспитание педагога новой формации, в котором оптимально сочетаются инновационность с культурной традицией отечественного образования. Оно стало сущностно-смысловым элементом ее концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа. «Человек культуры» в понимании Е. В. Бондаревской – это свободная личность, способная к самореализации в пространстве культуры, с развитым чувством нового в профессиональной деятельности.

Понятие «культурная идентичность» используется автором монографии в восьми случаях [1, с. 92, 97, 98, 100, 101, 158, 170, 176]. Оно трактуется ею как педагогическое сопровождение вхождения молодых людей в миры культуры и принятия ими ценностей общечеловеческой и национальной культуры как своих собственных. Человека, не укорененного в национальную культуру, по мнению Е. В. Бондаревской,

подстергает опасность деиндивидуализации, утери самобытности, обезличивания. Культурологический подход Е. В. Бондаревской к проблемам образования, наметившийся в начале 90-х годов XX века, в значительной степени актуализировал вопросы культурной идентификации. До распада СССР отечественная педагогика развивалась не в контексте культуры, а преимущественно в контексте марксизма-ленинизма. Иначе говоря, педагогика советского периода была чрезмерно идеологизирована и политизирована. Сегодня ситуация существенно изменилась. Педагогическая теория и практика вернулись к своим историко-культурным корням и культуросообразности.

Понятие «педагогическая культура» используется Е. В. Бондаревской в восьми случаях [1, с. 56, 59, 120, 124, 126, 137, 172, 207]. Это понятие она чаще всего рассматривает «как сущностную характеристику целостной личности педагога, представляющую собой реализуемую им динамическую систему общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального поведения» [1, с. 120]. В качестве компонентов этой системы она включает: а) педагогическую позицию и профессионально-личностные качества педагога; б) профессиональные знания и культуру педагогического мышления; в) профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; г) саморегуляцию личности и культуру профессионального поведения педагога.

Учитывая общественные потребности в специалистах сферы образования, реальное положение дел в российских школах, используя личные наблюдения, Е. В. Бондаревская приходит к убеждению, что педагогическая культура учителя предполагает наличие следующих групп профессионально-значимых качеств личности:

1. Направленность личности: наличие убеждений, социальная активность, гражданственность.

2. Профессионально-нравственные качества: гуманизм, коллективизм, справедливость, доброжелательность, честность, искренность, требовательность, любовь и уважение к детям, принципиальность, интеллигентность, объективность.

3. Отношение к педагогическому труду: добросовестность, ответственность, способность к самоотдаче в педагогической работе, увлеченность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью, отношение к ней как главному смыслу своей жизни.

4. Интересы и духовные потребности: познавательная активность, широта и глубина мышления, эстетическая культура, разносторонность интересов и духовных потребностей, наличие любимого творческого дела, культура внешнего вида, речи [1, с. 124].

Понятие «человек как субъект культуры» используется Е. В. Бондаревской в восьми случаях [1, с. 14, 89, 91, 92, 100, 102, 173, 195]. В ее концепции личностно-ориентированного образования человек выступает прежде всего субъектом культуры, собственной жизни и личностного развития. Культура же, по мнению Е. В. Бондаревской, является оптимальной средой, подпитывающей духовное и ценностно-смысловое развитие личности.

Субъектность молодых людей в пространствах культуры и личностного развития наиболее интенсивно, по мнению Е. В. Бондаревской, формируется в социокультурных практиках. Это понятие она использует в трех случаях [1, с. 69, 86, 179]. Социокультурные практики, полагает она, должны основываться на социальных инициативах, самодетельности и самоорганизации учащихся и студентов. Подобные практики сегодняшних студентов ЮФУ, например, реализуются в волонтерском движении, природоохранной деятельности, в охране памятников истории и культуры.

Близкие по смыслу понятия «социокультурная среда» и «социокультурное пространство университета» Е. В. Бондаревская использует в шести случаях [1, с. 65, 70, 86, 92, 96, 176]. К онтологическим основаниям новой теории воспитания она относит пять концептов, в число которых она включает социокультурную среду, призванную активно влиять на формирование духовной базы мира детства, отрочества, юности, на становление субъектности. Она аргументировано отстаивает идею расширения социокультурных и гуманитарных практик, создания в социокультурном пространстве университетов новых форм культуросообразной жизни. Для этого, считает Е. В. Бондаревская, в университетах необходимо развивать широкую сеть клубов, мастерских, студий, педагогических и волонтерских отрядов и других студенческих объединений [1, с. 70].

Близкие по смыслу понятия «культурные смыслы образования» и «культурные смыслы университетского образования» Е. В. Бондаревская использует в семи случаях [1, с. 6, 7, 57, 149, 189, 200, 206]. Эти понятия базируются прежде всего на историко-культурных традициях отечественного образования и его ресурсах. Культурные смыслы образования, по ее мнению, могут быть реализованы через содержание профессиональной деятельности педагогов новой формации, владеющих культуротворческим компонентом образовательной деятельности. Этот компонент она связывает с деятельностью человека культуры, хранителя и создателя культурных образцов жизни, деятельности и общения. (1; 26) Она убеждена, что образование должно соответствовать типу культуры, только в этом случае, оно приобретает культурные смыслы и способно реализовать культурные смыслы. Эту мысль она подробно детализирует

следующим образом: «Если культура – это совокупность исторически проверенных ценностей, из которых человек черпает смыслы собственной жизни, то и образование должно иметь ценностно-смысловое содержание, овладение которым помогает учащимся обрести смыслы жизни. Если культура – это совокупность жизненных программ, то и образование должно иметь своей главной целью оказание помощи учащимся и студентам в проектировании и построении образа и плана своей жизни, личностного роста, саморазвития в профессии. Если культура – это творческая деятельность по преобразованию жизненного пространства, среды человеческой жизни, то и образование должно научить человека преобразовательной, инновационной деятельности в окружающей среде. Если культура порождает культурное разнообразие людей и народов, поддерживает самобытность, индивидуальность, пестует таланты, то и образование должно быть разнообразным, вариативным, индивидуализированным, развивающим творческий потенциал, поддерживающим национально-культурную идентичность молодых людей» [1, с. 6-7].

В культуре Е. В. Бондаревская видела важнейшее условие развития творческих способностей учащихся, способ преобразования их природных задатков и возможностей, форму закрепления и передачу совокупного духовного опыта человечества. Ее мысли об оптимальном соединении образовательных технологий и ресурсов культуры будут, на наш взгляд, актуальными всегда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е. В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект: монография / Е. В. Бондаревская; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – 216 с.

СЕКЦИЯ 1. Проблемы развития университетского педагогического образования в условиях образовательного кластера

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК ИНТЕГРАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Бекжанова Наталья Сергеевна

*магистрант 2 курса, специалист по учебно-методической работе
Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
bekzhanova@sfnu.ru*

Аннотация. Создание образовательных кластеров в современной России становится актуальным и широко востребованным в связи с запуском Национального проекта «Образование» на 2018-2024 года. Высшие учебные заведения, в условиях кластерного взаимодействия, становятся интеграционной площадкой по реализации совместных с общеобразовательными организациями образовательных проектов, в том числе и по организации проектной деятельности обучающихся разных уровней образования. В данной работе рассматриваются проблемы реализации проектной деятельности в общеобразовательных учреждениях; представляются методы организации кластерного взаимодействия вузов и школ в части проектной деятельности; предлагаются направления подготовки проектных работ, а также описывается система оценивания проектной деятельности.

Ключевые слова. Проектная деятельность, кластерное взаимодействие, проектные смены, наставничество, общеобразовательные учреждения.

EDUCATIONAL CLUSTER IS AN INTEGRATION PLATFORM FOR THE DEVELOPMENT OF PROJECT ACTIVITIES WITH LEARNING

Bekzhanova Natalia

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The creation of educational clusters in modern Russia is becoming relevant and widely demanded in connection with the launch of the

National Project "Education" for the years 2018-2024. Higher education institutions, in the conditions of cluster interaction, become an integration platform for the implementation of joint educational projects with general educational organizations, including the organization of project activities for students at various levels of education. This paper is devoted to problem of the implementation of project activities in educational institutions. It presents methods of organizing cluster interaction between universities and schools in terms of project activities. Directions for the preparation of design works are proposed, and system for evaluating project activities is described.

Key words: project activities, cluster interaction, mentoring, project shift, schools

В современной образовательной практике вводится понятие проектной деятельности на каждом уровне обучения. Следует отметить, что в школах в качестве проектной деятельности выступает индивидуальный проект, в высших учебных заведениях — это проектная деятельность, имеющая определенную направленность в зависимости от выбранной специфики профессионального обучения. Совместная проектная деятельность вузов и школ носит актуальный характер и способствует синергии разных уровней образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте понятие «учебный проект» определяется как форма работы, ориентированная на практическое усвоение учебной темы или учебного раздела, направленная на совместную учебно–познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся - участников проектной группы, имеющих общую цель, согласованные методы и способы деятельности. Главной целью проектной деятельности становится достижение общего результата по решению какой-либо проблемы.

При организации проектной деятельности создаются условия, при которых учащиеся самостоятельно приобретают недостающие знания, пользуясь различными источниками информации; развивают, работая в различных группах, коммуникативные навыки, а также системное мышление, формируя целостное представление явлений и предметов.

Понятие «кластер» определяется как эффективный инструмент, способствующий экономическому развитию и повышению конкурентоспособности [7, с. 241]. В системе образования кластерное взаимодействие, прежде всего, дает массу возможностей для различных сторон-участников кластера. Основными принципами функционирования образовательного кластера являются:

- географическая принадлежность: возможность построения пространственного образовательного кластера в рамках региона;

- горизонтальная линейность: несколько ведомств, секторов, участков могут входить в более крупный кластер (кластеры, организованные на кафедральном уровне входят в общеуниверситетский инновационно-образовательный кластер);
- вертикальная линейность: общий центр регулирования и управления деятельностью, центр планирования и организации процессов взаимодействия по кластеру (образование кластера как результата инновационной интеграции разных уровней образования с аппаратом управления);
- экономическая эффективность: в кластер объединяются разные ведомства, которые обеспечивают экономию за счет эффекта масштаба;
- технологическая прогрессивность: возможность привлечения абитуриентов на специальности научно-технологического направления, содействие реализации программы Стратегии научно-технологического развития РФ;
- фокусированная направленность: кластер, включающий различные формы и уровни образования, сосредоточенные вокруг одного центра – высшего учебного заведения;
- высокая результативность: непрерывно функционирующая система организации различного рода научно-практических мероприятий для всех участников кластера.

К проблемам взаимодействия вузов и школ можно отнести то, что в современной системе общего образования при наличии запроса на организацию и развитие проектной деятельности обучающихся отсутствует целостная концепция практической подготовки учащихся к проектной деятельности как со стороны самих обучающихся, так и со стороны состава педагогических коллективов общеобразовательных организаций в силу загруженности выполнения непосредственных должностных обязанностей по программной составляющей обучения.

Целью кластерного взаимодействия является формирование консорциума вузов и школ по организации, сопровождению и практической реализации проектной деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений.

Основными методами организации кластерного взаимодействия в части проектной деятельности станет сопровождение процесса разработки вариантов направленностей представителями высшей школы при выборе тем проектов школьниками, исходя из запросов технологического, научного, социально-экономического и культурного развития страны; оказание методического содействия по теоретической составляющей при разработке проектов в виде проведения лекций и мастер-классов, а также разработка критериев оценки результатов проектной деятельности обучающихся. К сопровождению практической части реализации проекта

возможно привлечение студентов вузов в качестве кураторов и наставников проектов после получения ими компетенций по организации проектной деятельности, подтвержденной получением зачета по дисциплине «Проектная деятельность».

Результатами кластерного взаимодействия в части проектной деятельности является практическая реализация проектов школьников по следующим видам проектных работ:

- информационные проекты, направленные на развитие способности пользования современными медиакоммуникационными продуктами и информационно-коммуникационными технологиями;

- творческие проекты, направленные на развитие культурных, коммуникативных, нравственных, патриотических, воспитательных навыков;

- социальные проекты, развивающие способность выявлять социально-значимые проблемы в обществе, и искать пути их разрешения;

- образовательные проекты, в форме веб-квестов, дающие возможность определять пути совершенствования, модернизации образования с позиции разных сторон представителей системы образования [1-4];

- волонтерские проекты, развивающие эмпатийную составляющую когнитивной сферы детей, содействующие волонтерскому движению страны;

- инженерно-конструкторские проекты, способствующие развитию технологических навыков, инновационных разработок в сфере современных технологий;

- исследовательские проекты, прививающие интерес к научной сфере, развивающие компетенции по сбору, обработке и анализу данных, полученных в результате проведенных исследований, а также возможностей применения результатов исследовательской деятельности [5; 6].

Высшие учебные заведения, взяв на себя роль кураторов деятельности по образовательному кластеру, организуют научно-практические мероприятия по возможностям различного рода кластерного взаимодействия. Так, проведение лекций и мастер-классов, информативной составляющей которых являются принципы и приемы организации проектной деятельности могут взять на себя кафедры, являющиеся кураторами общеобразовательных учреждений, относящихся к ним по специфическим научно-профилизационным интересам.

К критериям оценивания школьных проектов может относиться: оценка актуальности и практической направленности, подходов и полноты проектных разработок; аргументированность предлагаемых решений, выводов; качество оформления, соответствие стандартным требованиям;

ответы на вопросы: аргументированность, полнота раскрытия темы и сильных сторон работы.

Одной из наиболее важных составляющей проектной деятельности школьников является рефлексия, как отражение результатов деятельности учащихся и мотивационная составляющая к созданию своих будущих проектов. Также важно получить обратную связь от всех сторон-участников проекта, насколько доступно подавался и усваивался материал по организации и планировании проектной деятельности; насколько эффективно и целесообразно участники проекта использовали навыки информационного поиска; как организовывали практическую часть проектной деятельности, с какими трудностями столкнулись при обработке результатов и т.п.

Вывод: Организация проектной деятельности в школах невозможна без качественного сопровождения наставника, который оказывает методическую и организационную поддержку, помогает определить фактически достижимые цели и задачи входе реализации проекта, сопровождает развитие навыков анализа, осмысления и рефлексии результатов проектной деятельности.

Рекомендации: Высшие учебные заведения в рамках работы по образовательным кластерам могут взять на себя роль наставника проектной деятельности школьников при условии заключения соглашений с общеобразовательными организациями, ориентированных на разработку и внедрение модели кластерного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Медведева М.В. У каждого школьного конкурса - свой победитель исследовательская и проектная деятельность школьников развивается / М.В. Медведева // Экология и жизнь. 2010. - № 4. - С. 40-42.
2. Смылова А.Л. Применение гибких технологий управления проектной деятельностью при организации работы со школьниками / А.Л. Смылова, О.Ю. Лягинова, М.А. Кудака // в сборнике: Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. И.А. Сарычева. 2018. - С. 224-226.
3. Чванова М.С. Проектная деятельность студентов и школьников на основе кластерного подхода / М.С.Чванова, Н.В. Мальшева, И.А. Киселева, В.М. Передков, А.В. Самохвалов //Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 9 (77).- С. 240-253.
4. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э., Абитов Р.Н., Гареев Б.М. Строительный научно-образовательный кластер: опыт, особенности, преимущества // Вестник Самарского государственного технического

университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 1 (25). – С. 176-184.

5. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: Монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.

Literature

1. Medvedev M.V. Each school competition has its own winner, the research and project activity of schoolchildren develops / M.V. Medvedev // Ecology and life. 2010. - № 4. - p. 40-42.

2. Smyslova A.L. Application of flexible technologies for project management when organizing work with schoolchildren / A.L. Smyslova, O. Yu. Lyaginov, M.A. Kudaka // in the collection: Information and pedagogical technologies in a modern educational institution Materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference. Ed. ed. I.A. Sarychev. 2018. - p. 224-226.

3. Chvanova M.S. Project activity of students and schoolchildren based on the cluster approach / M.S.Chvanova, N.V. Malysheva, I.A. Kiseleva, V.M. Peredkov, A.V. Samokhvalov // Bulletin of the Tambov University. Ser. : Humanities. 2009. Vol. 9 (77) .- p. 240-253.

4. Safin R.S., Korchagin E.A., Vildanov I.E., Abitov R.N., Gareev B.M. Building scientific and educational cluster: experience, features, advantages // Bulletin of the Samara State Technical University. Ser. Psychological and pedagogical sciences. - 2015. - № 1 (25). - p. 176-184.

5. Smirnov A.V. Educational clusters and innovative learning in high school: Monograph. - Kazan: RIC "School", 2010. - 102 p.

НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кiryshina Ольга Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики
Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ
(РИНХ)», kiryshina@bk.ru*

Аннотация. Главная идея статьи – развитие научно-информационного ресурса и его эффективное использование на всех этапах научной и образовательной деятельности. На уточнение и прогнозирование развития ресурсов научного потенциала системы образования направлены результаты наукометрических исследований. Пополнение системы научных знаний будет способствовать интеграции

научного и образовательного пространства в решении задач совершенствования содержания образования и других педагогических проблем.

Ключевые слова: интеграция, компетентностный подход, научные знания, научно-информационный ресурс, научно-исследовательская деятельность, научное и образовательное пространство, развитие.

SCIENTIFIC AND INFORMATION RESOURCE AS THE BASIS FOR INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE

Kiryushina Olga Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Pedagogy, Taganrog Institute A.P. Chekhov (branch) FSBEI HE "RSEU (RINH)", kiryushina@bk.ru

Abstract. The main idea of article – development of scientific and information resource and its effective use at all stages of scientific and educational activity. Results of scientometric researches are directed to specification and forecasting of development of resources of scientific potential of an education system. Replenishment of a system of scientific knowledge will promote integration of scientific and educational field in the solution of problems of improvement of content of education and other pedagogical problems.

Keywords: integration, competence-based approach, scientific knowledge, scientific and information resource, research activity, scientific and educational field, development

Главной ценностью современного образования является создание необходимых условий для повышения интеллектуального и творческого потенциала обучающихся. Формирование базовых знаний при подготовке специалистов к профессионально-педагогической и научно-исследовательской деятельности, предполагающих перенос акцентов на воспитательную и развивающую функции, предопределяет необходимость совершенствования содержания образования и непрерывного пополнения системы научных знаний. Эти знания должны способствовать гармоничному духовному, нравственному и интеллектуальному развитию, а также подготовке будущих специалистов к эффективной научно-исследовательской и творческой образовательной деятельности.

Обладая фундаментальными знаниями в области педагогики и образования, профессионал будет способен анализировать педагогические явления и события, и активно использовать полученные знания в

различных видах научно-педагогической деятельности и в процессе решения образовательных проблем.

Указанные требования составляют специфику концепции компетентностного подхода подготовки специалистов. Реализация данной модели образования, направленной на повышение интеллектуального потенциала человека и обеспечение возможности эффективно действовать в различных проблемных ситуациях, создает основу формирования следующих профессиональных способностей. Прежде всего, это: самообразовательная деятельность, содействующая развитию профессиональных компетенций; развитие теоретического мышления специалистов, необходимого для научного осмысления педагогического процесса; активное включение будущих педагогов в формирование ценностных ориентаций в образовательной деятельности; выработка системы педагогических ценностей и освоение навыков профессиональной коммуникации; использование научной информации для интерпретации различных фактов и явлений в педагогической деятельности.

На основе полученных знаний и развития различных способностей формируются общекультурные и профессиональные компетенции педагогов: понимание сущности современной гуманистической образовательной парадигмы и ее личностное принятие; целостное видение педагогического процесса, способствующего умению объяснять явления и прогнозировать решение педагогических проблем; владение понятийным аппаратом педагогики; квалифицированное использование общенаучных и конкретно-научных методов в решении педагогических задач и проблем; развитая научно-исследовательская позиция в профессиональной деятельности.

Однако эффективная реализация компетентностной модели образования возможна при непрерывном комплексном развитии научных знаний, в т.ч. полученных в процессе изучения результатов научно-исследовательской деятельности, и «направленных на совершенствование: образовательных программ и содержания образования; условий подготовки и переподготовки педагогических кадров, формирование профессиональных знаний специалистов; системы управления педагогическим процессом, качеством образования и подготовкой выпускников; научного и учебно-методического обеспечения образовательной деятельности; дидактических условий и средств развития личности» [1, с. 179] и др. компонентов, составляющих и определяющих деятельность образовательного пространства организаций.

Значительный потенциал в реализации указанных задач заложен в научной информации, получаемой на основе обобщения множества результатов научных исследований. Это обусловлено тем, что поскольку развитие педагогики как методологической основы системы образования

определяется процессом научно-исследовательской деятельности, то характеристика ее результатов, имеющих не только теоретическую, но и практическую значимость, раскрывает реальный процесс совершенствования образования.

Теоретическая систематизация научной информации, представление ее в виде комплекса количественных показателей и структурно-количественных моделей и создание на их основе объективной научно-информационной базы развития ресурсов научного потенциала, обеспечит условия их адекватной координации [1; 2]. Указанная научная информация, характеризует состояние педагогической науки и системы образования, способствует объективному выбору направлений развития новых знаний по педагогической и связанной с ней проблематике.

Результаты научных, в т.ч. диссертационных исследований, – теоретические, методологические и методические знания, а также научно-исследовательский инструментарий, отражая проблемы педагогической действительности и способы их реализации, создают условия дальнейшего развития образовательной деятельности, ее интенсификации. Наряду с решением актуальных научных проблем образования и формированием научно-информационного ресурса, результат научно-исследовательской деятельности является критерием оценки подготовленности кадров высшей квалификации.

Научно-информационный ресурс – новые знания, идеи и др., как непосредственный продукт интеллектуальной деятельности академической науки и высшей школы, а «кадровый – часть педагогической общественности, обладающая способностью создавать такой продукт, во многом зависимые от состояния и результатов научно-исследовательской деятельности, относятся к числу важнейших внутренних факторов системы образования» [2], определяющих ее научный потенциал, а следовательно, и процесс модернизации.

Развитие ресурсов научного потенциала возможно при определенном состоянии научного пространства организаций и направленности его на совершенствование образовательной деятельности, что предполагает:

- наличие и активность деятельности научных школ;
- взаимодействие научных школ различной направленности в субъектах;
- обеспеченность условий воспроизводства кадров высшей квалификации;
- достаточность методического, технологического и информационного обеспечения обучающихся и исследователей;
- внедрение в образовательный процесс учебных курсов научно-исследовательской подготовки специалистов;

– сформированность научно-информационной базы развития ресурсов научного потенциала системы образования разного уровня – регионального, федерального.

В сложившихся условиях актуализации непрерывного образования и использования кластерного подхода, обеспечивающего возможность координирования деятельности и поиска оптимальных путей управления развитием системы образования, необходимо достижение комплекса целей, направленных на усиление единства: подготовки высококвалифицированных специалистов; постоянного пополнения научных знаний на основе множества результатов научно-исследовательской деятельности, а также их систематизации и эффективного использования.

Взаимозависимость компонентов процедур накопления знаний, научной деятельности и педагогической практики свидетельствует о значимости углубления интеграции этапов научно-педагогической деятельности: подготовки педагогических кадров всех направлений; формирования фонда новых методологических и теоретических разработок и систематизированных научных знаний; внедрения в практику результатов исследований.

Пополнение научно-информационного ресурса определяется состоянием научно-педагогической деятельности в стране, а его использование зависит от возможности доступа к полученным результатам и подготовленности их к применению на практике. Эффективному использованию научно-информационного ресурса для решения актуальных задач образования будут способствовать новые знания, полученные на основе наукометрического исследования результатов научной деятельности.

Прогноз возможного развития системы образования, прогрессивные идеи, рекомендации по улучшению организации образовательного процесса должны использоваться в системе подготовки педагогических кадров: от специалистов среднего звена системы образования, задействованных в этой сфере – до кадров высшей квалификации – педагогов-исследователей. Безусловно, содержание и технологии профессионально-педагогического образования, направленные на подготовку всех лиц, причастных к обучению и воспитанию подрастающих поколений, определяют уровень и перспективы развития всей системы образования.

Объективная оценка реальных достижений значима и для научного кадрового ресурса – специалистов, генерирующих новые идеи и владеющих методологией и методами научных исследований. Обоснованные методологические подходы и модели изучения различных процессов и явлений в образовании, усовершенствованный

исследовательский инструментарий, характеристика современного научного потенциала, а также научно-информационная база развития его ресурсов, полученная в процессе адекватного синтеза и структуризации результатов научно-исследовательской деятельности, будет ориентиром в научном фонде педагогики и образования. Такая система научных знаний обеспечит адекватное управление развитием системы образования, а также усилит взаимосвязь этапов научно-исследовательской деятельности – пополнение новых знаний и их эффективное использование для подготовки кадров, в т.ч. высшей квалификации.

Безусловно, обобщенная научная информация, направленная на уточнение и прогнозирование процессов развития ресурсов научного потенциала, будет способствовать интеграции научного и образовательного пространства в решении многообразия педагогических проблем. Это важно для взаимодействия научных школ и центров субъектов Российской Федерации, способных оказать влияние на повышение научного потенциала системы образования страны.

Таким образом, одной из задач системного решения проблем повышения интеллектуального и творческого потенциала обучающихся является непрерывное пополнение и эффективное использование новых научных знаний – теоретических положений, методологических подходов, практических рекомендаций, методов исследования и др.

Развитие научно-информационного ресурса, как отображение общественных процессов и явлений, обеспечивается педагогической наукой, и прежде всего, в результате научно-исследовательской деятельности. Получение объективных научных знаний на основе изучения и обобщения информации о результатах научно-исследовательской деятельности будет не только оценкой «достигнутого», но и способствовать обоснованию направлений дальнейшего совершенствования системы образования. В конечном итоге такие материалы, являясь «питательной средой» научной и образовательной деятельности, должны быть основой обновления содержания учебных программ всех видов и уровней образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кирюшина О.Н. Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования: монография. – Ростов-на-Дону: Изд. Южного федерального университета, 2011. – 210 с.
2. Кирюшина О.Н. Теоретические и практические аспекты наукометрического исследования научно-педагогической деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 429. – С. 189-195.

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
**(ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА
ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ АКАДЕМИКА РАО Е.В.
БОНДАРЕВСКОЙ)**

Лопаткин Евгений Васильевич

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедры общей педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», lopatskin.evgeny@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается мотивационное определение профессионального выбора будущих учителей в контексте ценностно-смысловых оснований развития личности, в качестве которых выступают ценности, потребности, интересы, профессиональное самосознание, рефлексия. Мотивационное развитие личности в профессиональном выборе будущих учителей определяется как часть гуманитарной культуры и педагогического мировоззрения, как освоение социально-нравственной позиции студентов.

Ключевые слова. Мотивация, ценности, потребности, интересы, профессиональное самосознание, рефлексия.

**DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL
CHOICE OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY
EDUCATION SYSTEM**
**(EXPERIENCE OF PREPARATION OF TEACHERS AT THE
UNIVERSITY BASED ON THE CONCEPTUAL IDEAS OF THE
ACADEMICIAN OF RAO E.V. BONDAREVSKAYA)**

Lopatkin Evgeny Vasilievich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of General Pedagogy Taganrog Institute. A.P. Chekhov
(branch) FSBEI HE "RSEU (RINH)", lopatskin.evgeny@yandex.ru*

Abstract. This article discusses the motivational definition of the professional choice of future teachers in the context of value-semantic foundations of personal development, which are values, needs, interests, professional self-consciousness, reflection. The motivational development of the individual in the professional choice of future teachers is defined as part of a humanitarian culture and pedagogical world outlook, as the mastering of the social and moral position of students.

Key words: motivation, values, needs, interests, professional self-awareness, reflection.

В трудах академика Е.В. Бондаревской определяется концепция педагогического образования в университете как деятельностно-познавательный, смысложизненный процесс духовного и профессионального становления человека, развития его сознания, личностных качеств, инновационных способностей, компетентностей, отношений. В процессе образования педагог обретает знания, ценности, смыслы, взгляды на мир, входит в пространство культуры, профессии, постигает свое призвание, ему открывается смысл жизни как служение детям, Отечеству, развитию образования [1].

Нами исследуется мотивационное определение профессионального выбора будущих учителей в контексте ценностно-смысловых оснований развития личности, в качестве которых выступают ценности, потребности, интересы, профессиональное самосознание, рефлексия.

Мотивационное развитие личности в профессиональном выборе будущих учителей в системе педагогического образования состоит в том, чтобы:

- усилить мотивационно-личностную направленность профессионально-деятельностного совершенствования будущего педагога;
- стимулировать творческий потенциал и развитие студентов в интеллектуальном, эмоциональном, волевом и духовном плане;
- обеспечить возможность организации учения в вузе как в образовательном процессе «изнутри» направляемом самой личностью, открывающем наиболее благоприятные условия для самореализации.

Мы исследуем развитие мотивации профессионального выбора будущих педагогов через присвоение педагогических ценностей как части гуманитарной культуры и педагогического мировоззрения, как освоение социально-нравственной позиции студентов.

К числу таких ценностей относятся:

- позитивное принятие себя как учителя;
- положительное, эмоционально-окрашенное отношение к педагогической деятельности;
- гуманистическая позиция по отношению к детям;
- ценностное отношение к себе и восприятие самооценности другого;
- сформированная потребность в личностной и профессиональной самореализации;
- в индивидуально-творческом саморазвитии;

- способность к самоизучению и личностной оценке собственного жизненного опыта;
- овладение способами профессионально-личностного становления;
- способность корректировать условия и обстоятельства профессионально-личностного саморазвития;
- эмоциональная творческая саморегуляция;
- умение использовать в своей работе диалогические формы и др.

Указанные ценности выступают ориентирами формирования жизненных и профессиональных позиций будущих учителей.

Изучая педагогические дисциплины мы совместно со студентами выделяем ценностно-смысловые, мировоззренческие идеи педагогических курсов, которые определяют ценности и смыслы педагогической профессии. В качестве примера приведем следующие положения.

Учитель - высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке; личностная позиция учителя проявляется в гуманном отношении к детям, чувстве собственного достоинства, творческом самоутверждении, гражданской ответственности, интеллигентности.

Гуманистическая функция педагогической деятельности - это очеловечивание учебно-воспитательного процесса, проявление готовности педагога сделать ребенка добровольным и заинтересованным участником педагогического процесса, ответственным за его результаты.

Мы «вводим» студентов в педагогику как в смыслы гуманистической идеи прошлого и настоящего, опыта отечественного и зарубежного; обогащаем профессионально-педагогическую подготовку будущих педагогов ценностно-смысловым содержанием педагогической культуры и стремимся к активизации процессов самообразования, самовоспитания, самосозидания себя как будущего учителя на основаниях ценностно-гуманитарной культуры; ориентируем студентов на развитие их творческого потенциала, творческой индивидуальности в педагогической деятельности; включаем студентов в создание среды, помогающей им в развитии ценностно-смыслового отношения к профессии педагога и актуализируем их потребность сотворить себя как педагога и как личность.

Мотивация профессионального выбора будущих педагогов и её развитие основана на повышении педагогической культуры в системе педагогического образования и, как показывает наше исследование, определяется следующими условиями:

- актуализацией личностно-смыслового совершенствования образования, развития и саморазвития в педагогическом процессе вуза;

- реализацией личностного потенциала будущих педагогов, предполагающей активное изменение в ценностно-смысловых структурах профессионального самосознания личности;
- потребности более высокого уровня в личностном саморазвитии, в творческой профессиональной самореализации;
- организацией деятельности, направленной на создание условий для студентов как основания в профессионально-личностном саморазвитии как будущего педагога.

Развитию мотивации профессионального выбора будущих педагогов в системе педагогического образования способствуют:

- усиление мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность будущего педагога;
- обеспечение существования организации образовательного процесса в вузе как учения, направляемого «изнутри» самой личностью, открывающего наиболее благоприятные условия для самореализации;
- стимулирование развития творческого потенциала студентов в интеллектуальном, эмоциональном, волевом и духовном плане.

Особенность деятельности преподавателя заключается в организации такой педагогической среды, которая поможет студенту в самоактуализации и самоопределении, в реализации его жизнетворческих способностей в условиях современного образования.

Таким образом, организация педагогического процесса в вузе как деятельность-познавательного, смысложизненного процесса духовного и профессионального становления человека, в процессе которого будущий педагог обретает знания, ценности, смыслы, входит в пространство культуры, профессии, является основанием для повышения качества педагогического образования в современных условиях.

Академик Е.В. Бондаревская особо подчеркивала, что педагогическое образование относится к таким социокультурным феноменам, которые определяющим образом влияют на развитие всех сторон жизнедеятельности общества, региона, страны. Это влияние осуществляется через человека, качественное обучение, воспитание и развитие которого является главной целью и предметом деятельности выпускников педагогических вузов [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Ростов-на-Дону, 2016.

ЗНАЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Науменко Марина Владимировна,

*кандидат социологических наук, доцент кафедры организационной и
прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
mvnaumenko@sfedu.ru*

Ивашкина Виолетта Юрьевна,

*магистрант Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
ivahkina@mail.ru*

Аннотация: в статье рассмотрена проблема социализации учащихся при переходе в среднюю школу, актуализирована значимость включения ученика средней школы в систему дополнительного образования. Приведены результаты исследования респондентов, получающих и не получающих дополнительные образовательные услуги, при помощи методики «Социометрия» (Дж. Морено). Сформулирован вывод относительно более успешной социализации по отдельным показателям обучающихся, включённых в систему дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, межличностное общение, социометрия, социализация, средняя школа.

VALUE OF ADDITIONAL EDUCATION IN SOCIALIZATION OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Naumenko M.V., Ivashkina V.Yu.

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. in article the problem of socialization of pupils is considered upon transition to high school, the importance of inclusion of the pupil of high school in the system of additional education is updated. Results of a research of the respondents who are receiving and not receiving additional educational services by means of a technique "Sociometry" (J. Moreno) are given. A conclusion of rather more successful socialization on separate indicators of the students included in the system of additional education is formulated.

Key words: additional education, interpersonal communication, sociometry, socialization, high school.

Проблема взаимоотношений в группах является актуальной в наше время, как для современной социологии, так и для социальной психологии (Г.М.Андреева, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Я.Л. Коломинский, Н.С. Чернышева и др.) [3]. Межличностное общение является неотъемлемой частью успешной социализации младших подростков. Общению детей и подростков необходимо обучать, прививать уважение и снисходительность, развивать их всецело, грамотно и гармонично. Формирование разносторонне развитого человека задача не только родителей, но и государства в целом. Ребенок не должен воспитываться улицей или интернетом, его важно заинтересовать в раннем школьном или дошкольном возрасте дополнительным образованием. Главное не упустить момент и по возможности держать ребенка в тонусе, помогая ему на каждой ступени развития [1].

Средний школьный возраст занимает особое место в развитии навыков межличностного общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов, приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом возрастном этапе [2]. Дополнительное образование помогает расширять кругозор детей, тем самым улучшая их адаптацию, коммуникабельность и мобильность в школьном сообществе.

Переход в среднюю школу для детей является серьёзным испытанием, перестраивается система предъявляемых к ним требований, делегируются дополнительные права и связанные с ними обязанности, выстраивается новая система взаимоотношений в классе, построенная на новых, приобретаемых особую значимость в этом возрасте основаниях: общая самостоятельность и относительная автономность в принятии решений наряду с коммуникативными навыками, такими как: способность к эмпатии, идентификации, продуктивному взаимодействию на основе кооперации и сотрудничества.

В этой связи было проведено исследование, целью которого стал анализ межличностных отношений учащихся пятых классов, включенных в систему дополнительного образования.

Освещаемое исследование было проведено на базе МБОУ СОШ № 4 г. Ростова-на-Дону. Респондентами выступили учащиеся пятых классов в количестве 60 человек, в возрасте 11-12 лет.

В исследовании применялся следующий диагностический инструментарий: методика «Социометрия» Дж. Морено и опрос учащихся о включении в систему дополнительного образования на базе школы или за ее пределами.

На первом этапе исследования все пятиклассники были дифференцированы на две группы по принципу включённости в систему

дополнительного образования, к которому были отнесены внешкольные секции, а также дополнительные образовательные программы, реализуемые в самой школе. Далее был проведен социометрический опрос.

Посредством методики «Социометрия» на втором этапе школьники были распределены по нескольким статусным группам: «Звезды» (17%), «Предпочитаемые» (14%), «Принятые» (49%), «Непринятые» (20%). Указанные статусные группы можно определить как положительные («Звезды», «Предпочитаемые», «Принятые») и отрицательные («Непринятые»).

На третьем этапе исследования сопоставлялись диагностические результаты по методике «Социометрия» и двух групп по принципу включённости в систему дополнительного образования. Результаты представлены на рисунке 1.

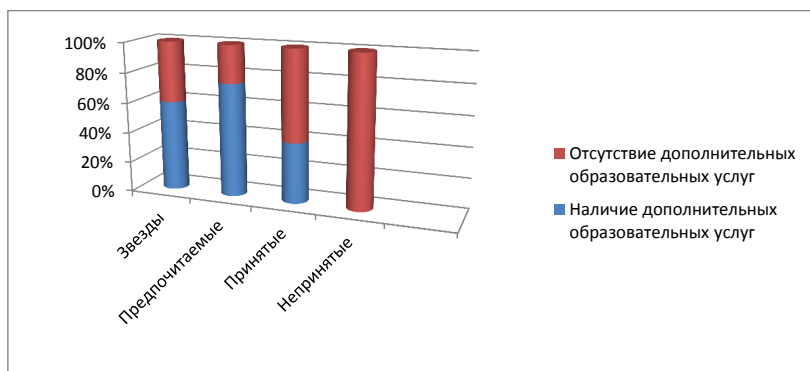


Рисунок 1. Анализ взаимоотношений школьников, включенных в систему дополнительного образования с помощью социометрии

Из диаграммы следует, что 56% школьников из группы «Звезды» получают дополнительные образовательные услуги, остальные ранее занимались в кружках и секциях. В группе «Предпочитаемые», картина подобна: 70% детей получают дополнительные образовательные услуги, 30% ранее занимались в кружках и секциях. В группе «Принятые», выявлена несколько иная ситуация: большая часть детей не принимает участия в системе дополнительного образования – 63% и лишь 37% респондентов человек получают дополнительные образовательные услуги. Однако, как видно из диаграммы, в последней группе «Непринятые», пятиклассники, получающие дополнительные образовательные услуги отсутствуют. Таким образом, дети, включённые в систему

дополнительного образования, входят в наиболее успешные социометрические группы.

Полученные данные можно объяснить тем, что дети, включённые с ранних лет в систему дополнительного образования, получают больший, по сравнению со сверстниками, опыт общения и взаимодействия, зачастую у таких школьников формируется позитивное ощущение собственной успешности в контексте определённого образовательно-воспитательного пространства, формируемого организациями дополнительного образования. Это позволяет им успешнее интегрироваться в новую для них социальную среду и легче преодолеть трудности, связанные с адаптацией к новой ступени образования – средней школе. Можно предположить, что именно дополнительные образовательные услуги позволяют вырабатывать в структуре личности детей такие важные для успешной адаптации в школе качества, как: ответственность и самоорганизация, что приводит к возрастанию общего уровня самостоятельности при подготовке и выполнении школьных заданий и при выстраивании взаимоотношений в коллективе, поскольку в данном возрасте как раз происходит смена ведущего типа деятельности: с учебной, на деятельность общения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дополнительное образование способствует формированию качеств и свойств личности, являющихся важными для успешной социализации в средней школе и выстраивании взаимоотношений со сверстниками. Результаты исследования могут быть использованы психологами общеобразовательных школ, а также руководителями организаций дополнительного образования с целью проектирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды и моделирования эффективных образовательных траекторий школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Психол. журн. – Том 26, № 5, 2005. С. 5-15.
2. Защиринская О.В. Психогенез стили общения / Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12, Вып.2, 2010. – С. 206-216.
3. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. 268 с.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА «ШКОЛА-ВУЗ-ПРЕДПРИЯТИЕ»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Пустовойтов Виктор Николаевич

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени
академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия,
e-mail: mfi.nov@yandex.ru*

Аннотация. Рассмотрены различные подходы к определению «качество образования». Обозначены факторы, затрудняющие универсальность и четкость определения данной категории. На основе выявленных общих характеристик понимания качества образования с учетом требований, предъявляемых к кластерной образовательной системе, дано определение понятия «качество образования в условиях образовательного кластера «школа-вуз-предприятие».

Ключевые слова: качество образования, качество образовательного кластера, кластер «школа-вуз-предприятие», познавательная компетентность, профессиональная компетентность.

Abstract. Various approaches to the definition of «quality of education» are considered. The factors that impede the universality and clarity of the definition of this category are indicated. Identified common characteristics in understanding the quality of education. The requirements for a cluster educational system are defined. The definition of the concept of «quality of education in an educational cluster «school-university-enterprise» is given.

Key words. Quality of education, quality of educational cluster, cluster «school-university-enterprise», cognitive competence, professional competence.

Достижения науки и техники, трансформации общественных отношений оказывают значимое влияние на современное образование. Личность, общество, государство требуют от системы образования обеспечения качества всех уровней общего и профессионального образования, учета реалий и перспектив развития общества. Как следствие, встает проблема ревизии понимания эффективности и качества локальных образовательных систем и кластерной образовательной системы «школа – вуз – предприятие». В настоящей статье сделана попытка обосновать определение качества образования в условиях образовательного кластера с позиции системного подхода в контексте учета потребностей субъектов

образовательного процесса, общества, государства и учреждений, заинтересованных в образовательных услугах.

Разработка унифицированного подхода к пониманию качества образования – одна из актуальных научных проблем мировой системы образования [9]. При этом рядом авторов [7] сама возможность четкого определения и принятия универсальной сущности понятия «качество» ставится под сомнение, поскольку понимание данной категории зависит от сферы деятельности, интересов и устремлений субъектов, занятых в данной сфере.

В настоящее время единого подхода к трактовке сущности качества образования в научном мире не выработано – трактовка категории «качество образования» многомерна и во многом неоднозначна. Такое положение обусловлено несколькими факторами. Среди них определяющую роль, на наш взгляд, играют:

- специфика и неоднозначность подходов в понимании цели, объекта и результата образования как составляющей духовной сферы жизни общества: образование рассматривается как уровень развития и самореализации личности; как «социальный заказ общества»; как услуга и др.;

- качество определяется как показатель достижения цели, которая, в свою очередь, отражает различные интересы субъектов образовательного процесса (индивидов, социальных групп, общественных и государственных структур);

- качество рассматривается как характеристика эффективности условий реализации данных интересов;

- несоответствие объективных показателей и субъективного представления об эффективности учебно-воспитательного процесса (восприятие отсроченности результатов образования, оценка качества организации обучения и др.), требуемых свойствах результата обучения (сформированные познавательная и профессиональная компетентности, личностные качества и др.);

- широта понимания категории «образование», и, соответственно, – широта и относительная неопределенность требований к субъектам и компонентам образовательной системы, их характеристикам и свойствам.

Понимание качества образования с позиции личности, общества, работодателя, государства различны, как различны подходы к пониманию сущности качества вообще, его показателей, критериев определения. На законодательном уровне под качеством образования понимается «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или)

потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1, с.2, п. 29]. В научных исследованиях категория «качество образования» рассматривается как: «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [5, с. 139-140]; «многомерное методологическое понятие, равносильно отражает общественную жизнь – социальные, экономические, политические, педагогические, демографические и другие жизненно важные для развития человека стороны жизни. Как системный объект ее характеризуют качество цели, качество педагогического процесса и качество результата» [2, с. 7]; «соотношение цели и результата, как мера достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [6]; «качественные изменения в учебном процессе и в окружающей учащих среде, которые можно зафиксировать как улучшение их знаний, умений и ценностей» [8, с. 6].

Анализ подходов к пониманию категории «качество образования» позволяет определить требования к трактовке сущности качества образования в условиях образовательного кластера «школа-вуз-предприятие». Данное определение должно, по крайней мере, отражать:

- значимость функционирования образовательной системы в интересах личности, общества, государства; подчеркивать равноценность и единство индивидуально-личностных, социальных, общественно-государственных интересов развития образовательной системы;

- специфику компонентов системы и их взаимосвязь (в целях, условиях функционирования, результатах, связях – «общее образование», «профессиональное образование», «повышение квалификации», «переквалификация»);

- основанную на оценке динамики перспективу развития системы, цель ее функционирования, результат;

- учет перспектив развития системы образования в целом в контексте решения проблемы непрерывного образования (lifelong learning).

Названные требования предполагают формирование у обучаемых всех уровней общего и профессионального образования, в частности,

познавательной (входит структурным компонентом в общекультурную компетентность личности) и профессиональной компетентности.

Познавательная компетентность обучаемого понимается нами как личностный опыт учащегося в сфере саморегулируемой познавательной деятельности, интегральная качественная характеристика личности обучаемого, выражаемая в его стремлении и способности накапливать и реализовывать свой потенциал в сфере самостоятельной познавательной деятельности для успешного решения личностно-значимых (в том числе – учебных) задач [4]. В своем развитии познавательная компетентность опирается на общеучебные умения и навыки, самостоятельную познавательную деятельность, формируемые на уровне начального общего образования, познавательную самостоятельность и учебно-познавательную компетентность, формируемые в основной школе, учебно-познавательную и познавательную компетентности, формируемые у старших школьников.

Профессиональная компетентность отражает специфику получаемой профессии. Профессиональные компетенции, получаемые, например, студентами вузов, несмотря на многообразие и широту требований, группируются вокруг производственно-технологических и специально-профессиональных требований, организационно-управленческих и научно-исследовательских сфер деятельности выпускника вуза. Одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность формирования профессиональной компетентности студентов, выступает уровень сформированности у них познавательной компетентности [3].

Учитывая названные требования, можно определить качество образования в условиях образовательного кластера «школа-вуз-предприятие» как интегральную характеристику, комплексно отражающую: соответствие результатов образования обучаемого, выраженных в поступательных изменениях духовно-нравственных, интеллектуальных и физических качеств личности, настоящим и перспективным потребностям самого обучающегося, лиц и учреждений, прямо или потенциально заинтересованных в формируемой познавательной и/или профессиональной компетентности обучаемого, требованиям общества, государства, представленных в образовательных стандартах соответствующего вида и уровня образования, а также соответствие педагогических условий образования (в том числе, в части преемственности и взаимосвязи в требованиях и условиях организации учебно-воспитательного процесса всех видов и на всех уровнях образования) личностно-смысловой направленности, требуемой индивидуально предопределенной широте, полноте и глубине познавательной и/или профессиональной деятельности обучаемого, возможным перспективам его профессиональной и социальной

жизнедеятельности, состоянию общественных и социально-экономических отношений в государстве.

Из определения следует, что система мониторинга качества образования в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие» включает в себя три взаимосвязанные подсистемы:

- подсистему критериев формируемой познавательной и/или профессиональной компетентности обучаемого, определяемую видом и уровнем образования;

- подсистему диагностических процедур выявления уровня сформированности данной(ых) компетентности;

- подсистему процедур проведения мониторинга соответствия педагогических условий запросам обучаемых, а также качества взаимосвязей и преемственности локальных образовательных систем.

Подводя итог сказанному, отметим: определение качества образования в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие» выступает сегодня, в условиях решению задач социального и экономического развития России, ключевым методологическим фактором, определяющим во многом эффективность функционирования как кластерной системы образования в целом, так и составляющих ее локальных образовательных систем. Корректное определение качества рассматриваемой образовательной системы выступает одним из необходимых условий эффективного функционирования системы образования в целом, а в конечном итоге – условием эффективного развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.04.19).

2. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1(46). – С. 5-12.

3. Пустовойтов В.Н. Познавательная компетентность личности как основа формирования профессиональной компетентности специалиста // Evropska revija Evropski Univerzitet Brčko Distrikta Brčko. – 2017. – №1. – 198 с. – С.124-130.

4. Пустовойтов В.Н. Условия эффективности педагогического сопровождения формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №4 (23) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014 – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/28EVN414.pdf> (дата обращения: 2.05.19).

5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

6. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

7. Harvey L., Green D. Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze // In: Helmke / Hornstein / Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. – Zeitschr. f. Päd., 41. Bh. – Beltz, Weinheim / Basel, 2000. – S.17-39.

8. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Dala for Infotmed Decisionmaking. Ed. By K. Ross et al. – Paris: UNESCO, 1990. – 160 p.

9. Roser M., Nagdy M., Ortiz-Ospina E. Quality of Education / Published online at OurWorldInData.org (2018). – [Online Resource]. – URL: <https://ourworldindata.org/quality-of-education> (25.12.2018).

ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Сувернева Дарья Владимировна,

*учитель МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийск, аспирант
Института стратегии развития образования РАО»,
darina07new@gmail.com*

Иванова Яна Романовна,

*зам.директора по НМР МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийск,
учитель английского языка, аспирант 2 курса ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО», г. Москва, [yana140782@mail.ru](mailto: yana140782@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается организация проектной деятельности в образовательном учреждении согласно требованиям ФГОС третьего поколения. Авторы подчеркивают важность проектной технологии для мотивированного выбора жизненной траектории обучающегося, способствующей профессиональному самоопределению. Для достижения обозначенной цели, предлагается широкое использование в образовательном процессе Agile технологии eduScrum.

Ключевые слова. Личностно-развивающее обучение, проектная технология, профориентированное развитие, самоопределение, ФГОС третьего поколения, Agile технология.

Career-oriented development by means the project activities as a factor of personality-developing learning

Suverneva Daria Vladimirovna,

teacher, MBOU, gymnasium No. 4 of Novorossiysk, graduate student of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, darina07new@gmail.com

Ivanova Yana Romanovna,

Deputy Director for NMR MBOU of the gymnasium No. 4 of Novorossiysk, English teacher, 2nd year postgraduate student of the Federal State Budgetary Institution "Institute for the Development of Education of the Russian Academy of Education", Moscow, yana140782@mail.ru

Abstract. The article deals with the organization of project activities at educational institution according to the requirements of FSES of the third generation. The authors stress the importance of project technology for motivated student choice of life trajectory that facilitates for professional self. To achieve this goal it is suggested the great using of Agile technology eduScrum in learning process.

Key words. Personality-developing learning, project technology, career-oriented development, self-definition, FSES of the third generation, Agile technology.

Личностно-развивающее обучение рассматривается как одна из сторон образовательного процесса, направленного на развитие личности, которая обладает сформированным мировоззрением, ценностями и качествами, позволяющими найти свое место в мире, обогатить и реализовать свой потенциал. С этих позиций основной акцент в обучении делается на том, насколько этот процесс способствует:

- целостному развитию обучающегося: познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, мотивационной и других сфер личности;

- формированию позиции субъекта деятельности и субъектных качеств (активности, инициативы, ответственности, рефлексивности, самостоятельности, саморегуляции), позволяющих достигать цели, решать жизненные проблемы;

- становлению мировоззрения, нахождению обучающимся собственных жизненных смыслов и значимых целей;

- формированию готовности к дальнейшему самообразованию и саморазвитию;

- самовыражению, самореализации личности [5].

Успешным стартом для самореализации может стать участие в проектной деятельности не только внутри учебных предметов, сколько в метапредметном и межпредметном направлениях. Активное привлечение обучающихся к проектной деятельности сможет повлиять на мотивированный выбор жизненной траектории. При этом подчёркивается важность проведения образовательными учреждениями работы, связанной с поиском и поддержкой талантов; направленной на выявление обучающихся с явными склонностями к научной, специально-профессиональной или другой деятельности. Речь идет не о формировании некоторых компетентностей в рамках предмета, а о новой роли общеобразовательных дисциплин в формировании личности профессионала. Каждая учебная дисциплина выступает как одно из средств и фрагментов учебной среды для формирования профессиональных компетентностей [3].

Актуальность рассматриваемой проблемы для общеобразовательных организаций подтверждается необходимостью развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся, выявлению интересов талантливых юношей и девушек и их дальнейшей профессиональной ориентации.

Приоритетность и значимость данных аспектов подчеркивается в следующих нормативно-правовых документах:

- ✓ национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года;
- ✓ указ президента В.В. Путина от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ до 2024 года»;
- ✓ концепция долгосрочного социально – экономического развития РФ на период до 2020 года (распоряжение правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662 – р)
- ✓ федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС НОО, ООО, СОО), утвержденные приказами Министерства образования науки РФ (изменения от 2017 г.), согласно которым готовность к самостоятельной проектной деятельности должна быть у каждого выпускника школы.

Система проектного обучения должна строиться на принципах постепенности и преемственности, начиная с начала сенситивного периода 6-12 лет и до итоговой аттестации обучающихся. Необходимость реализации принципа преемственности на всех этапах непрерывного образования считается одним из важных направлений политики образования в настоящее время.

В начальной школе дети готовятся к самостоятельному проектированию, получают первичные представления о проектных

действиях и понятиях. В средней школе обучающиеся 5-8 классов продолжают развитие проектных умений в рамках урочной и внеурочной деятельности; траектория проектного обучения строится с соблюдением принципа от простого к сложному. Обучающиеся продолжают работать над групповыми и индивидуальными мини-проектами по различным учебным предметам [1].

В соответствии с требованиями ФГОС СОО в учебном плане гимназии, где работают авторы статьи, проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся 9-11 классов становится неотъемлемой частью учебного процесса и реализуется в рамках предметов «Проектная деятельность», на выполнение которого отводится 1 час в неделю (34 часа в год) для обучающихся 9 классов, и «Индивидуальный проект» для обучающихся 10-11 классов - 1 час в неделю (68 часов за два года) [4].

Особенностью организации этих учебных предметов является мобильный подход к составлению расписания образовательного процесса. Таким образом, в расписании старших классов обозначенные учебные предметы проводятся одновременно в разных параллелях двумя учителями. Преимуществом такого расписания является возможность проведения совместных мероприятий в актовом зале, уроков-дебатов и уроков-конференций, участие в теле-мостах и онлайн вебинарах [4].

Организуя системную проектную деятельность, учителя помогают обучающимся выбрать или сформулировать тему, поставить цели и задачи, выдвинуть гипотезу, направляя ребенка по выбранному им пути. Множество индивидуальных проектов могут в дальнейшем найти свое практическое применение.

Уроки проектной и исследовательской деятельности строятся на принципах индивидуализации и дифференциации, обращая внимание на исключительные особенности каждого обучающегося, проводя индивидуальные консультации, объясняя общее, уделяется внимание частному.

Индивидуальный подход находит отражение в словах Павла Петровича Блонского, русского филолога и психолога: «хороший учитель отличается от плохого тем, что он умеет видеть индивидуальные особенности детей; для хорошего учителя все ученики разные, а для плохого – одинаковые» [3].

Проектная деятельность развивает умение оценивать и выбирать, опираясь на разумные критерии, т.е. ведет к достижению УУД, прописанных ФГОС: «умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей

деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи» [2].

Командная работа развивает личностные, метапредметные и предметные навыки через командное взаимодействие, учит организовывать сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. Ко всему прочему добавляются надпрофессиональные навыки, которыми должен обладать каждый современный человек [5].

Проектная технология помогает самостоятельно определять цели, выбирать успешные стратегии, оценивать правильность принятия решений, развивать навыки самоанализа, самооценки, самоконтроля. Именно эти задачи ставит перед собой ФГОС ООО и СОО в плане достижений метапредметных и личностных результатов. Главный продукт современной школы – это успешный выпускник. А можем ли мы добиться поставленных новыми стандартами целей, используя только привычный классно-урочный подход. Ответ один – конечно нет! И здесь на помощь приходят различные современные образовательные технологии – ТРИЗ, РКМ, технология педагогических мастерских. В этом ряду при реализации проектной деятельности лидирующее место начинает занимать Agile технология eduScrum. Это технология реализации групповых проектов в школе.

Привычные занятия за партой с учебником и тетрадью, не дают ребенку ответ на вопрос: «А зачем это надо?» В технологии eduScrum этот вопрос выходит на первое место. А вот как, каким образом прийти к поставленной цели, ученик выбирает сам [7].

EduScrum мероприятия и практики поддерживают и тренируют навыки эффективной коммуникации, дают возможность направленно отслеживать развитие компетенций, что также говорит о достижениях метапредметных и личностных результатов по ФГОС, таких как:

- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;
- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции;

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей [6].

Одна из проблем, которая может возникнуть при организации групповой работы над проектами, это комплектование кроссфункциональных команд. Надо быть готовым к тому, что детям не понравится состав их команды, сформированной по определенным навыкам и способностям. Здесь очень важна роль учителя, который помимо ролей воспитателя и тьютора, должен также взять на себя роли учителя - коуча и учителя - фасилитатора. Учитель -коуч должен уважать личный и профессиональный опыт обучающегося, каждый ребенок рассматривается им как творческая, ресурсная и целостная личность.

Опираясь на этот фундамент, «коучи» берут на себя ответственность:

- * обнаруживать, прояснять и придерживаться тех целей, которых желает достичь команда в целом и каждый ученик в отдельности;
- * стимулировать самостоятельные открытия ребенка;
- * выявлять разработанные обучающимся решения и стратегии;
- * считать каждого обучающегося ответственным и надёжным.

Учитель – фасилитатор должен обладать навыками бизнес-тренера, готового к диалогическому взаимодействию. Важные функции «фасилитатора» - поддержать обучающегося в его деятельности, способствовать его успешному продвижению в потоке учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большие объемы разнообразной информации, осознать свои способности и личностные качества, обеспечить потребности обучающегося в саморазвитии, в самосовершенствовании [6]

В итоге построения фасилитирующих и коучинговых отношений на занятиях по реализации проектной деятельности зарождается атмосфера, побуждающая к творческому отношению к совместной учебной деятельности, которая позволяет достичь обозначенных во ФГОС метапредметных и личностных результатов и, как конечный продукт, получить успешного выпускника, готового жить в мире инновационных преобразований и технического прогресса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бывшева М.В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России. - 2012 – №3.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. -2014 -№3.

3. Иванова Я.Р., Сувернева Д.В. Тьюторство как путь развития творчества и одаренности в системе школьной образовательной среды. // Психология творчества и одаренности – Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – М., МПГУ, 2018 – С. 180 - 184.

4. Иванова Я.Р., Сувернева Д.В. Работа лингвокраеведческого клуба «Новорослэнд» по организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся // Сборник статей по результатам международной научно-практической конференции – 1 марта 2019 года – Краснодар: КСЭИ, 2019.

5. Мункуева А.А. Педагогические условия личностно-ориентированного образования / А.А. Мункуева. - Улан-Удэ, 2000.

6. Сазерленд Дж. Scrum. Революционный метод управления проектами. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017.

7. <http://agileineducation.ru/category/agile-gde/agile-kak-pedtexnologiya/> - Agile технология в образования. Статья (дата обращения - 01.04.2019).

СУЩНОСТЬ И СОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕЙ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Чужданова Екатерина Николаевна

*преподаватель физики высшей квалификационной категории
ФГКОУ «Аксайский Даниила Ефремова казачий кадетский корпус»
МО РФ, аспирант 3 курса Академии педагогики и психологии ЮФУ
п. Рассвет, Ростовской области, Россия,
e-mail: chyzhdanova@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нравственного и патриотического воспитания как элемента самосознания, отражающее осознанное стремление молодого человека к выбору профессии офицера - будущего защитника Отечества, а также специфика воспитания и обучения кадет, направленные на ориентацию юношей на военную профессию.

Ключевые слова: воспитание, профориентация, компетентность, воспитанник.

ESSENCE AND FEATURES OF MORAL EDUCATION OF YOUNGS IN THE SYSTEM OF PRE-UNIVERSAL MILITARY TRAINING

Chudanova Ekaterina Nikolaevna

*physics teacher of the highest qualification category
Federal State-Funded Educational Institution “Aksaysky Danila
Efremova Cossack Cadet Corps” of the Ministry of Defense of the Russian
Federation
Rassvet, Rostov Region, Russia,
e-mail: chyzhdanova@mail.ru*

Abstract. The article deals with the features of moral and Patriotic education as an element of self-consciousness, reflecting the conscious desire of a young man to choose the profession of an officer - the future defender of the Fatherland, as well as the specifics of education and training of cadets, aimed at the orientation of young men to the military profession.

Key words: education, career guidance, competence, pupils.

В современных условиях нравственное воспитание - это одна из высших форм патриотического воспитания, ориентированная на формирование у кадет высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, готовности к его вооруженной защите, привитие гордости за русское оружие, любви к русской военной истории, военной службе и военной форме одежды, сохранение и приумножение славных воинских традиций. Оно требует стройной, научно-обоснованной системы, активной целенаправленной совместной работы командования, воспитателей и педагогов корпуса. С этой целью реализуются планы воспитательной и патриотической работы, развита система внеклассной и внеурочной деятельности, сформирован облик выпускника кадетского корпуса.

Такое воспитание возможно только лишь при категорическом соблюдении внешней и внутренней дисциплины.

Внутренняя дисциплина – это степень воспитанности, осознание личной ответственности за состояние дел. Идея правильного и целостного общественного воспитания зародилась в Древней Греции.

«Знай: воспитанье – это ось,

Образованье – колес сила.

Но колесо с оси снялось

И вмиг винтом заколесило», говорили античные мыслители. Греческая идея воспитания заключается в том, что оно должно быть целостным, интегральным, то есть полным. Но когда в семье этому уделялось недостаточное внимание, тогда и возникают противоречия между кадетом, родителями (законными представителями) и администрацией кадетского корпуса. Сегодня остро стоит вопрос с состоянием внутренней дисциплины кадет, с их игнорированием или

нежеланием выполнять положения Устава корпуса, законные требования администрации, воспитателей и педагогов.

Проблема заключается в том, что воспитание и обучение в кадетском корпусе имеют главной целью отбор и формирование лучших представителей молодежи и юношества для служения Отечеству. Поэтому принцип селекции должен лежать в основе не только принятия в кадетский корпус, но и во всей его педагогической программе. Но о какой селекции может идти речь, коль скоро прием в кадетский корпус осуществляется после четвертого класса, когда у мальчишек еще не сформировалась четкая внутренняя мотивация? И поступают они в кадетский корпус под воздействием внешних факторов: желание родителей, определенные семейные обстоятельства. Зачастую у детей 10-12 летнего возраста мотивация поступления, чаще всего, носит идеализированный внешний характер и очень быстро, попадая в достаточно сложные условия, они не понимают, как и для чего здесь оказались. Они не готовы и не хотят переносить навязанные трудности и лишения в жизни. И психологически ещё не окрепшие ребята с трудом адаптируются к этим условиям и не факт, что они свяжут свою судьбу с армейской службой. Даже самая гуманная педагогическая система не может заменить семью мальчикам 10-12 лет. Существующая система профотбора не оправдывает себя при наборе младших подростков. Это связано с тем, что профессиональный отбор в военное училище в этом возрасте невозможен, по своему определению. Использование же отдельных методик, даже при высоком уровне профессионализма психолога, не дает возможности прогнозировать психические проявления ребенка в новых для него условиях, что зачастую приводит к неадекватному поведению, психологическим срывам, нарушению установленного порядка и дисциплины.

А вот внутренняя (интринсивная) мотивация имеет глубинные причины, связанные с жизненной позицией личности: потребностями, желаниями, стремлениями, влечениями, интересами, установками. При внутренней мотивации человек действует и поступает «добровольно», не руководствуясь внешними обстоятельствами. В основном такое поведение формируется к 14 – 15 годам жизни. Проводимые исследования мотивации поступления в СВУ подростков 14-15 лет показали следующие результаты: хочу получить хорошее образование - 42%, хочу стать военным -26%, семейная традиция - 11%, хочу быть самостоятельным, организованным, дисциплинированным - 11%. Вот в этом - то возрасте и надо принимать юношей для обучения в кадетский корпус.

Для этого необходимо пересмотреть правовую базу функционирования кадетских корпусов [4, 45].

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (РЕД. ОТ 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» не учитывает

специфику обучения в кадетских корпусах, не допускает возможности ведения селекционной работы в целях отбора лучших ребят, ограничивает возможности администрации корпуса по улучшению качественного состава воспитанников. Это все приводит к нецелевому и неэффективному использованию государственных средств, предназначенных для обучения и воспитания настоящих защитников Отечества. Необходимо дать возможность администрации кадетского корпуса оперативно реагировать на факты недисциплинированности, нерадивости и нежелания кадет учиться в корпусе, принимать достойных кандидатов на вакантные места в старшие классы; «оградить» от претензий нерадивых родителей и старших представителей кадет, устранившихся от воспитания ребенка, стремящихся превратить корпус в «пансион» или даже (не побоюсь этого слова) в «камеру хранения»... с целью решения своих житейских проблем, далеких от интересов государства и общества.

2. Образовательные стандарты, учебные программы и учебные планы формируются требованиями Минобразования, которые игнорируют важнейшую специфику кадетского корпуса, то есть подготовку кадет к профессиональной службе на военном поприще. Сложилась противоречивая ситуация: в России существует целая сеть кадетских образовательных учреждений, но полностью отсутствуют единый государственный стандарт кадетского образования, и единый государственный подход к организации их деятельности, их поддержка в решении правовых, финансовых и кадровых проблем.

3. Не все воспитатели и преподаватели кадетского корпуса, в виду ряда причин (качество образования, уровень личной культуры, заинтересованность в работе с детьми и т.д.), отвечают своему предназначению как воспитателей и учителей будущих защитников Отечества. Еще древние греки говорили, что «слово - волнует, пример – увлекает». Без личного примера невозможно сегодня сформировать Человека с большой буквы, истинного гражданина и патриота. А для этого необходимо оперативно и качественно решить существующие проблемы.

Основателями отечественной системы воинского воспитания правомерно считать Петра I, П.А. Румянцева, А.В. Суворова, Ф.Ф. Ушакова, а последователями и продолжателями – М.И. Кутузова, П.С. Нахимова, М.И. Драгомирова и других русских и советских полководцев.

Новые тенденции в сфере нравственного воспитания проявились в творческой практике учителей, объединившихся на платформе «педагогика сотрудничества». Её идеи и опыт содействовали возвышению личности ученика, превращению школьника в равноправный с педагогом субъект этого процесса, применению таких методов воспитания, которые будут способствовать развитию творческих начал в деятельности учащихся (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили).

По мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, «ценности – это предпочтения (или отвержения) определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения» [1, 25].

Понятия «честь» и «достоинство» раскрывается через нравственное и гражданское становление личности. Данные понятия можно рассматривать через концепцию Е.В. Бондаревской «Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности», где предусматривается осуществление воспитания на основе национальной культуры, «питающей духовное и нравственное развитие ребенка». Е.В. Бондаревская считает целью воспитание гражданина, ориентированного на национальные ценности: нравственные, гражданские, патриотические чувства и национальное самосознание [2, 36].

А.А. Аронов, А.Н. Выршиков, Н.М. Конжиев и др.), выделяя такие компоненты, как «защитник Родины», «героическое прошлое и настоящее», «боевые традиции», рассматривают понятия «честь» и «достоинство» сквозь призму военно-патриотического воспитания. В исследованиях данного направления четко прослеживается связь представлений о чести и достоинстве с патриотическим долгом по защите Родины – «среды обитания людей, человеческой культуры». При этом личность – защитник Отечества – руководствуется идеей безопасности Родины и выражает готовность к ее защите, осознавая «себя наследником славных боевых традиций народ». Боевые традиции включают в себе «силу примера самоотверженного выполнения воинского долга старшими поколениями» и рассматриваются «как важный источник героико-патриотического воспитания молодежи». В процессе знакомства с героическим прошлым и боевыми традициями народов нашей страны в борьбе с иноземными захватчиками перед учителем открываются широкие возможности для формирования у курсантов чувства чести и достоинства, чувства гордости за свою Родину и их нравственного воспитания.

Для успеха воспитания детей и юношей в закрытом учебном заведении необходимо было, чтобы вся окружающая их здесь среда постоянно оказывала благотворное влияние на нравственный склад каждого из воспитывающихся, содействуя вообще развитию в нем высших и ограничению низших склонностей.

За годы своего существования кадетские корпуса России подготовили целую плеяду прославленных полководцев, видных военачальников, офицеров и генералов, немало сделавших для приумножения воинской славы, оставивших заметный след в отечественной науке и культуре [3, 54].

Российское государство посредством кадетских корпусов решало две задачи: во-первых, оказывало помощь в воспитании детей семьям воинов или гражданских лиц, погибших, потерявших здоровье или отличившихся

при защите Отечества или на службе; во-вторых, давало детям, предназначенным к военной службе в офицерском звании, общее образование и соответствующее предназначению воспитание [5, 4].

Воспитание издавна относилось к разряду самых трудных и важных дел. «Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, - писал И. Кант, - а именно искусство управлять и искусство воспитывать...» [6, 102].

Таким образом, цель воспитания курсантов и слушателей состоит в формировании у них научного мировоззрения, готовности к освоению военной профессии, верности воинскому долгу и войсковому товариществу, дисциплинированности и на этой основе достижения высокого уровня морально-психологического состояния личного состава, сплоченности коллективов и способности подразделений успешно решать практические задачи учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.; Ростов н/Д., 1999
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
3. Легар М. Нравственная подготовка войск в мирное время// Военный сборник. – 1911. – №4.
4. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
5. Нравственный элемент в руках М.Д. Скобелева. – СПб., 1907.
6. О долге и чести воинской в Российской армии. – М., 1991.

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ И ЕЁ РОЛЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Шандулин Евгений Владимирович,
кандидат исторических наук, доцент кафедры специальных
исторических дисциплин и документоведения
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
shandulin@sfedu.ru, shandulin@yandex.ru

Аннотация. В работе с позиции современной педагогической науки рассматривается ряд трудностей (рисков), связанных с применением тестовых систем в образовательном процессе в высшей школе.

Практическое применение результатов заключается в поиске подходов к системе проектирования тестов как системы обучения, включенной в образовательный процесс.

Ключевые слова. Система тестирования, студент, образование, высшая школа, тесты.

MODERN TESTING SYSTEM AND ITS ROLE IN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE

Shandulin Evgeny Vladimirovich,

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department
of Special Historical Disciplines and Documentation
FSAEI of HE "Southern Federal University",
shandulin@sfedu.ru, shandulin@yandex.ru*

Abstract. In work from a position of modern pedagogical science a number of difficulties (risks) connected with application of test systems in educational process at the higher school is considered. Practical application of the results is to find approaches to the test design system as a learning system included in the educational process.

Key words. Testing system, student, education, higher school, tests.

В современной высшей школе применение тестов стало стандартным и обязательным элементом в общей системе педагогической подготовки. Использование тестов в современном процессе обучения в высших учебных заведениях наиболее часто понимается в литературе как часть общего цикла учебно-методического контроля, которая, главным образом, несет в себе не только контрольно-дисциплинарный, но и обучающий смысл [1]. Реальная практика использования тестовых материалов требует адаптации к общим подходам педагогического развития, так как тестирование в большей степени остается контрольной системой и не всегда отвечает задачам развития и воспитания личности.

Развитие тестовых технологий в формирующейся современной инновационной обучающей среде является сложным и актуальным вопросом. В российских условиях переходного периода в системе образования намечается тенденция узкоспециализированного использования тестирования как контрольной системы. Соответственно, предполагается, что контроль должен сопровождаться некими карательными элементами, которые следуют в случае невыполнения конкретных условий тестирования. Это имеет свои внутренние механизмы мотивации, например борьбу с субъективными методами оценки

достижений студентов. Тем не менее, стоит отметить, что попытка превращения тестирования в универсальную проверочную систему оценки знаний снижает педагогический потенциал тестовой образовательной модели как таковой.

С одной стороны, такое применение тестирования считается полезной для соблюдения принципа объективности и непредвзятости проверки знаний, но с другой, оно может становиться существенным тормозом в развитии личности при включенных или вариативных моделях образования. Гуманитарные специальности находятся по отношению к системе тестирования в наиболее уязвимом положении, так как большое количество материала носит вариативный характер. Тестовая система сама по себе является очень гибким инструментом, использование которого может обогатить изучаемый предмет, а при ограниченном контрольно-дисциплинарном применении может привести к формализации знаний и снижению творческого потенциала студентов.

При сложившихся в России современных тенденциях сокращения аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы студентов, роста применения дистанционных технологий подготовки, возникает необходимость формировать новое методическое отношение к тесту, как инструменту обучения и воспитания, несущего в себе элемент включённости студента в учебный процесс. Данное методическое видение можно охарактеризовать как «обучающее тестирование». Речь не идет о коренном пересмотре системы тестирования и её теоретических основ, как модели проверки знаний, а о дополнении этой формы работы внутренними механизмами, которые способны сделать тестирование более дружелюбной и менее механической работой, которая не будет подменять собой подлинное понимание сути изучаемого предмета и будет отвечать задачам развития и воспитания личности.

Понятие «обучающего тестирования» можно определить в виде нескольких технологических принципов:

1. тест всегда субъективен;
2. тест не должен иметь бессодержательных вариантов ответа;
3. тест является самостоятельной формой обучения.

Тестирование в гуманитарных дисциплинах способно базироваться на идее того, что не существует идеального правильного теста. Более того, необходимо оговорить, что тестирование должно признаваться субъективной системой проверки знаний, которая так же зависит от уровня подготовки автора, как и обычный экзамен, проводимый в интерактивном режиме. Стремление к абсолютной объективности и универсальности в гуманитарных науках в ряде случаев может привести к колоссальной путанице при проверке теста независимыми экспертами. Правильный вариант ответа в тесте, в сущности, может вообще не совпадать с научной

позицией других авторов, которые придерживаются другой научной школы или иных методологических позиций.

Подразумевая субъективность теста, можно развивать его творческие элементы. Система обучения не сводится к механической проверке знаний, а является комплексным инструментом развития личности, а тестирование - это часть системы обучения. Нарастает необходимость расширения форм и видов вопросов, которые по внешним параметрам уже не будут напоминать классическое тестирование, а будут являться самостоятельными логическими заданиями, требующими от тестируемого привлечения знаний из разных областей.

Говоря о субъективности тестирования, можно отстаивать принцип количественного доминирования содержательных вариантов ответа над бессодержательными. Принципы «обучающего тестирования» предполагают, что в тестах должно быть как можно меньше бессодержательных вариантов ответа. В этом случае предполагается что знание по предмету в некотором смысле является некоторой «базой данных», где нет случайных слов и определений. В каждом тесте один из ответов должен «назначаться» неправильным, но в другом варианте теста этот ответ становится верным, а его предшествующие напарники могут быть назначены «ошибочными» или «неполными». В тесте нежелательны «случайные» или ни к чему в предмете не привязанные варианты ответа.

Так же значимым для «обучающего тестирования» является следующий условный принцип: тест является самостоятельной формой обучения. Тестирование должно воспитывать культуру интеллектуального труда. Тест, который приучает мгновенно искать «верный» вариант ответа и «бежать» дальше формален и с точки зрения включенного обучения неэффективен. Требуется выработка педагогического алгоритма решения теста, при котором студент знакомится с содержанием теста в поисках новой для себя информации, вникает в структуру задания и идею составителя теста.

Если данный комплексный подход к тестированию сочетать с творческим характером некоторых заданий, то он превращается в отдельный вид самостоятельной учебной работы. Излишняя схематизация работы с тестами безусловно является методологически вредной практикой для гуманитарного знания, так как стремление правильно ответить на тест быстро замещает в сознании студента стремление понимать сам предмет. Тест, который превращается в самостоятельный предмет изучения нивелирует этот эффект подмены, обогащая процесс обучения и позволяет сделать тест подлинной частью педагогического развития и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балыков Н. П. Психология и педагогика. Тесты для контроля

знаний студентов. – М., 2007, 45 с.;

2. Берберян А. С. Активизация самостоятельной работы студентов на основе экзистенциально-гуманистической концепции личностно-центрированного обучения в вузе // Российский психологический журнал. 2009. –Т. 6. – № 5. – С. 15–22;

3. Гурова Е. Психология развития и возрастная психология. Тесты: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2005;

4. Казданян С. Ш. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования: сб. статей Международной научной конференции «Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития» (20–22 октября 2010). – Ереван, 2010. С.27–31;

5. Недкова А.С. Инновационные технологии оценки знаний в Высшей школе // Вестник ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2011. №4. С.58-63

6. Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения. Материалы научно-методической конференции. Вязьма. 2011. 282с.

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Шапалова Ольга Николаевна

*заместитель директора муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения города Ростова-на-Дону «Школа №
97»*

oshapovalova24@mail.ru

Сухлоев Михаил Петрович

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных
технологий Ростовского областного института повышения
квалификации и профессиональной переподготовки работников
образования*

*(РИПК и ППРО), г. Ростов-на-Дону, Россия
sukhloev@mail.ru*

Аннотация. В данной работе рассматриваются средства развития образовательной системы на основе углубления цифровой обработки результатов учебного процесса, позволяющей выявить точки роста качества. Представленные технологии и результаты их применения

основаны на деятельности авторов в рамках работы инновационной площадки на базе МБОУ «Школа № 97».

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая обработка данных, учебный процесс, точки роста качества

NEW OPPORTUNITIES IN MANAGING THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON DIGITAL PROCESSING OF LEARNING RESULTS

Shapovalova Olga Nikolaevna

*Biology teacher of the municipal budgetary educational institution of the
city of Rostov-on-Don "School number 97"
oshapovalova24@mail.ru*

Sukhloev Mikhail Petrovich

*Associate Professor, Department of Information Technology, Rostov
Regional Institute of Advanced Studies and Professional Retraining of
Education Workers, Ph.D., physics teacher at the Center for Distance Education
of Disabled Children
(RIPK and PPRO), Rostov-on-Don, Russia
sukhloev@mail.ru*

Abstract. The means of development of the educational system on the base of deepening the digital processing of the results of the educational process which allows to identify the points of growth in quality is discussed in this paper. The presented technologies and the results of their application are based on the activities of the authors within in the framework of the innovation work on the base of School No. 97.

Key words: digitalization of education, digital data processing, educational process, quality growth points

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс достигло уровня, который определяется как цифровизация образования - цифровая грамотность учителя, цифровая школа. Приоритетом ФГОС определено повышение качества образования, которое зависит как от подачи учебного материала так и от контроля уровня обученности и второе не менее важно и действенно чем первое. Контроль как канал обратной связи определяет самосохранение и возможности развития любой сложной динамической системе и чем шире и разнообразнее этот канал тем больше возможностей не только для самосохранения, но и главное развития системы.

Именно цифровизация контроля результатов учебного процесса открывает новые возможности, принципиально недостижимые ранее. Рассмотрим на двух аспектах где сегодня именно цифровизация способна открыть новые возможности, при условии их внедрения в учебный процесс - электронный дневник и итоговое сетевое компьютерное тестирование.

Внедрение электронных дневников имеет сегодня стопроцентный охват средних школ, поэтому технология двойного рейтинга итоговых оценок, предложенная еще в конце прошлого века в приложении к журналу "1 сентября" имеет право на успех.

Вопрос к данной цифровой обработке может быть следующим: имеется ли корреляция между объективной сложностью к изучению различных предметов у группы учащихся объединенных классом и объективной способностью учащихся иметь разные результаты по всем изучаемым предметам.

Независимо от платформы электронного журнала "Дневник РУ", "Эл-Жур" или "Контингент" во всех имеется функции выгрузки четвертных оценок в Excel. Далее выводим средний бал, учащийся по всем предметам и производим сортировку или рейтинг. Верхние строки займут учащиеся с высоким рейтингом, нижние соответственно с низким. Такой же рейтинг проведем по предметам всего класса и правые столбцы с низким рейтингом займут сложные предметы, а левые столбцы предметы не сложные и не только для этого класса. Для наглядности ячейки с разными результатами закрасим разными цветами.

В результате такой цифровой обработки мы получаем четко выраженные области оценок в их количественной последовательности от отлично до неудовлетворительно. Если провести окрашивание до обработки мы получаем цветовой хаос, после обработки из хаоса появляется четко структурированный порядок. Что является ответом на вопрос есть ли корреляция между результатами учащимися по всем предметам и результатами всего класса по отдельным предметам или нет такой корреляции.

Цель этой обработки в анализе каждой цветовой области и выявлении там несовпадений с генеральной совокупностью области. То есть если, например, в область пятерок попадает четверка или тройка, в область четверок тройка или двойка. Данные флуктуации более низкой оценки в область более высокой свидетельствуют об отклонении в устойчивой организации учебного процесса. Необходимость исправления этой оценки на соответствующую данной области имеет наглядное представление как для учащегося, так и для классного руководителя, так и для учителя данного предмета, и для заместителя директора по учебно-методической деятельности который и занимается организацией цифровой обработки итоговых оценок. Взаимодействие всех заинтересованных

сторон приводит повышению качества учебного процесса, что в цифровом выражении дает рост среднего балла класса по всем предметам. Таким образом, технология цифровой обработки дает выявление точек роста качества.

Другая технология выявления роста качества так же основана на цифровой обработке результатов учебного процесса выявляемых на основе итогового сетевого компьютерного тестирования знаний учащихся по предметным областям. Технология разработана была также в конце прошлого века, комплекс назывался "Резонанс". По технологии реализации комплекс мероприятий состоял из бумажного бланкового тестирования, ручной обработки результатов и только на последнем этапе компьютерной интеграции результатов тестирования параллели классов всех школ Ростова-на-Дону. Эксперимент был проведен на примере итогового тестирования по курсу физики и математики за 10 класс. Внедрение данной технологии тогда не состоялось в виду большого объема трудозатрат.

Сегодня все этапы данного вида контроля и анализа результатов автоматизированы и технология имеет право на широкомасштабное внедрение, а не только в рамках деятельности инновационных площадок. Технология напрямую относится к управлению учебным процессом на уровне методических объединений по предметным областям.

Методическая сущность данной технологии заключается в формировании тестовых заданий по предметной области за учебный год или за весь курс или раздел в соответствии с учебно-тематическим планом. Из тестовых комплексов, которых достаточно много нами выбран тот, который имеет наиболее глубокую аналитику - MyTest. Этот программный комплекс интегрирует результаты по тестовым заданиям всего класса. В результате такой интеграции мы имеем сравнительный анализ уровня усвоения тем по данной предметной области.

Темы с низким результатом можно определить как западающие, а можно определить как точки роста качества, если выстроить системную работу методических объединений по совершенствованию методики преподавания данных тем. Такая работа была организована авторами в рамках работы инновационной площадки на базе МБОУ «Школа № 97» и имела определенный положительный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сухлоев, М. П. Формирование среды мониторинга уровня готовности выпускников к итоговой аттестации в форме ЕГЭ на базе тестовой оболочки MyTest [Текст]: методическое пособие/М. П. Сухлоев.- Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2013.- 54 с.

2. Калашникова С.Б., Сухлоев М.П. Приемы повышения продуктивного потенциала электронных образовательных ресурсов// Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 4 (106). С. 25-28.

3. Сухлоев М.П., Калашникова С.Б. Итоговое сетевое компьютерное тестирование знаний как средство выявления точек роста качества //Современные информационные технологии в образовании: материалы XXIX Междунар. конф., 26 июня 2018 г. -М., 2018. -С. 14-16.

4. Шаповалова О.Н. Средства и методы формирования и оценивания метапредметных результатов// Издательство Голо-пристанский районный центр занятости (Голая Пристань) Colloquium-journal №11(35), 2019.- С. 54.

5. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. Учебное пособие.– М.: Университетская книга. Логос, 2007.

СЕКЦИЯ 2. Научно-педагогические проблемы модернизации педагогического образования

ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ БУДУЩЕГО

Андреанов Евгений Александрович

аспирант 2 года обучения Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, Россия

evgeniy-andrianov@bk.ru

Лагутина Виктория Викторовна

аспирант 2 года обучения Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, Россия

Zvetochek_vi@mail.ru

Аннотация: создание цифрового образовательного пространства университета это комплексное решение многих проблем. Недостаток материальных и человеческих ресурсов можно преодолеть с помощью научно-технический прогресса и автоматизация процессов. Проблема человеческих, компетентностных и материальных ресурсов, преодоления влияния недостатков человеческой природы довольно гармонично и просто решается путем создания «цифровых университетов».

Ключевые слова: цифровизация, образование, университет, онлайн, технологии, цифровой университет.

DIGITAL UNIVERSITY AS A MODEL OF FUTURE EDUCATIONAL INSTITUTION

Andrianov Evgeny Aleksandrovich

*graduate student 2 years of study at the Academy of Psychology and
Pedagogy*

FSAEI of HE "Southern Federal University",

Rostov-on-Don. Russia

evgeniy-andrianov@bk.ru

Lagutina Victoria Victorovna

*graduate student 2 years of study at the Academy of Psychology and
Pedagogy*

FSAEI of HE "Southern Federal University",

Rostov-on-Don. Russia

Zvetocek_vi@mail.ru

Abstract. The creation of the university's digital educational space is a comprehensive solution to many problems. The lack of material and human resources can be overcome with the help of scientific and technical progress and automation of processes. The problem of human, competence and material resources, overcoming the influence of the shortcomings of human nature is quite harmoniously and simply solved by creating "digital universities".

Key words: digitalization, education, university, online, technology, digital university.

Любая образовательная коммуникация имеет два слабых места – это учитель и ученик. В данном случае, можно перефразировать данный афоризм, заменив его фигурантов на лектора и студента. Абсурдное, на первый взгляд, утверждение, имеет под собой вполне рациональную природу, вызванную изначальной ограниченностью ресурсов. Ресурс студента, либо слушателя, ограничен комфортным для него темпом и стилем обучения, за пределами которого эффективность образовательного процесса значительно снижается, а вместе с тем, падает и мотивация. Например, исследование, проводимое компанией McKinsey в университете Аризоны (2014 г.) показало, что применение адаптивных технологий привело к снижению количества студентов, бросающих учебу на 7% [1]. У всех студентов разные способности и задатки, в разной степени сформирована образовательная потребность и мотивация. Лектор также

обладает индивидуальным стилем преподавания, который не всем подходит и набором психологических особенностей, задающим специфику осуществляемой им образовательной деятельности. Кроме этого, он физически не способен удовлетворить все потребности своих студентов. Тренд на инклюзивность в образовании, безусловно не ограничивается студентами с ОВЗ, либо же национальной и культурной принадлежностью. Необходима инклюзивность для всех. Каждый человек имеет свой набор ограничений, который нельзя игнорировать. Эволюция образования в целом, и университетского образования в частности – это дорога, которую система должна проделать от ее массовой модели к всеобщему индивидуальному инклюзивному образованию, без которого невозможно выполнение главной миссии и цели университета – развитию человеческого капитала и подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Исторический путь развития образования всегда определялся потребностью индивида и ресурсами, доступными для ее удовлетворения. Чем больше ресурсов, тем эффективнее учебный процесс. Стандартизированность и регламентированность массового образования – неизбежное зло в условиях недостатка материальных и человеческих ресурсов, а путь к преодолению дефицита – научно-технический прогресс и автоматизация процессов. Комплексное решение проблемы – создание цифрового образовательного пространства университета. Университет, будучи структурой, объединяющей в себе функцию образовательного учреждения и научно-исследовательского центра, несет важную роль площадки по разработке, апробации и внедрению передовых образовательных технологий в стране. В контексте данной статьи будет рассматриваться исключительно обучающая функция университета. Мы постараемся выделить основные тенденции и передовые направления, в рамках которых развиваются ведущие мировые учебные учреждения. Проанализируем и обобщим их практики, выведя приблизительную структуру «цифрового университета».

Цифровизация образования – абсолютный тренд мировой индустрии. За последние 15 лет мировой рынок Edtech вырос на 503% [2] в финансовом эквиваленте. Это говорит о заинтересованности инвесторов и широкой аудитории данным сегментом индустрии. Мы можем наблюдать изобилие платформ с онлайн-курсами; виртуальных scrum-досок, необходимых для функционирования проектной системы обучения; ресурсов для создания опросов и онлайн-тестов и т.п. Приведенные выше форматы имеют очевидные преимущества перед теми услугами, которые предоставляют классические образовательные учреждения:

- образовательный процесс не привязан к конкретному учреждению или аудитории, он может осуществляться независимо от того, в какой точке земного шара находится студент и лектор

- исчезает эффект «упущенного знания», т.к. даже после окончания лекции или семинара, мы можем пересматривать его любое количество раз в комфортном темпе, не боясь упустить детали и нюансы. Информация больше не пропадает.

- использование облачных хранилищ и электронного документооборота минимизирует потребность в его бумажном аналоге

- мы получаем возможность наблюдать за активностью пользователей (студентов и лекторов) онлайн, собирая большие массивы данных об индивидуальных учебных предпочтениях, поисковых запросах, а также темпе учебной деятельности каждого пользователя. Анализируя их, система формирует индивидуальные образовательные траектории и рекомендации по обучению

Впрочем, есть и недостатки. Самым очевидным из них является отсутствие целостности, ведь производителям выгоднее продавать и обслуживать несколько решений. Кроме этого, данные инструменты абсолютно не встроены в существующую систему образования. Хотя, в этом случае актуально говорить «пока не встроены». Те решения, которые реализуются в России, в рамках приоритетного проекта «современная цифровая образовательная среда в РФ» говорит о позитивных сдвигах на пути цифровизации образования [3]. Конечно, далеко не во всем они актуальны и целесообразны. К примеру, понимание результатов проекта, как создания «информационного ресурса» и «онлайн-курсов, как части основных и дополнительных профессиональных образовательных программ» объективно устарело и проигрывает концепции автоматизированных обучающих систем, уже реализованных на практике корпорацией Google, в рамках проекта «Google класс» [4], а также ряда корпоративных решений для крупного бизнеса на основе платформы learning, принадлежащих германской компании SAP [5] (имеется ввиду программное обеспечение SAP Success Factors). Очевидно, что разрабатываемое программное обеспечение должно быть «самообучающимся», что потенциально может быть реализовано благодаря «open source» (яркий пример информационной платформы с открытым исходным кодом – портал Wikipedia), т.е. открытому исходному коду, как характеристике образовательной платформы, заложенной концепцией проекта цифровая образовательная среда. Впрочем, загвоздка заключается в том, что данная опция требует от ее потенциальных пользователей уровня владения азами программирования, а также знания тех языков программирования, на котором этот код и создавался. В то же время, эти же люди должны обладать достаточными компетенциями в области педагогики и психологии, а также знанием предметных дисциплин, чтобы создавать и загружать свой адекватный обучающий контент. Это должна быть широкая аудитория, а не узкая группа

администраторов, иначе проект никогда не сможет стать «саморазвивающимся», т.е. развиваться благодаря активности и энтузиазму своих непосредственных пользователей.

«Цифровой университет», это отнюдь не фантастический концепт, который еще требует разработки прорывных решений и продуктов. По сути, это уже реальность, пусть и существующая в рамках отдельных структурных элементов. К примеру, одним из фундаментальных благ, которые нам может дать потенциальный «цифровой университет», является сбор и обработка поступающих массивов данных об активности пользователей системы, на основании которых машинный интеллект выстраивает рекомендации по построению индивидуальной образовательной траектории и профориентации студентов. Сколь бы фантастичной не казалась данная задумка, она уже реализуется в университете Дикинса (Австралия) на основе когнитивной самообучающейся системы IBM Watson (суперкомпьютер, оснащенный системой искусственного интеллекта) [6].

Вторым направлением, по которому двигаются виртуальные университеты, является автоматизированная проверка знаний. К примеру, на базе «Google Класс» мы можем не только создавать лекции и онлайн-тесты, но и проверять их с помощью машинного алгоритма. Встраиваемый плагин Flubaroo [7] способен автоматически проверить все работы учеников и разослать им индивидуализированную обратную связь с разбором ошибок и правильными ответами. Встроенный в подобную систему мессенджеры, усиленные чат-ботами и искусственным интеллектом, позволяют лектору одновременно получать и обрабатывать обратную связь от сотен студентов одновременно, а заданный алгоритм способен группировать вопросы и давать на них ответы из заранее заготовленной базы данных. По сути, большую часть работы за лектора выполняет чат-бот, его же задача – отвечать на сложные и нестандартные вопросы. Российская онлайн-школа SkyEng оцифровывает и записывает каждую минуту общения ученика с педагогом с помощью системы распознавания речи, после чего система искусственного интеллекта анализирует массивы данных и выдает педагогу перечень активного и пассивного словарного запаса слушателей. Аналогично, данная система способна самостоятельно оценивать ответы на экзаменах, а в случае возникновения спорных ситуаций, у ВУЗа всегда будет дословная запись ответа студента. Использование такого направления развития обучающего программного обеспечения, как виртуальная scrum-доска (например, российский программный продукт YuoGile) позволит поэтапно и поминутно отслеживать процесс выполнения заданий каждым студентом в режиме онлайн [8].

Что касается самих онлайн-лекций, то абсолютным трендом является курс на геймификацию и использование технологий виртуальной и дополненной реальности. Можно привести интересную статистику, предоставленную акселератором онлайн-школ ACCEL: «80% резидентов доходят до результата, в то время как у массовых онлайн-курсов, в которых нет элементов игры и адаптивного обучения, лишь 2-4% достигают конечной цели» [9]) В то же время технологии виртуальной и дополненной реальности активно используются корпоративным университетом Сбербанка [10].

Подводя итоги и размышляя о структуре будущего «цифрового университета», мы видим некий классический университет, усиленной мощной онлайн-платформой на базе автоматизированной когнитивной самообучающейся системы. Все те функции, которые выполнял преподаватель в рамках классно-урочной системы, мы перекладываем на компьютер, оставив человеку только, практическую, творческую и научную составляющую. Кратко, можно выделить три контура возможного «цифрового университета»: 1) платформа для создания онлайн-лекций и курсов с возможным использованием технологий виртуальной и дополненной реальности, которые были бы основой учебного процесса; 2) система автоматизированной проверки работ и последующей обратной связи со студентами; 3) автоматизированная система выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и профориентации. Это только приблизительные решения, вытекающие из тех технологий, которыми человечество владеет на данный момент. Очевидно, что свойственная для классно-урочной системы проблема человеческих, компетентностных и материальных ресурсов, преодоления влияния недостатков человеческой природы довольно гармонично и просто решается путем «цифровизации образования», благодаря созданию «цифровых университетов».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. <https://the-accel.ru/onlayn-obrazovanie-trendyi-i-perspektivy/>
2. <https://www.cbinsights.com/research/ed-tech-funding-on-pace-record-year/>
3. <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>
4. <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=ru&authuser=0>
5. https://www.successfactors.com/ru_ru.html
6. <https://www.ibm.com/watson>
7. <http://www.flubaroo.com>

8. <https://ru.yougile.com>
9. <https://the-accel.ru/onlayn-obrazovanie-trendyi-i-perspektivy/>
10. <https://edutechclub.sberbank-school.ru/node/22>

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТА (БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА)

Беляков Владимир Васильевич,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
vbelyakov@sfedu.ru*

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются некоторые аспекты вопроса, связанного с анализом понятий, характеризующих парадигму личностного ориентированного образования с позиций перехода от массового педагогического образования к индивидуализации процесса подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: индивидуализация образования, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут студента, примерный алгоритм, проектирование.

TO THE QUESTION OF THE RELATION OF THE HUMAN- SPECIAL AND PERSONALISTIC-ORIENTED APPROACH TO THE EDUCATION OF A STUDENT (FUTURE TEACHER)

Belyakov Vladimir Vasilievich,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of
Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and
Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
vbelyakov@sfedu.ru*

Abstract: This article presents some aspects of the issue related to the analysis of concepts that characterize the paradigm of student-centred education from the standpoint of the transition from mass teacher education to the individualization of the process of education of teachers-to-be.

Key words: individualization of education, individual education plan, individual educational path, individual educational route of a student, approximate.

В последнее время при, казалось бы всей очевидности и целесообразности введения в научный оборот педагогической науки понятия «Личностно-ориентированное образование», появляются и другие понятия, призванные либо уточнить, либо расширить его. В реальности же получается, что они вносят еще большую путаницу в его трактовку. Попробуем построить иерархическое соотношение между ними, тем более что многие исследователи даже не задумываются об этом соотношении и вроде бы получается, что они сознательно вносят эту путаницу. Например, Н.Ш. Янтилина рассматривает понятия «человекосообразность» и «человекосообразное образование» как недостающее звено в модели личностно-ориентированного образования [8].

А.В. Хуторской рассматривает человекосообразное образование «как более емкое, основополагающее и потенциально вариативное, чем личностно-ориентированное образование» [4, с. 42]. В его понимании, социальная роль человека здесь не является доминирующей как в случае с личностью, а выступает одной из его ролей. Сравним трактовку этого понятия с такими как «человекоориентированное» или «человекоцентрированное образование», которые тоже часто встречаются в психолого-педагогической литературе. Сообразность – это соответствие образу, а ориентация, центрированность – использование образа человека в качестве объекта воздействия [4, с. 43]. Снова противоречие. В личностно-ориентированном образовании речь преимущественно идет о взаимодействии со студентом, чем о воздействии на него.

Сегодняшнее массовое образование пока еще не ориентировано на человека. Каждый обучающийся способен на большее, нежели ему предоставляет существующая система образования. Потенциал человека безграничен – полагают многие исследователи [1, 2, 3, 6 и др.] и для его реализации необходимо создать условия. Возможно ли это при массовой системе образования?

Инновационные процессы в образовании требуют изменить принципы подготовки будущего специалиста (педагога) и формировать у него не только профессиональные знания, умения и навыки, но и такие качества как мобильность, коммуникабельность, самостоятельность, способность брать на себя инициативу, делать выбор и нести за него ответственность.

Из этого следует, что реформа системы образования создает социальный институт, который способствует воспитанию и развитию индивидуальностей, обладающих востребованными обществом

качествами, а также компетентностями, помогающими решать проблемы в ситуации неопределенности и многовариантности. Получается, что если трактовать человекообразное образование как процесс и результат образования человека, а цели образования будут следовать из миссии обучающегося по отношению к себе и миру, то компетентностный подход следует рассматривать как договор между социумом и человеком, полагает А.В. Хуторской [4].

Следовательно, обучение студента творчеству и формирование у него творческого стиля деятельности, которое предполагает множество вариантов решения той или иной проблемы, не может осуществляться в ходе только массового обучения. Проблема индивидуализации процесса обучения в связи с этим серьезным образом актуализируется.

Под индивидуализацией образовательного процесса, с точки зрения Н.Ю. Шапошниковой, следует понимать «способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории [6, с. 35], напрашивается предварительный вывод о том, что индивидуальную образовательную траекторию студента следует рассматривать в качестве способа перехода от массового образования к индивидуальному и как механизм реализации человекообразного и личностно-ориентированного подхода к обучению?

Наверное можно, если учитывать некоторые их отличительные признаки: человекообразный подход делает ставку на полноценной реализации осмысленности учебных действий студента за счет возможности выбора того или иного типа действия, привнесения своих собственных смыслов в учебный процесс, а также формулирования собственного образовательного заказа и видения собственных образовательных перспектив через реализацию своих потенциальных возможностей и способностей; личностно-ориентированный подход сосредотачивает свое внимание на формирование у обучающегося компетенций, которые будут иметь, прежде всего, социальный характер.

Из этого следует, что выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории позволяет обучающемуся развить именно те качества личности, которые востребованы современным социумом. Однако в сочетании с человекообразным подходом это можно сделать более продуктивно. Трудно не согласиться с И.А. Юрловской в том, что сегодня остро стоит задача помощи студенту, например, будущему педагогу в осознанном выборе своего профессионального пути, осуществлении самоопределения в педагогической профессии, развитии творческого потенциала и профессионально значимых качеств личности [7, с. 191]. Но ведь путь к профессии у каждого свой. Вносит ли в понимание этого пути введение в

научный и практический оборот таких понятий как «образовательная траектория», «образовательный маршрут», образовательная программа» с обязательным добавлением к ним слова «индивидуальный»?

Отталкиваясь от понимания А.В. Хуторского сущности индивидуализации в образовании, в котором «речь идет о признании роли обучающегося в его собственном образовании, об отборе им индивидуального содержания образования, о возможности выбора им своего стиля обучения, его мировоззренческих основ, оптимального темпа и ритма, диагностики и оценки результатов» [4, с. 358], рассмотрим функциональные связи между выше обозначенными понятиями. Понятие «образовательная программа», на наш взгляд, связана, прежде всего, с содержанием образовательной подготовки студента к выполнению профессиональной деятельности с учетом индивидуальных запросов последнего. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории, вероятнее всего, начинается с построения обучающимся своей индивидуальной образовательной программы, в которую заложены вполне определенные результаты, которых студент должен добиться в процессе ее реализации. При этом студент может фиксировать в ней свой индивидуальный опыт (личные успехи, трудности и неудачи).

Но как тогда соотносится с индивидуальной образовательной траекторией понятие «индивидуальный образовательный маршрут»? Н.Ю. Шапошникова и Т.А. Тимошина рассматривает это понятие как составную часть индивидуальной образовательной траектории и разницу в них видят в том, что «...для образовательных маршрутов характерны четко определенные временные и образовательные критерии, а также этапность обучения» [6, с.41].

Кроме того, индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут как понятия в достаточной степени не разработаны и остаются без ответа еще многие вопросы, связанные с тем, а на каких принципах они выстраиваются и какие условия нужно создать в вузе для их воплощения в жизнь.

Пока более и ли менее ясно одно, что цель индивидуализации – адресно готовить каждого студента к самостоятельности в профессиональной деятельности в соответствии с природными задатками и склонностями через разработку индивидуальной образовательной траектории в условиях замены опыта уровнем образования. Но сложность заключается в том, что это время еще не пришло и для его приближения необходимо уже сейчас создавать модель индивидуализации профессиональной подготовки, которая включала бы в себя:

1. цели развития личности студента;
2. цели развития профессионализма будущего педагога.

За основу разработки такой модели многие исследователи предлагают представление о структурных компонентах педагогической деятельности:

- целевой;
- организационно-методологический;
- мотивационный;
- содержательно-деятельностный;
- критериально-диагностический;
- оценочно-результативный.

На основе проанализированного теоретического материала, а также опираясь на свои собственные исследования, представим примерный алгоритм разработки студентом (вместе с преподавателем) индивидуальной образовательной траектории в виде следующей таблицы

Таблица 1

Примерный алгоритм проектирования индивидуальной образовательной траектории студента

Что делает студент	Что делает преподаватель
Определяет приоритетную цель своего учения	Беседует со студентом на предмет выявления его целей и потребностей в обучении
Обсуждает с преподавателем уровень владения понятийно-категориальным аппаратом по предмету	Проводит «входное» тестирование по понятийно-категориальному аппарату курса.
Изучает систему обязательных заданий и способов их выполнения. Предлагает дополнительные (вариативные) задания	Определяет систему обязательных заданий по изучаемому курсу (модулю).
Определяет способы и сроки выполнения дополнительных заданий	Определяет систему дополнительных (вариативных) заданий с учетом заявок и потребностей студента
Обсуждает на занятиях с другими студентами отдельные результаты своей работы	Определяет дополнительные задания по результатам обсуждения
Оценивает результаты своей образовательной деятельности и корректирует свою индивидуальную траекторию	Координирует выполнение дополнительных заданий и корректирует движение студента по индивидуальной образовательной траектории.

Формирует портфолио по результатам своей образовательной деятельности	Оценивает результаты образовательной деятельности студента
Рефлексирует свою самостоятельную работу по курсу и формирует самооценку	Ориентирует студента на рефлексию самостоятельной работы и ее результатов

Наибольшую сложность для студентов представляет развитие их оценочной компетентности. Необходимо добиться того, чтобы они сами становились в позицию экспертов собственной деятельности и осмысливали процедуры экспертизы как важное средство управления своим индивидуальным образовательным маршрутом.

Список литературы

1. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014, №2, с. 22-23.
2. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика, 2010, №9, с. 73-84.
3. Коржув А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. – М.: Академический проект, 2006, 312 с.
4. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2018 – 720 с.
5. Хуторской А.В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении современного образования. Тезисы выступления на Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, 01 июня 2010. Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа: <http://eidos.ru/journal>.
6. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовки понятия // Педагогическое образование в России. 2015, № 5, с. 39-42.
7. Юрловская И.А. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студента-будущего учителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015, №3 (22), с. 191-194.
8. Янтилина Н. Ш. Человекообразность – недостающее звено личностно-ориентированного образования. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal>.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Бондин Виктор Иванович

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания
Академии физической культуры и спорта
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
vibondin@sfedu.ru*

Толстокора Олег Николаевич

*преподаватель кафедры физической культуры
Академии физической культуры и спорта
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Аннотация. Рассматриваются концептуальные положения образования и воспитания Е.В. Бондаревской в контексте педагогических основ формирования культуры здоровья студентов в сфере физического воспитания. Отмечается недостаточный уровень овладения культурой здоровья студентами. Актуализируется разработка педагогических основ культуры здоровья с позиций системного подхода и модернизации содержания физического воспитания студентов университета.

Ключевые слова: концептуальное положение, образование, системный подход, физическое воспитание, студенты.

CONCEPTUAL POSITIONS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF E. V. BONDAREVSKAYA AS PEDAGOGICAL BASIS OF STUDENT HEALTH CULTURE

Bondin Viktor Ivanovich

*Doctor of Education, Professor,
Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education,
Academy of Physical Culture and Sports
FSAEI of HE "Southern Federal University"
vibondin@sfedu.ru*

Tolstokora Oleg Nikolaevich

*teacher of the department of physical education
Academy of Physical Culture and Sports*

Abstract. This article concerns the conceptual positions of the education and upbringing of E.V. Bondarevskaya in the context of the pedagogical basis of the formation of student health culture in the sphere of physical education. It is noted that there is an insufficient level of mastering of the student health culture. The development of the pedagogical basis of health culture is being updated from the standpoint of systematic approach and content modernization of the physical education of university students.

Key words: conceptual position, education, systems approach, physical education, students.

В историческом аспекте становление культуры здоровья связано с трудами Авиценны, указавшего необходимые для здоровья рекомендации и наставления к выбору воспитателя и учителя, обладающего качествами доброты, мудрости, честности и осведомлённости в методах нравственного и умственного развития, а также обладающего хорошим здоровьем и волевыми качествами.

В России проблемы формирования здоровой личности рассматривается в эпоху Возрождения на основе создания новых школ, где большое внимание уделялось индивидуальности и здоровью обучающихся. Я.А. Коменский указывает на раскрытие способностей личности обучающихся [3].

В конце XVIII и первой половине XIX века ученые И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Н.И. Пирогов, В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, Л.И. Ляховский, П.И. Орлов предлагают практические рекомендации по вопросам культуры и гармонии человека.

На современном этапе в исследованиях Ш.А. Амоношвили, А.Г. Асмолова, М.М. Безруких, Н.А. Бирюковой, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского, В.В. Серикова, Н.К. Смирнова особое значение придается разработке теоретических и методологических основ культуры в контексте гуманистического образования и воспитания.

Для теории и практики наиболее важными являются Концептуальные подходы образования и воспитания, представленные в работе Е.В. Бондаревской, где к пониманию культуры автор подходит через «осуществление культуросозидательной функции, ориентацию образования на воспитание человека культуры, отбор культуросообразного содержания и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм, проектирующих зримые элементы культурной среды, культуросообразного устройства общественной жизни людей. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот,

культуры – в образование. Культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации и, прежде всего, принятие в качестве своих чувств, принадлежности к национальной культуре, принятие ее ценностей, проживание собственной жизни в формах культурного бытия народа и воспитания русского национального характера» [1].

В процессе формирования культуры автор первостепенную роль отводит системе образования и воспитания, обеспечивающей разумное поведение в обществе, которое во многом зависит от его культуры повседневного поведения в труде, в быту, в общении с другими людьми, где происходит внешнее выражение моральных и эстетических норм этого поведения.

Е.В. Бондаревская приходит к выводу, что если нравственные нормы определяют содержание поступков, предписывают, что именно люди должны делать, то культура поведения раскрывает, каким конкретно образом осуществляется в поведении требования нравственности, каков внешний облик поведения человека, в какой мере ограничено, естественно и непринужденно эти нормы слились с его образом жизни, стали повседневными жизненными правилами.

Разработанные Е.В. Бондаревской концептуальные положения в образовании и воспитании являются педагогическими основами культуры здоровья и в сфере физического воспитания. Именно образование должно сформировать ценностные отношения к здоровью и потребности к разумному стилю жизни студенческой молодежи, в котором оптимальная двигательная активность играет ведущее место.

Знаменитый ученый И.М. Сеченов доказал, что здоровье и все виды мозговой деятельности связаны с движениями, которые являются конечным звеном деятельности всех анализаторов и за счет обратной связи регулирует их деятельность. Результаты учений И.М. Сеченова свидетельствуют о том, что движения улучшают работу анализаторов, функции психических процессов и лабильность нервной деятельности. Оптимальные физические нагрузки уменьшают тревожность, эмоциональное напряжение и агрессивность.

Низкий уровень двигательной активности ведет к развитию стресса и морфологическим изменениям центральной нервной системе, что может являться основой для развития депрессии и других патологических состояний. Отсутствие физических нагрузок в течении 4-5 часов приводит к нарушению координации и адекватности нервных процессов, а со стороны познавательных процессов проявляется утомляемость, снижается память, затрудняется логическая и речемыслительная деятельность [5].

Однако, положительный эффект для укрепления и сохранения здоровья достигается лишь при грамотных тренировочных занятиях в

различных видах спорта. Анализ системы вузовского физического воспитания показывает о недостаточной эффективности решения задач по укреплению здоровья студентов. Одной из основных причин данного положения является отсутствие научно-обоснованных педагогических основ культуры здоровья в сфере физического воспитания, учитывающих индивидуальные особенности, физиологические закономерности и современные условия окружающей среды.

Овладение студентами знаний о резистентности и реактивности организма, состояния его функциональных резервов по отношению к современным условиям окружающей среды позволяют определить необходимые мероприятия по оптимизации функционирования основных систем организма. Ведущая роль в этом принадлежит диагностике соматического здоровья, а расхождение между нормами и значениями у обследуемого являются педагогическими основами для установления оптимальных физкультурно-оздоровительных мероприятий и комплексов физических упражнений для повышения уровня здоровья [4].

При неадекватных для организма физических нагрузках происходит нарушение функций гомеостатических, адаптивных и компенсаторных изменений требующих корректирующих мер. В этой связи знания закономерностей физиологических систем организма обеспечивающих гомеостаз, как механизм сохранения здоровья являются главными педагогическими основаниями для проведения оздоровительных и профилактических мероприятий в сфере физического воспитания.

Следует отметить, что в студенческом возрасте в период полного созревания организма физические нагрузки сопряжены с психоэмоциональным напряжением и сопровождаются снижением двигательной активности, что является фактором риска развития сердечно-сосудистых и других заболеваний.

Результаты проведенного опроса студентов университета свидетельствуют о том, что большинство обследованных не знают основных механизмов и факторов, влияющих на здоровье, не уверены в эффективности спортивных занятий по формированию, развитию их здоровья. Практически все студенты не могут определить задачи решаемые в процессе выполнения физических упражнений и двигательных заданий которые они выполняют на тренировочных занятиях по различным видам спорта. Неосознанное выполнение упражнений и отсутствие при этом самоконтроля не приводит к улучшению здоровья, а студенты посещают занятия по физической культуре для того, чтобы получить зачет [2].

Низкий уровень культуры здоровья студенческой молодежи зависит от многих факторов и в первую очередь из-за отсутствия единых научно-педагогических основ построение физкультурно-оздоровительных

технологий, общепринятых по сущности и содержанию используемых понятий, отсутствие общей теории и методологии здоровья и ряд других факторов.

В заключение можно отметить, что актуальность решения проблем здоровья нацеливает на постановку новых целей образования с позиций системного подхода в контексте гуманистической парадигмы и модернизации его содержания по формированию культуры здоровья в сфере физического воспитания студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2004. С.3-16.
2. Бондин В.И., Толстокова О.Н. Педагогическая диагностика компетенций в образовательных программах бакалавров по физической культуре // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – №4. — С.52-56.
3. Коменский Я.А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М.: Карапуз, 2009, 288 с.
4. Толстокова О.Н., Бондин В.И. Теоретико-методологические аспекты формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования в контексте компетентностного подхода // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2018. – №8. – С.103-111.
5. Физиологические основы здоровья / под ред. Ткаченко Б.И. – СПб.; Архангельск, 2001. – 639с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бородина Наталия Валерьевна

кандидат педагогических наук,

*доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,*

г. Сочи, Россия

borodinanatali@mail.ru

Щетинина Елена Васильевна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
mk_kz72@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы личностно-ориентированного подхода в подготовке будущих профессионалов. Личность студента-психолога подвергается анализу в качестве субъекта личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке. Экспериментальным путем обоснована эффективность личностно-ориентированного подхода в подготовке студентов-психологов.

Ключевые слова. студент, психолог, личностно ориентированный подход, высшее образование, университет.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO THE PREPARATION OF A STUDENT-PSYCHOLOGIST EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Borodina Natalia Valerevna

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of General Psychology and Social
Communications
FSBEI of HE "Sochi State University",
Sochi, Russia
borodinanatali@mail.ru*

Schetinina Elena Vasilievna

*candidate of psychological sciences,
Associate Professor, Department of General Psychology and Social
Communications
FSBEI of HE "Sochi State University",
Sochi, Russia
mk_kz72@mail.ru*

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of a student-centered approach to the training of future professionals. The personality of the student psychologist is analyzed as the subject of a student-centered approach to vocational training. The experimentally substantiated the effectiveness of a student-centered approach to the training of psychology students.

Key words: student, psychologist, personality-oriented approach, higher education, university.

В настоящее время происходят серьезные изменения в содержании высшего образования, основой которого является ориентация всего учебно-воспитательного процесса на человека, на его становление личностью. Сущность лично-ориентированного образования состоит в способности соединять личность обучающегося со средствами и методами обучения, а значит, в способности превращать его в самостоятельного, инициативного и ответственного субъекта, воспроизводящего себя как реальную современную производительную и социальную силу общества [3, с.89]

Основной задачей лично-ориентированного образования является создание у студента знания профессиональных основ как значения для формирования мотивов к обучению, то есть в содержание образования включаются эмоционально-ценностные, личностные элементы, которые определяются межсубъектными отношениями в процессе обучения [3, с.90].

Экспериментальное исследование педагогического эффекта применяемого лично-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов-психологов социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета осуществлялось в период с 2016-2017 по 2018-2019 учебные года.

Цель исследования: изучить эффективность лично-ориентированного подхода как педагогического условия высшего образования в подготовке студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности.

Задачами исследования явились:

1. Осуществление лично-ориентированного подхода в образовательной деятельности как педагогического условия в процессе подготовки студентов-психологов к профессиональной деятельности.

2. Проведение анализа показателей личностных особенностей, входящих в структуру личности студентов бакалавров и магистрантов, таких как мотивация к профессиональной деятельности.

Цель и задачи определили ход реализации исследования, который разворачивался в два основных этапа:

- первый этап представляет собой формирующую часть эксперимента, которая характеризуется реализацией лично-ориентированного подхода как педагогического условия в подготовке студентов-психологов к профессиональной деятельности направления 37.03.01 «Психология» профиль «Психология управления (менеджмента)» (бакалавриат), срок осуществления – 2,5 года;

- второй этап был развернут, как контролирующей эффективности измененных условий обучения в формирующей части эксперимента. На данном этапе проведен психодиагностический срез личностных

особенностей студентов бакалавров и магистров. Далее применен сравнительный анализ результатов обследования мотивации профессиональной деятельности студентов бакалавров 3 курса (экспериментальная группа, применен личностно-ориентированный подход) и магистрантов 1 курса (контрольная группа, личностно-ориентированный подход не реализовывался на уровне бакалавриата в процессе подготовки к профессиональной деятельности).

Выбор групп студентов бакалавров в качестве экспериментальной группы и магистрантов в качестве контрольной группы является неслучайным и необходимым по двум основаниям:

во-первых, студенты-психологи в течение 3-х лет обучались при реализации личностно-ориентированного подхода по дисциплинам учебного плана психологического содержания, магистранты-психологи при получении высшего образования на уровне бакалавриата обучались традиционно;

во-вторых, магистранты-психологи получают второй уровень высшего образования, соответственно по срокам гораздо дольше обучаются в условиях получения высшего образования, чем студенты-бакалавры, и исследуемые личностные особенности у них должны быть более ярко выраженными. В случае если это не так, то у нас есть основание говорить о том, что личностно-ориентированный подход к обучению является эффективным условием профессиональной подготовки будущих психологов, а именно направлен на развитие личностных особенностей значимых для профессии «психолог».

Формирующая часть эксперимента реализовывалась как создание педагогических условий по реализации личностно-ориентированного подхода в экспериментальной группе.

Личностно-ориентированный подход к обучению студентов-психологов теоретически определен и практически реализуется в особой системе отношений, которые характеризуются как субъектно-субъектные. Данная система отношений как конкретизированная система педагогических координат формирует самостоятельность личности будущего психолога и является важным качеством для психологической системы деятельности. Самостоятельность личности в выборе и решении профессиональных задач на этапе становления будущего профессионала развивает мотивацию профессиональной деятельности. Субъектно-субъектные отношения между педагогами и студентами разворачиваются через:

- самостоятельное поддержание интереса, мотивации, целеобразования, постановки различных профессиональных задач;

- самостоятельное преобразование предмета деятельности и подбор средств преобразования;
- формирование знаний по необходимости, получение результатов деятельности и оценка их на основе самостоятельно выработанных объективизированных критериев;
- своевременное самостоятельное координирование и корректирование действий.

Условием создания субъектно-субъектных отношений в личностно-ориентированном подходе является система педагогических техник, которые направлены на передачу ведущей позиции в образовательном процессе от педагога к студентам бакалаврам. Такие техники предполагают самостоятельное определение студентами тем теоретических и практических исследований, соответствующих их интересам, самостоятельность в подборе и разработке взаимных заданий, проблемных, игровых и учебных ситуаций, а также самостоятельное проведение студентами учебных занятий, тренингов и консультаций. Данные условия делают студентов активными соучастниками учебного процесса и, соответственно, повышают познавательную мотивацию обучения, что формирует готовность к внутренней мотивации профессиональной деятельности психолога.

Контрольная группа магистрантов, как указывалось ранее, на уровне подготовки бакалаврской программы получала высшее образование в условиях традиционного обучения. Традиционное обучение основным активным участником образовательного процесса рассматривает только педагога, который внешне мотивирует студентов и создает рисунок предмета, интересный лично ему, а не обучающемуся.

Контрольная часть эксперимента позволила обследовать наличие внутренней и внешней мотивации к профессиональной деятельности будущих психологов в двух группах средствами методики «Мотивация профессиональной деятельности», автор Кэтэлин Замфир (модификация А.А. Реан).

Результаты обследования мотивации к профессиональной деятельности в экспериментальной группе имеют следующие средние значения по шкалам методики:

- внутренняя мотивация (ВМ) - 4,5 балла,
- внешняя положительная мотивация (ВПМ) - 4,2 балла,
- внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) - 3 балла.

Аналогичные результаты в контрольной группе представлены следующими средними значениями исследуемых показателей:

- внутренняя мотивация (ВМ) - 3,5 балла,

внешняя положительная мотивация (ВПМ) - 3,7 балла,
внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) - 4 балла.

Значимость различий показателей двух групп проверялась средствами критерия Манна-Уитни. Статистически значимыми являются распределения результатов обследования в экспериментальной и контрольной группах по шкалам «внутренняя мотивация» и «внешняя отрицательная мотивация».

Сравнительный анализ результатов качественных показателей обследования мотивации к профессиональной деятельности у будущих психологов с разным уровнем высшего образования и имеющих в опыте обучения различные подходы (лично-ориентированный и традиционный) имеют разную по содержанию специфику мотивации к профессиональной деятельности.

Так, по первой шкале в экспериментальной группе, студенты-психологи показали гораздо более высокие результаты по показателю «внутренняя мотивация» профессиональной деятельности (4,5 балла), чем респонденты контрольной группы – магистранты-психологи, обучавшиеся на уровне бакалавриата традиционно (всего 3,5 балла). Соответственно, у студентов экспериментальной группы по отношению к студентам контрольной группы прослеживается сформированный значимо более высокий уровень осознанности и интереса к профессиональной деятельности, значимость, осмысленность её как процесса, нацеленность не только на положительный результат, но и на реализацию профессиональной деятельности как способ постоянного развития, саморазвития, самореализацию. Студенты, профессионально развивающиеся в условиях лично-ориентированного подхода, рассматривают профессиональную деятельность саму по себе как ценность.

Вторая шкала методики К. Замфир, позволяет проанализировать сформированность внешней положительной мотивации в двух группах. В экспериментальной группе среднее значение показателя составило 3,7 балла, в контрольной - 4,2 балла. Различия средних значений показателей в двух группах составили всего 0,5 балла, что оказалось статистически незначимо по критерию Манна-Уитни. Однако качественный анализ результатов позволяет отметить, что студенты-психологи, обучающиеся в условиях лично-ориентированного подхода реже, чем студенты контрольной группы, ориентируются на внешние мотивы профессиональной деятельности, связанные с социальным престижем профессии «психолог», возможностью материальных вознаграждений, высокой заработной платой, карьерой.

Третья шкала методики К. Замфир направлена на изучение проявления внешней отрицательной мотивации. По результатам

оценивания утверждений в ней, в экспериментальной группе средний балл составил 3 балла, в контрольной группе тот же показатель – 4 балла. Различия средних значений оказались достаточно значимы по показателю внешней отрицательной мотивации. В экспериментальной группе среднее значение ниже, чем в контрольной группе. В ответах студентов экспериментальной группы частота ответов меньше с проявлением мотивации профессиональной деятельности на соответствие мнению и оценкам будущего руководителя или стремление только к поощрениям и избеганию наказаний.

Данные результаты обследования двух групп дают возможность утверждать, что условия лично-ориентированного подхода к обучению будущих психологов являются более эффективными, чем при традиционном обучении. Мотивация студентов-психологов, обучающихся в условиях лично-ориентированного подхода, представлена в следующем виде: $VM > ВПМ > ПОМ$, что является, по мнению К. Замфир и А.А. Реан оптимизированным вариантом мотивации, чем профиль $VM < ВОМ < ВПМ$, которым представлена мотивация профессиональной деятельности контрольной группы магистрантов-психологов, обучавшихся в условиях традиционного обучения.

Следовательно, сравнение результатов двух групп, экспериментальной и контрольной по показателю мотивация профессиональной деятельности доказывает эффективность лично-ориентированного подхода к обучению студентов.

Таким образом, результаты исследования расширяют содержательную характеристику лично-ориентированного подхода в подготовке студента-психолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гурова Т.Ф. Личностно-ориентированная технология. М., 1997.
2. Ковалева О.И. Личностно-ориентированный подход в обучении студентов вузов. Калуга, 2003.
3. Косарев В.Н., Рыков М.Ю. К вопросу о лично-ориентированном подходе в обучении и образовании // Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып.10. 2007. С.89-94.
4. Реан А.А. Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999. С. 235-237.
5. Малашихина И.А., Ковалева О.И. К проблеме реализации лично-ориентированного подхода в обучении студентов вузов. Ставрополь, 2003. С. 91-93.

ЦИФРОВАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Галустян Ольга Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
ovgalustyan@sfedu.ru*

Иконникова Ольга Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО,
iconolga@mail.ru
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы и перспективы реализации проекта «Цифровая школа» на региональном уровне. Отмечается, что главной целью проекта является формирование у школьников цифровых навыков в области обработки и анализа данных, программирования и создания собственных цифровых проектов. Авторы приходят к выводу, что цифровая школа должна объединить традиции образования и новые технологии.

Ключевые слова: цифровая школа, цифровизация, образовательный процесс, региональный уровень

Galustyan Olga Vladimirovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy FSAEI of HE "Southern Federal University",
ovgalustyan@sfedu.ru*

Ikonnikova Olga Nikolaevna

*Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Pedagogy, GBU DPO RO RIPK and PPRO
iconolga@mail.ru
Rostov-on-Don, Russia*

Abstract: The article discusses the problems and prospects of the implementation of the project «Digital School» at regional level. It is noted that the main goal of the project is developing pupils' digital skills in the field of data processing and analysis, programming and creating their own digital projects.

The authors come to the conclusion that digital school should combine traditions and new technologies within the educational process.

Key words: digital school, digitalization, educational process, regional level

Одним из приоритетных направлений Национального проекта «Образование» является «Современная цифровая образовательная среда» и, соответственно, «Цифровая школа». Согласно паспорту федерального проекта «Цифровая школа» главная его цель – создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Главная цель проекта – формирование у школьников цифровых навыков в области обработки и анализа данных, программирования и создания собственных цифровых проектов [3].

Цифровая школа – это особый вид образовательного учреждения, который осознанно и эффективно использует цифровое оборудование, программное обеспечение в образовательном процессе и тем самым повышает конкурентную способность каждого ученика [3]. Согласно манифесту о цифровой образовательной среде, цифровая школа предполагает новую архитектуру образования, которая предполагает интерактивный контент и неинтерактивное содержание, и, как следствие новую цифровую педагогику [3].

В основе проекта «Цифровая школа» лежит Московская электронная школа (МЭШ), первый шаг внедрения проекта на региональном уровне – это создание Российской электронной школы (РЭШ), которая включает интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс от лучших учителей страны, созданные для того, чтобы у каждого ребенка была возможность получить бесплатное качественное общее образование [2].

Ресурсы МЭШ включают большие интерактивные панели-планшеты (замена классной доске), 100 электронных версий учебных пособий, созданных издательствами. В Библиотеке МЭШ уже размещено более 23 тыс. сценариев уроков по разным предметам, каждый из которых разработан в трех вариантах: для интерактивной панели, устройств учеников и ноутбука учителя. С помощью конструктора урока преподаватель может выбрать лучшие сценарии коллег, скомпилировать сценарий из них или создать свой материал. В рамках МЭШ уже установлено более 36 тыс. точек доступа к Wi-Fi, более 1 тыс. серверов, поставлено почти 33 тыс. ноутбуков для преподавателей и 13 тыс. интерактивных панелей.

МЭШ соединяет традиции образования и новые технологии. Педагоги могут использовать на занятиях интерактивные панели,

благодаря которым можно виртуально посещать крупнейшие музеи мира. Детям предлагают пользоваться электронными материалами вместо учебников, а база готовых сценариев занятий заменяет бумажные методические конспекты. Теперь традиционные уроки дополняют 15-минутная работа с интерактивной панелью и электронными материалами. Проверка знаний проходит в форме интерактивных тестов, оценки попадают в электронный дневник, а затем, в виде push-уведомлений, – в телефоны родителей. Каждый урок обязательно должен быть подготовлен учителем в электронном виде. Родитель в любой момент может посмотреть через мобильное приложение, что получил ребенок за домашнее задание и как справился с контрольной, узнать, какие предметы даются сыну или дочери лучше всего, и быть в курсе последних школьных новостей. Еще одна часть МЭШ – это система «Проход и питание» («Москвенок»). С ее помощью родитель видит, когда ребенок пришел в школу и не забыл ли поесть в столовой [2].

Анализ функционирования МЭШ и перспектив внедрения проекта «Цифровая школа» в образовательных организациях на региональном уровне выявляет следующие проблемы:

1) Огромное финансирование на материально-техническое оснащение школ: инвентаризация образовательных организаций выявит и так достаточно очевидную нехватку компьютеров, планшетов в школах, автоматизированные системы управления вообще отсутствуют.

2) В функционировании работы МЭШ случались проблемы технического характера: сбои в работе автоматизированных систем, и как следствие утеря данных, информации, и как следствие, компенсаторские затраты, которые трудно просчитать и оценить.

3) Проблемы с авторизацией детей и родителей в цифровой школе: по опыту МЭШ автоматизированная система управления подключена к электронному portalу Госуслуги, и в таком случае не каждый родитель является пользователем такой системы и не каждый имеет доступ к ней; с другой стороны, как показывает практика, не каждый обучающийся на региональном уровне имеет доступ к интернету.

4) Неготовность учителей к работе с автоматизированными системами и цифровыми технологиями: учителя обладают недостаточной ИКТ-компетенцией для реализации проекта «Цифровая школа»: конструирование интерактивных сценариев уроков, реализация моделей смешанного обучения, технологическая работа с планшетами, интерактивными досками, мобильными приложениями и др. В данном случае необходима перестройка всей системы повышения квалификации работников образования, в том числе подготовка тьюторов, которые консультировали бы учителей в новых условиях работы в цифровой школы на начальном этапе внедрения проекта на региональном уровне.

5) Трансформация отношений «учитель – ученик» в цифровой образовательной среде. С одной стороны, учитель становится куратором, навигатором, ориентирующим ребёнка в соответствии с его запросами и приоритетами, максимально индивидуализирует траектории обучения школьников; с другой стороны, утрачиваются ценные для системы образования субъект-субъектные взаимодействия между учителем и обучающимся, при электронном контроле отчуждается личность обучающегося, мониторинг динамики развития личностных качеств обучающихся.

6) Проблемы, связанные с качеством цифрового контента и его экспертизой: кто и каким образом будет проверять качество электронных сценариев уроков, здесь также взаимосвязанной становится проблема и устаревания цифрового контента, средняя продолжительность актуальности которого составляет 2-3 года.

7) Перестройка всей образовательной системы: создание единой электронной образовательной системы, которая будет подключена к единому идентификатору личности, отказ от бумажных документов, переход к технологии хранения информации блокчейн: внесение всех достижений о труде и образовании, начиная со школы, в единый реестр, программа мероприятий по слиянию дипломов и трудовых книжек в индивидуальный профиль компетенций – все это может привести к потере личностной идентичности.

8) Угроза физическому, психическому здоровью детей: не было проведено никаких исследований, подтверждающих безопасность и эффективность МЭШ. Между тем имеются достаточно многочисленные исследования, акцентирующие внимание на риски цифровизации образования: нарушение когнитивно-речевого развития детей, интернет- и компьютерная / экранная зависимость, внесенная в реестр психических заболеваний (60% детей нуждаются в психологической помощи, 18% детей в психотерапевтической помощи), утрата способностей воспринимать большие тексты, клиповое мышление и др.

9) В условиях цифровизации школы и доминирования зарубежных технологий стоит проблема сохранения традиционного классического образования и идей и концепций отечественного образования.

10) Цифровизация актуализирует также проблему сетевой безопасности, поэтому во избежание рисков целесообразно использовать потенциал отечественных цифровых технологий и коммуникационных систем программно-методическом оснащении образовательных организаций [4-7].

Подводя итоги, следует отметить, что цифровая школа должна объединить традиции образования и новые технологии, что, в свою

очередь, приведет к положительным преобразованиям в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анурова, Н.И. Цифровые технологии в образовании / Н.И. Анурова // Сборник научных статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека». - Коломна, 2018. - с. 29-32.
2. Московская электронная школа. Режим доступа: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>
3. Паспорт федерального проекта Цифровая школа. Режим доступа: <https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Цифровая+школа.pdf/82453653-bbcc-3356-ffdf-04b00193c783>
4. Egorov, N., Kovrov, G., Nikolaeva, I., & Pavlova, S. (2019). Tools for assessing the level of development of digital technologies in russia (on the example of the far east). Paper presented at the IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 497(1) doi:10.1088/1757-899X/497/1/012070
5. Eklund, L., & Roman, S. (2019). Digital gaming and young People's friendships: A mixed methods study of time use and gaming in school. Young, 27(1), 32-47. doi:10.1177/1103308818754990
6. Håkansson Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. British Journal of Educational Technology, 50(3), 1226-1240. doi:10.1111/bjet.12782
7. Ichhpujani, P., Singh, R. B., Foulsham, W., Thakur, S., & Lamba, A. S. (2019). Visual implications of digital device usage in school children: A cross-sectional study. BMC Ophthalmology, 19(1) doi:10.1186/s12886-019-1082-5

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ГУМАНИТАРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА

Гольдман Ирина Леонидовна

*кандидат искусствоведения, доцент кафедры рекламы и
общественных коммуникаций*

*ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Россия*

ira.goldman@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам творческого развития бакалавров и магистров рекламы и связей

с общественностью в условиях интеграции искусствоведения и коммуникативных дисциплин в гуманитарном знании и медиаобразовании. Автор раскрывает преимущества подготовки обучающихся на основе проектов современных арт-институций.

Ключевые слова: медиаобразование, коммуникативные дисциплины, искусствоведение, профессиональный коммуникатор, искусствовед-медиапедагог, художественная культура, творческие компетенции.

INTEGRATED EDUCATIONAL SPACE FOR CREATIVE DEVELOPMENT PROFESSIONAL COMMUNICATOR

Goldman Irina Leonidovna

*Candidate of Art History, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Communications
GAOU VO LO "Leningrad State University
named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia
ira.goldman@inbox.ru*

Abstract. The article is devoted to theoretical and methodological aspects of creative development of bachelors and masters of advertising and public relations in terms of integration of art history and communication disciplines in the humanities and media education. The author reveals the advantages of training students on the basis of projects of modern art institutions.

Key words: media education, communicative disciplines, art criticism, professional communicator, art historian-media pedagogue, art culture, creative competences.

В настоящее время интегрированное образование в сфере рекламы и связей с общественностью (PR) выступает пространством для междисциплинарного диалога коммуникативных дисциплин с искусствоведением, культурологией и другими социально-гуманитарными науками; практического обоснования применения искусствоведеско-культурологического подхода и его преимуществ в обучении и творческом развитии будущих профессиональных коммуникаторов на материале мировой художественной культуры, проектов современных арт-институций, в том числе в коллаборации с образовательными организациями высшего образования.

При этом исследование рекламных и PR-коммуникаций в арт-индустрии должно, на наш взгляд, проводиться в русле междисциплинарной интеграции культурологического искусствоведения и коммуникативных наук (пиарологии и рекламоведения), фундироваться на

рефлексии искусствоведения и коммуникативных наук в системе современного гуманитарного знания, а имеющиеся результаты – использоваться на всех этапах творческой подготовки профессионального коммуникатора.

Еще в начале 2000-х годов в рамках подготовки специалистов по PR профессор М.А. Шишкина отмечала: «Сегодня мы вправе говорить о самодостаточной гуманитарно-ориентированной специальности, комплексной модели подготовки специалистов по связям с общественностью» [7, с. 10].

В настоящее время в комплексной подготовке бакалавров и магистров рекламы и PR как профессионального коммуникатора учитываются результаты конвергенции рекламы, PR и искусства в арт-среде и медиасфере, которые способствуют взаимному обогащению данных форм культуры: художественной коммуникации в медиасфере и медиакоммуникациям в арт-пространстве. При этом медиатексты могут выступать носителями художественной информации, а художественные тексты – медиаинформации, что во многом объясняет специфику деятельности профессионального коммуникатора как креативной личности и субъекта культуры и влияет на процесс подготовки бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью, модератором которого является искусствовед-медиапедагог.

Для осмысления гуманитарно-образовательного пространства творческого развития профессионального коммуникатора нам представляется важным обратиться к позиции известного специалиста по рекламе в международных коммуникациях, заведующего кафедрой рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет С.Ю. Горлов «Особенностью рекламной деятельности является то, что ее составляющие преимущественно и непосредственно связаны с человеком и с отношениями “человек – человек”. В этой связи рекламная деятельность в своем индустриальном (воспроизводимом) формате должна быть понята как гуманитарная технология, систематизирующая и соорганизующая целенаправленную коллективную деятельность людей на основе современного гуманитарного знания» [1, с. 85].

В своих размышлениях о творческом развитии профессионального коммуникатора посредством художественной коммуникации в гуманитарно-образовательном пространстве культурных институций, мы исходим из искусствоведческо-культурологического подхода к осмыслению специфики коммуникаций в креативной деятельности коммуникатора, профессиональных компетенций последнего в культурных институциях.

Как отмечают авторы пособия «Теория и практика креативной деятельности», «коммуникация в процессе креативной деятельности – это передача и получение актуальной информации, направленной на созидание востребованных новых форм в процессе достижения понимания и взаимопонимания, предполагающую обратную связь в генерировании креативной идеи» [2, с. 332].

Вместе с тем может показаться, что при таком участии интеграции коммуникативных практик и средств массовой информации в научную коммуникацию целевой аудитории уже не потребуются осуществлять детальный анализ научной информации в междисциплинарном ракурсе. Однако реклама и PR как источники гуманитарно-научной информации являются объектами теоретического и практического научного исследования, а пиарология и рекламоведение как коммуникативные дисциплины участвуют в формировании гуманитарного знания нового типа.

Относя рекламу и PR к гуманитарным технологиям, Б.Г. Юдин отмечает, что «это всего лишь средства, пусть и весьма мощные, человеческой деятельности» [8, с. 110]. А исследователи В.П. Соломин, Н.О. Верещагина, А.Е. Митин, анализируя процесс технологизации гуманитарного знания, особенности его функционирования в гуманитарных технологиях, обращают внимание на важный аспект: «Современное представление о гуманитарных технологиях формировалось в рамках СМД-методологии (системо-мыследеятельностной методологии) как средства и одной из форм реализации культурной политики» [5, с. 198].

Применительно к пиарологии И.П. Кужелева-Саган причисляет ее к «технологическим социально-гуманитарным наукам», которые «исследуют сами технологии в социокультурном контексте, в их антропологических смыслах, не ограничиваясь только гносеологическим и чисто техническим аспектами...» [3, с. 29].

И если гуманитарные смыслы раскрываются в рекламе и PR через функционирование последних в социокультурном пространстве, через интеграцию данных форм культуры с искусством, художественными практиками, то благодаря коллаборации коммуникативных дисциплин с культурологическим искусствоведением, можно проследить, по нашему мнению, рождение нового, интегрированного гуманитарного знания, вызреваемого в недрах рекламы и PR – формах функционирования гуманитарного знания, в том числе под влиянием художественной культуры, искусствоведческих стратегий.

По мнению М.А. Шишкиной, методология разных наук явилась теоретическим фундаментом пиарологии как синтетической, междисциплинарной науки. Сама сфера PR носит комплексный характер, что обуславливает специфику пиарологии как научной дисциплины и

выбор методологических подходов к исследованию связей с общественностью в различных сферах профессиональной деятельности [6, с. 22].

Именно поэтому обращение к искусствоведческо-культурологическому подходу в творческом обучении профессионального коммуникатора, учитывая профессиональную коммуникацию будущих бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью в арт-индустрии – закономерный процесс, как и привлечение искусствоведов в практику рекламного и PR-образования, а вместе с тем и в исследовательскую работу в данном направлении медиаобразовательной деятельности, как и участие искусствоведов-медиапедагогов в изучении художественных аспектов рекламного и PR-творчества.

Через анализ произведений рекламного и PR-творчества, функционирующих в системе художественной культуры, а также арт-событий и художественных проектов, которые осуществляются в арт-институтах, креативный контент активизируется и транслируется в образовательном процессе искусствоведом-медиапедагогом, благодаря чему и сами проекты арт-институций, художественные произведения можно воспринимать не просто носителями, но и медиаторами креативного содержания.

В гуманитарно-образовательном пространстве культурных институций мы наблюдаем диалектику и интеграцию художественного и коммуникативного, а диалог в системе «реклама – PR – искусство» определяет векторы творческого развития профессионального коммуникатора как носителя междисциплинарного, гуманитарного знания в информационную эпоху.

Чтобы сориентироваться в данном образовательном пространстве и сформировать личность профессионального коммуникатора, использование искусствоведческо-культурологического подхода нам представляется вполне обоснованным, несмотря на то, что в научной литературе данный вопрос практически не исследуется и ему не уделяется должное внимание ни в методологии рекламного и PR-творчества, ни в методологии рекламного и PR-образования.

В частности, о преимуществах культурологического подхода в подготовке профессионалов рекламы и PR с учетом специфики культурологических исследований маркетинговых коммуникаций, пишет О.О. Савельева: «Рекламист, специалист по PR получает, также, теоретическое основание для идентификации себя как своего рода «культуртрегера» (распространителя культуры), а свою деятельность как деятельность по созданию и распространению культуры» [4, с. 10].

Результатом деятельности профессионального коммуникатора являются продукты культуры, в том числе художественной, которые

создаются и функционируют в интегративном социокультурном и медиапространстве, и где происходит формирование креативной личности коммуникатора и его осознание как носителя нового гуманитарного знания своего предназначения в культуре.

Так называемый «культурный альянс» искусствоведов и профессиональных коммуникаторов позволяет, как мы полагаем, обеспечивать целостное развитие креативной личности бакалавра и магистры рекламы и PR, которая с помощью творческих компетенций способна адаптироваться к любым изменениям в современном медиапространстве и арт-среде с учетом требований к социально-культурному развитию общества и вызовам времени.

Отсюда «гуманитарно-художественное вторжение» искусства в рекламу и PR, а искусствоведов – в теорию и практику рекламного и PR-образования, объясняется необходимостью формирования и развития гуманитарного знания в условиях медиатизации, на этапах создания и актуализации новых форм художественной коммуникации в медиапространстве и медиакommunikации – в арт-пространстве. Кроме того, в личности профессионального коммуникатора, интегрированного в арт-среду, созревает новое гуманитарное знание на основе систематизации результатов исследований современного искусствоведения, культурологии в интеграции с коммуникативными дисциплинами и коллаборации с другими социально-гуманитарными науками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горлов С.Ю. Гуманитарные технологии и рекламное образование // Российский рекламный ежегодник 2009. – М., 2010. – С. 85-90. – URL: <http://www.akarussia.ru/download/rre09.pdf> (Дата обращения: 18.04.2019)
2. Карлова О.А., Ноздренко Е.А., Пантелеева И.А., Карлов И.А. Теория и практика креативной деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» / О.А. Карлова, Е.А. Ноздренко, И.А. Пантелеева, И.А. Карлов. – Москва; Красноярск: ИНФРА-М СФУ, 2018. – 371 с.
3. Кужелева-Саган И.П., Онтогносеологические и философско-методологические основания научного знания о связях с общественностью: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук: специальность 09.00.01 «Онтология и теория познания» /Кужелева-Саган Ирина Петровна; Том. гос. ун-т. – Томск, 2008. – 47с.
4. Савельева О.О. Культурологический подход к маркетинговым коммуникациям и подготовка специалиста по рекламе и PR //Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы.– 2013.– №2. – С.8-23.

5. Соломин В.П., Митин А.Е., Верещагина Н.О. Гуманитарные технологии как новая форма функционирования гуманитарного знания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2011.– №132.– С.198-208.

6. Шишкина М.А. Паблик рилейшнз в системе социального управления – СПб.: Изд-ва «Паллада-медиа» и СЗРЦ «РУСИЧ». – 2002. – 444 с. – URL: <http://marinashishkina.ru/uploads/pdf/216.pdf> (Дата обращения: 18.04.2019)

7. Шишкина М.А. Петербургская школа PR: научная, обзорательная и методическая специфика// Петербургская школа PR: от теории к практике. Вып.1: Сб.статей. – СПб., 2003. – С.10-17.

8. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям (окончание) //Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №4. – С.104-110.

**ПРОБЛЕМА ПОИСКА НОВЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ
ПРЕПОДАВАНИЯ ДЛЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.
СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
ПРЕПОДАВАНИИ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.**

Добланович Светлана Эрвиновна

преподаватель ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Академия психологии и педагогики,

ГБПОУ РО Ростовский на-Дону автодорожный колледж,

г. Ростов-на-Дону, Россия

svetlanadoblanovich@yandex.ru

**THE PROBLEM OF FINDING NEW EFFECTIVE TEACHING
MODELS TO INVOLVE STUDENTS IN THE PROCESS OF
EDUCATION. THE SPECIFICITY OF PROJECT ACTIVITIES IN
TEACHING OF THE DISCIPLINE OF THE ENGLISH LANGUAGE.**

Doblanovich Svetlana Ervinovna

Lecturer, Southern Federal University, Academy of Psychology and

Pedagogy,

GBPOU RO Rostov-on-Don Road College,

Rostov-on-Don, Russia

svetlanadoblanovich@yandex.ru

Аннотация. Для повышения качества обучения и преподавания такой дисциплины как иностранный язык необходимы новые эффективные модели преподавания. Самой эффективной формой вовлечения обучающихся в преподавание английского языка - признан метод проектной деятельности.

Ключевые слова: метод проекта, иностранный язык, инновационный подход.

Abstract. New effective teaching models are needed to improve the quality of learning and teaching of such a discipline as a foreign language. The most effective form of involvement of students in the English language teaching is recognized as the method of project activity.

Key words: project method, the foreign language, innovative approach

Современные проблемы в образовательной сфере возникают наряду с большим скачком в развитии информационных технологий. Повсеместное использование компьютерных и интернет технологий, появление всевозможных гаджетов не могло не повлиять на современный образовательный процесс. Поколение двухтысячных в разы отличается от тех, кто родился в девяностые годы. Но разница этих двух поколений не так ощутима, как это чувствуется между поколением родителей и детей. Родителям становится все труднее понимать своих детей: их предпочтения, увлечения, новшества среди молодёжи. Вот и в образовательном процессе возникают трудности, когда все труднее и труднее становится вовлечь ребят процесса обучения. Ведь большое количество времени уделяется интернет пространству: онлайн играм, социальным сетям. Компьютерные и интернет технологии являются неотъемлемой частью жизни современного поколения. Они вовлечены в этот бесконечный процесс, им это приносит удовольствие, и использование так называемых гаджетов не доставляет никакого дискомфорта, они быстро учатся, знакомятся со всеми нововведениями современного мира технологий.

Перед современными педагогами возникает определённый ряд задач, которые необходимо реализовать для достижения определённых целей. Самая главная задача сейчас в современном обществе - заинтересовать учащихся в том или ином предмете, мотивировать их. В данном случае преподаватель должен являться и отчасти психологом, им необходимо стать flexible, мобильными, гибкими, чтобы умело подстроиться под общий настрой обучаемой аудитории. Под этим подразумевается, что грамотному, работающему в современном обществе педагогу, необходимо учитывать веяния того или иного поколения, обращать внимание на интересы подростков. Конечно, данный подход в преподавании актуален,

если мы говорим о студентах средних специальных образовательных учреждениях, где преподаватели получают почти окончательно сформировавшиеся личности. На подростков в таком возрасте гораздо труднее повлиять, поменять их сферу интересов, так как у них уже есть свои предпочтения. И только опираясь на эти увлечения и интересы можно понять, как завлечь их в образовательный процесс.

Основываясь на главных положениях, установленных в федеральном государственном образовательном стандарте, нам становится понятно, что одной из наиглавнейших задач современного педагога является развитие личности с помощью формирования универсальных когнитивных способностей, которые станут основой образовательного процесса. Базисом универсальных когнитивных способностей является обеспечение обучающегося возможностью самостоятельно осуществлять учебную деятельность, искать и использовать значимые и эффективные средства для достижения нужного результата в обучении любого предмета.

На сегодняшний момент большинство развитых стран современного мира стали осознавать значимость введения инноваций в свои образовательные системы, чтобы обучающийся стал главной фигурой образовательного процесса, чтобы когнитивная деятельность обучаемых лежала в основе внимания, уделенного преподавателями-исследователями. Многие полагают, что полученные знания претерпевают изменения каждый год. Является важным тот факт, что молодежь должна уметь самостоятельно обучаться, обрабатывать полученную информацию, без посторонней помощи модифицировать полученные знания и навыки в разных сферах, получая новые знания, профессии.

Усовершенствование российской образовательной системы принесет за собой важность поисков инновационных подходов в преподавании иностранных языков. В настоящее время все больше и больше стали прибегать к нетрадиционным способам обучения. Этот факт предполагает, что должна повыситься степень влияния педагога на активное участие каждого обучаемого и привлечение его внимания и деятельности в динамичную учебно-практическую деятельность. Не зря в китайской философии существует изречение: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, вовлеки меня – и я научусь».

Самой эффективной формой на данный момент, которая отвечает данному способу вовлечения обучающихся в преподавание английского языка - признан метод проектной деятельности.

Под данным методом мы подразумеваем многокомпонентный метод обучения, который предоставляет возможность обучаемым демонстрировать инициативность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Основной задачей метода проектов служит то, что обучающимся предоставлены различные вариации самостоятельного получения навыков и знаний во время достижения решений различных задач или проблем на практике. Ведь они могут требовать применения знаний из различных сфер жизни. Преподавателю в таком проекте отводится роль организатора, аналитика, нового источника информации.

Благодаря данной методике проектной деятельности преподавателю предоставляется возможность вовлечь обучаемых в реальное общение, в живую коммуникацию, они мотивированы на совместный труд, так как понимают, что на каждом лежит хоть и небольшая, но ответственность за качество выполненного проекта по заданной тематике. Большим преимуществом является тот факт, что они смогут увидеть действительные результаты своей работы.

Проекты, разработанные для дисциплины «Иностранный язык», имеют и схожие, и совершенно иные особенности. Ключевыми, из которых является употребления языковых конструкций когда условия сильно приближены к настоящему живому общению. Главный упор делается на работу обучающихся без посторонней помощи (индивидуальную и групповую). Нельзя не брать во внимание, что большое внимание уделяется выборке языкового материала, видам заданий и поочередности выполнения действий в работе согласно темы и цели проекта. Поэтому очень важна роль преподавателя, который будет координировать трудовую деятельность, как каждого участника по отдельности, так и всей группы в целом. Завершающим этапом данной проектной работы является наглядная презентация своего результата. Презентация, созданного продукта мотивирует каждого участника приложить максимум усилий, чтобы в выгодном свете представить свой проект, в который было вложено так много сил [7].

Следовательно, «метод проектов - это целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, которая осуществляется под гибким руководством преподавателя. Целью этого способа интеракции с обучающимися является получение определенного результата в виде материального продукта.

Что касается занятий по иностранному языку, проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершением которого является создание творческого продукта.

Данный проект необходим и полезен тем, что в процессе его реализации, учащиеся получают шанс самостоятельно получать знания, аккумулировать опыт познавательной и учебной деятельности.

Для того, чтобы ввести метод проектной деятельности в образовательную практику необходимо поставить целью реализацию

способностей демонстрации умений учащимся. Им необходимо научиться использовать приобретенный опыт, реализовать свои навыки в дальнейшем изучении предмета, продемонстрировать уровень знаний определенного количества лексических единиц по иностранному языку [1].

Нужно привлечь внимание каждого учащегося, дав им задания в соответствии с их уровнем языковой подготовки.

В методе проектной деятельности используются самые лучшие идеи, основанные на традиционной и современной методике преподавания иностранного языка. Мы можем отнести к ним - разнообразие, проблемность, обучение предмету с удовольствием.

Разнообразие – это очень важная черта любого полезного обучения. Оно способствует поддержанию интереса к учебе: разнообразие тем, типов текстов (диалоги, монологи, письма, настольные игры, описания, инструкции и т.п.), и разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа, работа в командах), и разнообразие типов упражнений [5]. Инновационностью этого метода считается то, что учащимся предоставляется выбор самим регулировать контент интеракции, начиная с самого начала работы в проекте. В курсе иностранного языка метод проектов может базироваться в пределах той тематики, которая установлена учебной программой почти по любой теме [3].

Благодаря данной системе преподавания происходит произвольное запоминание лексических единиц и грамматических. Учащиеся мотивированы на достижение определенных целей, по этой причине у них происходит развитие творческого мышления, воображения. Все необходимые условия создаются для свободной экспрессии мысли.

Проектная работа – это уникальная возможность достижения максимальных результатов при использовании минимального языкового материала.

С помощью проектной методики на уроке можно достичь сразу нескольких целей – расширить словарный запас детей, закрепить изученный лексико-грамматический материал и научить применять их на практике [4].

Метод проектной деятельности направлен на самостоятельную активность обучаемых – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного количества времени. Собирая и проводя анализ информации, учащиеся делают устные и письменные сообщения, советуются друг с другом, спорят, чтобы прийти к одному мнению. Ведь «в споре рождается истина» [2].

Способность пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной, современной методике обучения и развития. Эти технологии относят к технологиям 21 века.

Метод проектной деятельности воспитывает и развивает самостоятельность обучающихся в самопрезентации. В процессе групповой совместной деятельности они, что очень важно, учатся высказывать своё мнение, слышать других, не вступать в конфликт, если собственное мнение не совпадает с мнением товарища, они стараются прийти к консенсусу. Благодаря применению такого метода на занятиях иностранного языка отрабатывается способность к выработке общего мнения о том, что и как надо делать [6].

Подводя итоги, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что применение инновационных технологий в образовательном процессе способствует мотивации обучающихся и из обычных превращает занятия в разнообразные и интересные. Все это способствует также саморазвитию и самообразованию педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат.– // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
2. Мартынова Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского языка / Т.М. Мартынова.–// Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 19-21.
3. Побоква О.А., Немченко А.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа. - Иркутск, 2003.-432с.
4. Фрей К. Проектный метод.- Берлин: Бельц, 1997.-349с.
5. Современные подходы к использованию метода проектов в обучении школьников иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://anglyaz.ru/katalogstatey.html> (дата обращения 8.04.2019)
6. Проектная деятельность на уроках английского языка как средство развития устной и письменной речи обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/proektnaya-deyatelnost-na-urokah.html> (дата обращения 19.04.2019)
7. Метод проектов в обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ekrost.ru/poster/metod-proektov.html> (дата обращения 22.04.2019)

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ

Занина Лариса Витольдовна,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования
Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный
университет»,*

г. Ростов-на-Дону, Россия
lvzanina@sfedu.ru

Аннотация. Представлены особенности и риски формирования гуманитаризации в условиях цифровом цифровизации. Приведены примеры, трансформации традиционных ценностей и ценностных отношений, форм поведения молодых людей, предпочитающих общение в виртуальном мире миру реальному, и порождающие возникновение троллинга, буллинга и пр. аддиктивных форм, оптимизирующих саморазрушение личности.

Ключевые слова: духовность, риски, угрозы, виртуальный мир, кибер-социализация, превентивная педагогика, медиация.

HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITIZATION: PROBLEMS AND RISKS

Zanina Larisa Vitoldovna,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Primary
Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University,
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education,
Rostov-on-Don, Russia*
lvzanina@sfedu.ru

Abstract. Features and risks of formation of humanitarization in the conditions of digital digitalization are presented. The examples of transformation of traditional values and attitudes, forms of behaviour of young people, who prefer communicating in the virtual world to the real world, and gives the appearance of trolling, bullying and others forms of addiction, which optimizes the self-destructive personality.

Key words: spirituality, risks, threats, virtual world, cyber-socialization, preventive pedagogy, mediation.

Среди тенденций развития образования на современном этапе гуманизация педагогического образования является одной из основных и рассматривается как явление многоплановое, поскольку является основанием для выбора идеологии развития общественной системы воспитания и обучения. Поскольку гуманистические подходы являются методологической основой деятельности педагога, гуманистической функции современного образования рассматривается в прямой связи с педагогическим образованием, которое обеспечивает развитие духовных сил, способностей и умений учащихся на основе гуманизации подготовки специалиста образования, обеспечивающего ему успешное преодоление

препятствий и рисков на жизненном пути, определяя стратегии их преодоления в зависимости от степени владения средствами, необходимыми для достижения личной автономии, интеллектуально-нравственной свободы; создания условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных собственных задатков и способностей, и своих учеников.

В современной социокультурной реальности происходят постоянные трансформации экономических и политических основ общества, связанные с глобальным влиянием на общество информационных технологий, результатом которых является создание единой информационной сети, влияние которой проявляется в изменениях психики, поведения и образа жизни, ценностных представлений подростков и людей старшего возраста. Фактически социальное бытие человека распадается на виртуальное и реальное, человек получает возможность выбора необходимых ему фиктивных ролей, собственной идентичности, у него пропадает необходимость соблюдения традиционных нравственных и духовных ценностей. И одновременно этот же человек вынужден принимать правила бытия, сформированные в информационном обществе, приспосабливаться к ним. Кибер-социализация становится закономерной частью социализации личности, но при этом информатизация общества как бы разделяет его на две части: 1) упрощенное социокультурное пространство, наполненное культурными образцами доступными для массового потребителя; 2) уровень культуры, который представляет собой синтез интеллекта человека и компьютерных технологий, и на котором рождаются новые представления о пространстве и времени [9, с. 38]. Именно этот подход определяет ведущую роль гуманитаризации педагогического образования в условиях цифровизации. Раскроем особенности этого процесса.

В условиях цифровизации гуманистическая методология педагогического образования развивается за счет осмысления противоречия, складывающегося в информационном обществе: между традиционным подходом в понимании человека как системы с характерными ценностями и нравственными основами, способностью к творчеству, выполнению социальных ролей; и прагматико-утилитарным подходом к пониманию человека как рассеянного на фрагменты конструкта, с потребностью в умении адаптироваться к нововведениям (В.Е Кемеров, В.Н.Порус, Рамазанова С.Р. и др.). Исследователи признают, в эпоху цифровизации информация становится не только главным условием существования общества, но и показателем уровня развития его культуры, а человек рассматривается как носитель, хранитель и распространитель информации. В итоге, в процессе разрешения данного методологического противоречия происходит формированием нового

образа общества и новых аксиологических ориентиров человека (происходит трансформация представлений человека об образе жизни, о своем месте в мире).

В этом случае важен анализ механизмов координации ценностных установок личности и их коррекции с осуществляемыми в обществе информационными процессами, что и является основанием для рассмотрения сущности гуманизации педагогического образования в условиях цифровизации, с тем чтобы ответить на вопрос действительно ли направленность современной технологической цивилизации способствует духовно-нравственному оскудению личности, возникновению новых нравственных проблем? К рискам духовно-нравственного развития личности в условиях цифровизации, исследователи относят явление отчуждения личности (Г. Маркузе, А. И. Титаренко, Рамазанова С.Р.), причинами которого являются: а) «утилитаризация человеческих отношений», которая приводит к отчуждению между людьми, потере жизненных ориентиров; б) ускорение общего жизненного ритма, расширение коммуникативных возможностей, которое приводит к утрате глубины общения, равнодушию и отчуждению человека; в) потребительская система мотивации, которая подавляет мотивацию моральную: социальный статус личности достигается простым актом купли, а не нравственными поступками и героическими усилиями и пр.

Деятельность педагога предполагает постоянно взаимодействие с детьми, которые с позиции традиционного подхода на сущность духовности и нравственности, также как и их родители, имеют иные системы ценностей, которые отличаются целым рядом особенностей. Проблема, по-нашему мнению, заключается в том, что виртуальный мир предполагает принципиальное отсутствие телесности и анонимность (калейдоскоп образов, набор ролей (аватаров), созданных самим подростком), что, в свою очередь, и приводит к потере личностной идентичности [8, с. 92]. Вместе с тем, нельзя не согласиться с позицией Н.Лумана, считающего, что используемые обществом для воспроизводства своих ценностей новые информационные коммуникации имеют обратное влияние на общество: внося вклад в производство социальности, они несут угрозу безопасности личности, состоящую в неконтролируемости перехода виртуальных коммуникаций в пространство реальной социальной действительности [9].

Специфика взаимодействия молодых людей в сети заключается в изменении смыслов традиционных духовно-нравственных понятий, к примеру понятия дружба. В сети дружат своеобразно: «друзья» - это, фактически, партнеры по обмену информацией. «Друзьями» считаются постоянно находящиеся on-line (т.е. доступные для контакта или воображаемо присутствующие) пользователи, с готовностью

откликающиеся на любое обновление в профиле пользователя в соцсети, и выражающие свое отношение выставлением «лайка». Это часто порождает риски отдалиться от живущих рядом друзей, одноклассников. В итоге, в общении подростков оказывается невостребованной способность сопереживать, сочувствовать, заботиться о тех, кто находится рядом в реальном мире.

Скорость и множественность информационных потоков, циркулирующих в пространстве Интернета, обуславливает распространение огромного количества самой разнообразной информации, часть из которой является недостоверной, а часть несет угрозу безопасности пользователей: интернет-зависимости [1, с. 168], троллинг, кибер-буллинг [2, с. 704]. Пользователи сети не застрахованы от экономического мошенничества, и от ставшей теперь самостоятельной проблемой – экстремизма и воздействия манипулятивных техник, которые используются с целью навязывания мировоззрения «информационных зомби» [7, с. 2]. В этой ситуации актуализируется значимость не только сохранения в цифровом пространстве не только духовности молодых людей, но и свободы личности.

Такой низко эмоциональный фон становится естественной средой для еще одной опасности для духовности личности – троллинга, феномена, зародившегося интернет-пространстве в 90-х гг. XX столетия, и приобретшего в наше время статус значимого социально-психологического феномена, оказывающего деструктивное влияние как на индивидов – объектов воздействия, так и на атмосферу коммуникативного взаимодействия виртуального сообщества в целом. Причина, на наш взгляд, заключается в том, что троллинг является одним из самых действенных и практически ненаказуемых механизмов агрессивного воздействия, жесткой межличностной, внутригрупповой и межгрупповой манипуляции, и рассматривается как пусковой механизм жесткой провокации, создания ситуации скандала [5, с. 117].

В качестве научно-педагогического тренда в решении проблемы сохранения духовного здоровья и личностной свободы молодежи в условиях цифровизации мы рассматриваем развитие новой отрасли педагогической науки – превентивной педагогики, методологической основой которой мы определяем концепцию «позитивного большинства», являющейся альтернативой традиционной концепции «запугивания» подростков. В основе концепции «большинство» рассматривается как качественный показатель степени влияния «значимых других» на устойчивость личности к любым типам зависимостей, в таких условиях, когда молодой человек готов услышать и принять ценности других, готов прийти на помощь ровеснику, оказавшемуся в ситуации угрозы его безопасности и нравственной устойчивости. Т.е. речь идет о просвещении

учеников, родителей, учащихся, о сформировании их гражданской позиции, которая определяется «значимый другой», способный помочь молодому человеку реализовать его главную задачу – предъявить себя миру, занять достойное место в этом мире. Подчеркнем, что в психологии позиция значимого другого рассматривается в контексте ситуативной неопределенности, размытости границ значимого круга общения, что и наблюдается в сетевой коммуникации.

Перечисленные риски чаще всего проявляются в процессе коммуникации школьников в виртуальном пространстве, то значительно возрастают угрозы буллинга, троллинга конкретного учащегося и со стороны одноклассников, и со стороны незнакомых людей [8]. Эти дополнительные риски осложняют и без того повышенную конфликтность и агрессивность подросткового возраста, когда ради получения признания (лидерство, авторитет) школьники готовы включаться в любые сетевые коммуникации, которые первоначально могут восприниматься как одобрение и/или признание [7]. В условиях включения сетевого пространства в повседневную жизнь подростка, мы имеем еще один феномен в проявлении агрессии: когда конфликты из виртуального пространства на заключительном пике агрессии переносятся в реальное пространство. Учитывая то, что подростковая агрессивность является немотивированной и направлена порой на совершенно невинных посторонних людей [7], в образовательной среде возникает проблема с ее профилактикой. И в теории, когда подростковая агрессия определяется как асоциальное поведение, разработан ряд моделей профилактики асоциального поведения [5]. В сложившейся ситуации актуализируется превентивная функция педагогической деятельности. Сущность профилактических мероприятий заключается в устранении объективных и субъективных причин возникновения конфликтных ситуаций и любых форм насилия, в том числе буллинга в школьной среде. Реализация этого рода рисков предполагает еще одну составляющую педагогической компетентности учителя – медиативную.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Варламова С.Н. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология / С.Н. Варламова, Е.Р. Гончарова, И.В. Соколова // Мониторинг общественного мнения. – 2015. – № 2 (126). – С. 165-182.
2. Волченкова Е.В. Профилактика кибер-буллинга в молодежной среде / Е.В. Волченкова // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования». – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 702-708.

3. Гресь С. И., Газе М. Ю., Захарова А. А. К вопросу о дихотомии «духовность - бездуховность» // Молодой ученый. - 2016. - №10.5. - С. 20-22.
4. Духовность, бездуховность // Толковый словарь обществоведческих терминов // [Электронный ресурс].
5. Занина Л.В. Междисциплинарные основы профилактики саморазрушающего поведения детей и подростков/ Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодежной среде: Материалы IV Международного научного форума, г. Ростов-на-Дону - г. Элиста-г.Ставрополь – г. Потсдам (Германия) (30 ноября - 2 декабря 2017 г.). – Ростов-на-Дону- Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. – с.115-118
6. Кемеров В. Е. Общество, социальность, полисубъектность. – М.: Академический проект, 2012. – С. 130-132.
7. Мищеряков А. А. Безопасность и свобода личности в информационном обществе: анализ проблемы//Теория и практика общественного развития . 2011, № 1. шифр Информрегистра 0421100093\0009
8. Порус В. Н. Рациональность. Наука. Культура. – М.: Российский Университет образования, 2002.
9. Рамазанова С. Р. Нравственные императивы личности в контексте информационного общества. Диссер...канд. философ.н., Пятигорск, 2017. – 171 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕТРАДИ- НАВИГАТОРА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ В СТАЦИОНАРАХ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Зорина Екатерина Сергеевна

*кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения
Института истории и международных отношений Южного
федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия
eszorina@sfedu.ru*

Аннотация. Доступность и качество образования – важные элементы социальной политики государства. Тем более они актуальны, когда мы всё чаще встречаемся с потребностями современного общества, связанными с индивидуализацией образовательных траекторий, развитием толерантной принимающей среды, без барьерного пространства и

инклюзии в самом широком смысле. В данной статье будет освещена тема применения тетради-навигатора, созданной специально для обучения длительно болеющих детей, и выступающей в качестве дополнительного образовательного ресурса и инструмента психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова. Госпитальная педагогика, психолого-педагогическое сопровождение, тетрадь-навигатор, смыслодидактический подход в образовании.

OPPORTUNITIES FOR THE USE OF A NAVIGATOR NOTEBOOK IN TRAINING CHILDREN UNDER TERMINAL TREATMENT IN HOSPITALS OF MEDICAL INSTITUTIONS

Zorina Ekaterina Sergeevna

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Department of Special Historical Disciplines and Documentation
Institute of History and International Relations, Southern Federal
University, Rostov-on-Don, Russia
eszorina@sfedu.ru*

Abstract. Accessibility and quality of education are important elements of the state social policy. Moreover, they are relevant when we increasingly encounter the needs of modern society related to the individualization of educational trajectories, the development of a tolerant receiving environment, without barrier space and inclusion in the broadest sense. This article will highlight the topic of using a notebook navigator, created specifically for teaching children who are ill for a long time, and serving as an additional educational resource and tool for psychological and pedagogical support.

Key words. Hospital pedagogy, psycho-pedagogical support, notebook-navigator, semantic and didactic approach in education.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса – это комплексное понятие, включающее в себя поддержку ребенка, помощь на разных этапах развития и предупреждение возможных сложностей в обучении, социализации и академической реабилитации [1]. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении – это особая миссия, ставящая перед нами вызовы во многом опережающие традиционные и общепринятые модели обучения и воспитания [2], что связано в первую очередь со следующими особенностями:

1. Использование учебно-методических комплексов с разноуровневой системой подбора материала с личностно-ориентированными технологиями, включающими потенциал мобильного электронного обучения, мультимедийных средств.

2. Построение индивидуального образовательного маршрута с учетом базовых знаний, уровня подготовки обучающихся, их текущего психологического и физического состояния, анализа когнитивных потерь.

3. Моделирование условий для установления эффективного контакта между тьютором и учеником, стимулирование и поддержка познавательной активности, повышение уровня мотивации, развитие эмоционально-волевой сферы личности, инициация процессов смыслообразования школьника.

Кроме вышеперечисленных характеристик учебного процесса в госпитальной школе, за время функционирования инновационной образовательной площадки по обучению длительно болеющих детей в онкогематологическом отделении Областной детской клинической больницы города Ростова-на-Дону, педагогический коллектив столкнулся с определенными вызовами, которые также послужили толчком к систематизации и анализу накопленного опыта. Так основные сложности в обучении были связаны с низким уровнем мотивации, апатией, часто развивающейся у школьников после курсов химиотерапии. Отмечались трудности в освоении нового материала и коммуникации, страх перед учебной деятельностью, неуверенность в собственных силах. Эмоциональная лабильность, агрессия, когнитивные потери, большой пропуск информационного материала по предметам, социально-бытовые проблемы, отсутствие помощи родителей, моральной поддержки – все это обострило необходимость совершенствования образовательного процесса, его модернизации и поиска новых путей.

С целью решения ряда психологических и педагогических задач была разработана тетрадь-навигатор «Вперёд, к успеху!» для обучающихся первой ступени, являющаяся элементом психолого-педагогического сопровождения процесса обучения, адаптации и социализации детей, находящихся на длительном лечении. В онкогематологическом отделении Областной детской клинической больницы 70% детей – это ученики начальной школы.

Тетрадь – навигатор ориентирует педагога на системный подход построения образовательного процесса, позволяет выявить и восполнить не только знаниевые дефициты, но и психологические барьеры академической реабилитации и социализации ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации.

Содержание рабочей тетради было сформировано на основе смыслодидактического подхода [3] и смысловой педагогики [4, с. 8–13].

Экологичность, мультипликативность и ресурсность предлагаемых заданий базируются, в первую очередь, на их психотехническом потенциале и интегрируют в себя образовательный и психологический компоненты. Важным критерием отбора заданий были возрастные и онтогенетические характеристики детей 7-11 лет, данные исследований, отражающих влияние медицинского диагноза, стратегий лечения и возможных реакций организма.

Методологически рабочая тетрадь-навигатор содержит:

- психотехники, обращенные к субъективному опыту ученика (это личностное ассоциирование, обобщение, работа с образами, личностно-смысловым контекстом);

- психотехники самовыражения (рефлексия, экзистенциальный выбор, персонализация и проживание ситуаций);

- психотехники поддержки (эмоциональное поглаживание, ситуации успеха и признания, жизнетворчество, смысловое погружение, ценностное ориентирование);

- психотехники творчества (арт-техники, творческие сочинения).

При всем многообразии содержательного материала, перечисленные техники отвечают следующим критериям: работают над совершенствованием когнитивных функций, могут применяться для анализа текущего психологического состояния ребенка, способствуют повышению уровня мотивации обучающегося, развивают творческий потенциал личности и ценностно-смысловую сферу. Они не преследуют цель полноценной психологической диагностики или психолого-педагогической экспертизы, не являются частью коррекционной работы и поэтому могут использоваться тьюторами и учителями без специального психологического образования.

Содержание пособия выстроено в форме путешествия от одной темы к другой. Каждый раздел автономен и не предполагает четкой последовательности, а может быть использован педагогом в наиболее удобной последовательности и комфортном формате до, после, во время или вместо основного занятия с любой выбранной темой, учитывая исходную учебную ситуацию.

Таким образом, разработка и апробация рабочей тетради-навигатора для детей, находящихся на лечении, позволяет комплексно подойти к реализации психолого-педагогического сопровождения. В ней содержатся материалы ресурсного, обучающего, диагностического характера, позволяющие учителю отслеживать эмоциональное состояние ребенка, его настроение и в то же время организовать полезную развивающую деятельность в соответствии с актуальным возрастным запросом. В дальнейшем планируется усовершенствование содержания, продолжение для обучающихся средней и старшей ступеней образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - №5.
2. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // РЖДГиО. 2015. № 4. – с.65-73/
3. Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н., Фоменко, В.Т. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2013. – 162 с.
4. Асмолов А.Г. Мастер порождения смыслов в школе неопределенности // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - № 4. - с. 8–13.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ, ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ ПОКОЛЕНИЯ. КОНКУРСНАЯ ПЛОЩАДКА «БАТЛЛ ЮТУБЕРОВ»

Зотова Елена Львовна

*педагог-психолог муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения города Ростова-на-Дону «Школа №
87 имени Героя Советского Союза Щербакова Николая Митрофановича»
likazed@mail.ru*

Вацинникова Ксения Дмитриевна

*учитель русского языка и литературы муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения
города Ростова-на-Дону «Школа № 87 имени Героя Советского
Союза Щербакова Николая Митрофановича»
likazed@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается новая форма взаимодействия школы и учеников с помощью конкурсной площадки «батлл ютуберов». С помощью данной деятельности дети смогут пройти ряд этапов: самоанализа, познания нового и применения опыта на практике.

Ключевые слова: блог, ютуб, видео, саморазвитие, контент, информационные технологии.

INTERNET TECHNOLOGIES COMBINING GENERATIONS. COMPETITION AREA "BUTLL YUTUBER"

Zotova Elena Lvovna

Teacher-psychologist of the municipal budgetary educational institution of the city of Rostov-on-Don "School No. 87 named after Hero of the Soviet Union Nikolai Mitrofanovich Shcherbakov"

likazed@mail.ru

Vashinnikova Ksenia Dmitrievna

teacher of Russian language and literature of the municipal budgetary educational institution of the city of Rostov-on-Don "School number 87 named after Hero of the Soviet Union Nikolai Mitrofanovich Shcherbakov"

likazed@mail.ru

Abstract. This article discusses the new form of interaction between the school and students through the competition site "Battle of YouTube". With the help of this activity, children will be able to go through a number of stages: self-analysis, learning new things and applying experience in practice.

Key words: blog, YouTube, video, self-development, content, information technology.

Современный мир немислим без новейших цифровых технологий и Интернета, который проник во все сферы нашей жизни, включая образование. Всемирная паутина дает большие возможности для развития образования: дистанционное обучение, доступ к большому количеству информации.

Интернет не мог не проникнуть и в образование, ведь сегодня он повсюду. Вряд ли найдется человек, не слышавший хоть раз в жизни о всемирной паутине. Благодаря Интернету мы имеем возможность получать новостную информацию, смотреть различные аудио и видео ресурсы, общаться в социальных сетях. Доступ в сеть дает возможность виртуального контакта с миром из любой точки земного шара.

Информационные технологии привнесли в образовательное пространство новые средства и способы обучения, которые приобретают сегодня все большую популярность. Согласно, нового словаря методических терминов и понятий: «Информационные технологии – это совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами» [2].

Одной из новых форм работы с детьми в урочное и внеурочное время реализация проекта «Конкурсная площадка "баттлютуберов"».

Целью данного проекта является конкурсный вид взаимодействия, который подстегнёт детей удовлетворять амбиции с помощью создания социально-значимых роликов. Именно этот горячий интерес детей к виртуальному пространству, а также неправильное его использование и легли в основу нашего проекта.

Идея: направить детскую энергетику на создание положительно окрашенного, полезного видео-продукта.

Задачи проекта:

- выявление интересов, склонностей, способностей, возможностей учащихся к различным видам деятельности;
- создание условий для индивидуального развития и саморазвития ребенка;
- развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей;
- создание условий для реализации приобретенных знаний, умений и навыков;
- развитие опыта общения, взаимодействия, сотрудничества;
- расширение рамок общения в социуме.

Этапы проекта:

1. выявление актуальности проекта в ОУ (анкетирование, опрос)
2. план мероприятий на время реализации проекта
3. выбор номинаций для создания видеороликов в соответствии с планом мероприятий
4. создание обучающимися видеороликов
5. презентация творческих проектов
6. церемония награждения наиболее успешных роликов на ютубплатформе.

Описание проекта:

Видеоблогинг (дети уже имеют канал или мечтают быть популярными ютуберами) очень популярен среди обучающихся начальной и средней школы.

В своей статье Бородина К. В., так трактует это понятие: «...«блог» - это интернет - ресурс, основным содержанием которого являются регулярно выкладываемые изображения, записи, видео или мультимедиа. А «видеоблог» - это своего рода форма блога, но в котором контентной составляющей является видео. Записи в данном блоге включают в себя видео с поддержкой текста, музыки, картинок и прочих метаданных» [1].

Многие ребята снимают ролики и активно выкладывают в ютуб, но существует ряд проблем:

1. контент (обучающиеся снимают бессодержательные или резко негативно направленные ролики, через них транслируется агрессивное поведение унижающее достоинство других, травмоопасное видео)

2. не умеют качественно снимать, обрабатывать и монтировать видео

3. не имеют соответствующей аппаратуры.

Наш проект предлагает пути решения данных проблем.

На этапе анкетирования мы узнаем степень заинтересованности, тематику номинаций, навыки работы с техникой, степень обученности работы с видео.

В соответствии с анкетированием формируются группы обучающихся, выбираются наставники. Разрабатывается план воспитательных или учебных мероприятий, выбираются соответствующие номинации, и начинается работа над созданием видео, в результате работы учащиеся аккумулируют все знания, полученные за время обучения, и компетенции, формируемые учебной и внеучебной деятельностью.

Результаты проекта:

1. Школьники. Получают удовлетворение амбиций и общественное признание. Они уже сейчас снимают видео и мечтают быть видеоблогерами. Ролики плохого качества. Через них транслируется агрессивное поведение унижающее достоинство других, травмоопасное видео (паркур и т.д. - снимают подвалы и прыжки с крыш), а также пустое (неинтересное -5 мин пьют чай на камеру). Наш проект поможет детям раскрыть свой потенциал, самореализоваться как личность. Согласно, словаря по педагогической психологии: «Саморазвитие – это развитие собственных сил, физических и умственных, на основе самостоятельности, самостоятельных занятий. А также развитие, происходящее силой внутренних причин, не зависимо от внешних факторов, самодвижение» [3].

2. Администрации. Появится возможность мягко корректировать общественное мнение и транслировать эталонное отношение к важным моральным аспектам.

3. Педагогам. Дать возможность предлагать актуальные номинации (интересные ДЛЯ ДЕТЕЙ).

4. Другим школам. Мы предлагаем готовый продукт, который может взять на вооружение любая школа, колледж.

5. Для партнеров. Наши дети хотят научиться снимать качественные ролики, и для обучения детей нужны партнеры.

6. Для власти. В нашем проекте можно продвигать не только образовательные, но и социально-значимые.

В нашей школе существуют положительный опыт осуществления проекта. После анкетирования, анализа творческого потенциала, технических возможностей, в преддверии Дня Победы был объявлен конкурс видеороликов для обучающихся 8 – 10 классов по номинации «Улица героя».

Чтобы успешно выполнить задание, ребята под руководством учителей-наставников разделились на режиссеров, сценаристов, операторов, монтажеров, интервьюеров, художников по гриму и костюмам. Самостоятельно написали сценарий будущего ролика, сняли и смонтировали материал. В ходе работы узнали исторические сведения о войне, родном городе и улицах микрорайона, которые названы в честь героев Великой Отечественной войны, грамотно изложили свои мысли, проинтервьюировали жителей микрорайона, тем самым проявили навыки социального взаимодействия. Создали современный, интересный им ролик. Учителя-наставники отметили высокий уровень мотивации. Дети во время создания современного продукта, изучили исторические справки, получили консультацию филологов, технических специалистов, поделились своими навыками друг с другом и с нетерпением ждали презентации своего ролика.

Этот положительный опыт доказывает актуальность проекта в рамках ФГОС.

Данный проект универсален, т.к. его можно применять не только в качестве учебной, но и воспитательной функции. Его также можно реализовать в любом учебном учреждении.

Наши дети – это наше будущее именно поэтому важно воспитать в них стремление к саморазвитию и научить здраво оценивать морально-этические нормы нашей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бородина К. В. Феномен видеоблоггинга // Молодой ученый. - 2019. - № 16. - С. 73-75.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 2009.
3. Словарь – справочник по педагогической психологии. М.В.Гамезо, А.В. Степаносова, Л.М. Хализева. 2001.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА

Казначеев Евгений Евгеньевич

*аспирант 1 курса академической кафедры методологии и теории
социально-педагогических исследований Института психологии и
педагогики*

*«Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия
072t@mail.ru*

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть влияние социального заказа на трансформацию содержания общего среднего образования. Рассматривается основное противоречие образования, его проявление в социальном заказе. Указывается на размытие границ между государством и частным бизнесом в области образования. Описываются основные этапы и методы конкретизации социального заказа.

Ключевые слова: содержание образования, социальный заказ, государственный заказ, гражданский заказ, конкретизация социального заказа

TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN CHANGING SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS: THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF SOCIAL ORDER

Kaznacheev Evgeny Evgenievich

*1st year graduate student of the academic department of methodology and
theory of socio-pedagogical research of the Institute of Psychology and
Pedagogy*

*Tyumen State University, Tyumen, Russia
072t@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to consideration the impact of the social demand on the transformation of the content of general education. The article touches upon the issue of the main contradiction of education, its manifestation in the social demand. It is given a detailed analysis of the main stages and methods of social demand research.

Key words: content of education, social demand, state order, civil demand, general education, specification of social demand.

Философско-методологическая проблема содержания общего среднего образования - одна из важнейших в дидактике - постоянно присутствует в педагогической науке. Непрерывное развитие производства, науки, культуры, самой дидактики ставит задачу перманентного обновления содержания образования. Особенно ярко это обновление происходит в моменты общественных кризисов в социально-экономической сфере. Основная цель общего образования – это передача социального опыта, накопленного человечеством, подрастающему поколению. Но этот опыт обширен, поэтому определяющим критерием

того, чем наполнять содержание образования, во все времена являлся социальный заказ.

Вокруг вопросов о том, чему и как учить, всегда ведется идейно-политическая борьба, что находит выражение в противоречивости и неоднородности заказа. Сегодня это явно проявляется на всех его уровнях: глобальном, государственном, региональном, местном, уровне ценностных ориентаций групп населения, учебных заведений, семейном и конкретно-личностном.

Необходимо подчеркнуть, что данная проблема носит всеобщий характер и обнаруживает себя в системах образования многих стран. Современное общество неоднородно по своей сути и различные социальные группы по-разному подходят к вопросу о содержании образования. В настоящее время государства столкнулись с главным противоречием современного образования - противоречием между экономической и социально-политической функциями, т.е., с одной стороны, научно-техническая революция требует всесторонне развитых людей со сформированной целостной научной картиной мира, обширными знаниями во многих областях, а с другой стороны — высокообразованные люди рано или поздно приходят к осознанию того, что существующая система общественного устройства несправедлива, негуманна и ее необходимо сменить, что выливается в протесты, забастовки, бунты. Соответственно любое государство ставит перед образованием социальный заказ – сохранить стабильность системы через воспитание в людях толерантности, гражданственности и дать возможность развиваться экономике.

Кроме того, на этом же уровне проявляет себя еще один фактор, очень сильно влияющий на содержание образования – финансовые затраты (и издержки) на обучение и воспитание. С каждым днем этот критерий усиливает свое влияние, так как идет спад темпов роста мировой экономики, что порождает парадоксальные ситуации. Например, в Германии, третьей экономике мира, недостает 40 тысяч учителей в начальных и средних школах, но при этом более 5 тыс. преподавателей, окончивших педагогические вузы, работают по временным контрактам. Школы принимают их на работу к началу учебного года, а перед летними каникулами снова увольняют, чтобы не платить зарплату за 6 недель каникул [8].

В свою очередь, как указывала еще З.А. Малькова [7, с. 24-25], владельцы различных типов предприятий лоббируют свои интересы во властных структурах: предприятиям с низким техническим уровнем нужны средне образованные рабочие с узкоспециализированными навыками; монополистические предприятия заинтересованы в молодежи, не получившей достаточно образования, так как тогда растет уровень

безработицы и падают расходы на зарплату; и только высокотехнологичные предприятия нуждаются в высококвалифицированных кадрах.

В то же время у родителей есть запрос в качественном разностороннем образовании, в знаниях, которые позволят их детям реализовать себя и построить успешную карьеру. В свою очередь, у самих учащихся не возникает большой потребности в систематизированных обширных знаниях, а лишь в тех, что принесут достаток, в связи с чем у них остро стоит запрос только в узкоспециализированных знаниях.

Школа же находится между всеми этими противоречащими друг другу запросами. С одной стороны, государственным (через законы и нормативные акты) и предпринимательским (через попечительские советы, государственно-общественные объединения), с другой - семей и учеников. Как следствие в педагогическом процессе, обнаруживает себя вся несогласованность социального заказа, что и выливается в кризис образования.

Чтобы разрешить его, необходимо найти решение, которое при заданных конкретных условиях способно временно снять противоречие между размахом преподаваемых знаний, широтой охвата учащихся и социальной стабильностью общества, управляемостью граждан, а по возможности и сократить издержки на образование.

Исходя из этого приоритетная задача трансформации содержания общего среднего образования состоит в выяснении, а затем и согласовании социального заказа на всех его уровнях. Без анализа всей картины невозможно говорить о каком-либо эффективном регулировании и обновлении, так как один уровень встречает противодействие другого уровня. В итоге декларируемые цели так и остаются только целями. Например, что стоит цель, провозглашающая важность формирования систематических целостных знаний, когда учащийся не видит в этом для себя пользы? К чему приведет воспитание толерантности, когда главным критерием успешности выступает конкуренция, требующая идти по головам к своей цели? Как уже отмечалось, названные противоречия носят глобальный характер.

Обратимся к содержанию и структуре феномена «социальный заказ» и процедуре его выявления, и интерпретации применительно к условиям образования в России.

О.В. Морева изучив сущность социального заказа выявила, что это «определенная, имеющая внутреннюю иерархию, система разнообразных социально-педагогических задач по социализации и профессионализации различных групп населения, по индивидуализации и формированию личности, поставленных перед образовательными институтами, социальными субъектами различного ранга, в качестве которых могут

выступать и социум в целом, и государственные институты, и, практически, любые (...) сообщества и отдельные индивиды» [10, с. 21]. Того же определения придерживается и С. А. Маврин [5, с. 88].

Основные структурные компоненты социального заказа:

- культурно-исторический – заказ на личность культурную, образованную, способную перенять и развивать культуру, как конкретной нации, этноса, так и всего человечества;

- социумно-ситуативный (социумно-конкретный) – заказ на социально-адаптирующегося, способного, умелого человека с актуальными для текущей ситуации конкретными знаниями и умениями, личностными качествами;

- лично-индивидуальный – заказ учащегося в соответствии с его смыслами и ценностями жизнедеятельности [10, с. 46].

В свою очередь И.А. Маврина, выделяет следующие уровни:

- общегосударственные – необходимость обучения людей для производства продукции и услуг, позволяющих конкурировать с другим государствами на равных в основных сферах жизнедеятельности;

- социально-групповые – отстаивание социально-групповых интересов через использование системы образования для обеспечения своей группе более привилегированного положения в обществе;

- индивидуальные – прагматическая потребность людей в достижении высокого статуса в обществе, самоутверждения в определенной социальной группе [6, с. 37].

Таким образом, анализируя механизм трансформации содержания общего образования целесообразно выделить 3 основных составляющих социального заказа - государственный, групповой и личный, каждый из которых должен найти свое отражение в содержании образования.

В современной России, вслед за западными странами, можно увидеть, что идет процесс сращивания государственного и группового элемента, процесс размывания границ между государством и частным бизнесом, которому государство передает свои функции [11, с. 13]. Бизнес-общество все сильнее проталкивает свои интересы, устанавливая технократическую концепцию образования, нацеленную на прагматическое обучение работника в производственной цепочке для получения прибыли. Происходит это через частно-государственное партнёрство. Так, 27 апреля 2019 года премьер-министр РФ Д. Медведев поручил привлечь бизнес для повышения квалификации учителей [9]. Тем самым лично-ориентированное образование как самоорганизуемый педагогический процесс, т.е. такой тип образования, в котором собственные усилия личности имеют первостепенное значение [1, с. 15] отходит на задний план, а те, кто в состоянии выстроить грамотно педагогический процесс – научное сообщество – не берутся во внимание

чиновников от образования, о чем подчеркивал в своих трудах В.И. Загвязинский [2, с. 13].

В приведённых данных очень точным представляется выделение из более общей категории «социальный заказ» государственного и гражданского. Государственный заказ - это обобщенная потребность государства в комплектовании кадрового потенциала страны с учетом объективных социально-экономических условий, а также ориентация государства на патриотическое воспитание духовно-нравственных граждан с активной гражданской позицией [4, с. 152]. Гражданский заказ - требование на обеспечение современного качественного образования, доступного каждому учащемуся, независимо от места его проживания [2, с. 117]. Тем самым проявляется наличие двух основных сторон в современном образовательном процессе, которые подводят нас к главному противоречию, указанному в начале статьи: государство совместно с бизнес-сообществом нуждается в высокообразованных рабочих для эффективной конкуренции с другими фирмами и государствами, но эти самые рабочие с полученным высоким уровнем знаний осознают себя только элементами механизма для извлечения прибыли, что вызывает их сопротивление. Соответственно необходимо выявить социальный заказ на всех уровнях и сторонах, тем самым согласовав потребности первых и вторых.

Основными этапами конкретизации социального заказа являются: анализ общемирового заказа; анализ социально-экономических условий; анализ государственного заказа и потребностей бизнес-сообщества; анализ культурно-исторических и национальных условий; анализ конкретно-ситуативных проявлений социального заказа; анализ личностных запросов.

Для этого применяются методы: анализ документов, историко-логический анализ, наблюдение, анкетирование, интервьюирование, метод экспертных оценок, эксперимент, моделирование.

Суммируя результаты исследования, мы получим целостную картину, отражающую противоречивые потребности и запросы сторон. Тем самым появится возможность опираться на эмпирические данные, построить содержание образования таким образом, чтобы потребности различных участников педагогического процесса не противодействовали друг другу, а дополняли, чтобы личностно-ориентированное образование не только декларировалось, но и фактически способствовало повышению уровня общего развития, творческих способностей, социальной зрелости, гражданской активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Содержание педагогического образования и возможные направления модернизации его общепедагогической

составляющей [Текст]: [В рамках комплекс. программы «Личностно развивающие образовательные системы Юга России»] / Е.В. Бондаревская // Наука и образование. -2002. -№ 3. - С. 14-25

2. Губанова Е.В., Суркова А.В. Федеральный государственный образовательный стандарт: формулируем заказ // Народное образование. 2011. № 7. С. 116-122.

3. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография / В.И. Загвязинский. – М.: Логос, 2015. – 140 с.

4. Лушинкова О.Л. Проблемы формулирования социального заказа образованию // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия Экономика. 2016. №3. С. 149-154.

5. Маврин, С. А. Социальный заказ: настоящее и будущее (на примере общеобразовательной системы г. Омска) [Текст] / С. А. Маврин // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири - 2008. - № 10. - С. 87 - 90.

6. Маврина, И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Омск, 2000. - 418 с.

7. Малькова, З.А. Политика капиталистических государств в области образования / Под ред. З. А. Мальковой. - М.: Педагогика, 1983. - 208 с.

8. Маурер, Н. Германия: дефицит учителей общенационального масштаба [Электронный ресурс] // Вести. Экономика - Режим доступа: <https://www.vestifinance.ru/articles/107316>

9. Медведев хочет переложить повышение квалификации учителей на плечи бизнеса? [Электронный ресурс] // ИА Красная весна - Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/news/fa561932>

10. Морева, О.В. Выявление и педагогическая интерпретация социального заказа системе образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Тюмень, 1996. - 192 с.

11. Четверикова О.Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. – М.: Книжный мир, 2018. – 384 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Картавцева Ольга Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

Art-radosti@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается экзистенциальный подход в современном образовании, особенности мировоззрения современного педагога, некоторые положения педагогики развития сил личности и условия реализации принципов: принципа интенсивного обучения, принципа пребывания «здесь и сейчас, принципа гуманистической направленности, принципа природосообразности в обучении.

Ключевые слова: педагогика развития сил личности, экзистенциальный подход, принцип интенсивного обучения, источник творческой силы, личность - творец.

INNOVATIVE APPROACHES AND PRINCIPLES IN MODERN EDUCATION

Kartavtseva Olga Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Fine Arts, Academy of Architecture and Arts, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
Art-radosti@yandex.ru

Annotation. The article examines the existential approach in modern education, the particular worldview of a modern teacher, some provisions of pedagogy for the development of personality forces and the conditions for implementing the principles: the principle of intensive training, the principle of staying here and now, the principle of humanistic orientation, the principle of nature-likeness in teaching.

Key words: pedagogy of the development of personality forces, existential approach, the principle of intensive training, source of creative power, personality - creator.

Педагогические задачи формирования и развития успешной личности востребуют педагогику развития сил личности и экзистенциальный подход в образовании. Успешность личности зависит от ее сил и педагогу надо иметь не только компетенции, но и силы-способности, чтобы развивать такие же силы - способности в своих учениках. Жизнь общества стремительно изменяется и научная мысль должна успевать понимать и опережать многие социальные процессы, чтобы образование соответствовало требованиям жизни.

Образование претерпело сильные изменения под влиянием жизни. Например, все обучение, включая художественное, стало интенсивным. Поэтому одним из ярко выраженных принципов является принцип интенсивного обучения. В интенсивных процессах важна форма, а содержание уходит на второй план, в связи с чем педагоги обеспокоены

перспективой утраты ценностей традиционного советского образования. В традиционном советском образовании одно из важных мест отводилось формированию материалистического мировоззрения учащихся и это обеспечивало целостность общества и устойчивость его ценностей. Сегодня материалистическое мировоззрение не эффективно, и нет единой теории, которая бы объясняла, каким должно быть мировоззрение и в этом одна из проблем современного общества и педагогики. Современный человек свободен выбирать себе любое мировоззрение, либо не иметь его вовсе. Постоянный конфликт между «внутренними законами» совести и стремлением выжить любой ценой свидетельствуют об отсутствии индивидуального мировоззрения, обеспечивающего устойчивость личности в обществе. К тому же развитая личность как результат интеллектуального развития оказалась нецелостной, а потому не успешной. Нецелостной личности не хватает экзистенциальных качеств восприятия и общения, умения слышать себя и других.

Воспитывать и формировать грамотного потребителя не может быть целью образования, потому что это противоречит природосообразным законам развития личности. Личности нужно новое мировоззрение, которое включало бы более глубокие знания о духовном устройстве человека и более глубокое видение как личности так и мира.

Основная идея педагогики развития сил личности в том, что личность является проекцией высшего Я- источника силы духа. Дух - изначальная творческая сила. Если личность имеет постоянную связь с источником собственной силы, то она целостная и обладает творческими силами, что ведет ее к успеху. Но если связь слабая, то у личности малые силы, а без силы нет ни творчества ни созидания, а значит нет и успеха. Такая личность в антропологии и педагогике представлена как нецелостная. Причины нецелостности личности и педагогические условия развития сил учащихся и воспитанников рассматривали в своих трудах как зарубежные, так и отечественные педагоги: Я. А. Коменский, И. Песталоцци, М. Монтессори, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, В. Гумбольдт, Р. Штейнер, К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, С. И. Гессен, К.Н. Вентцель, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили.

Если воспитывать и развивать личность- творца, которая постоянно будет востребовать силы духа для творчества, то эта личность будет иметь созидательные силы, что делает счастливой, как саму личность, так и ее окружение. Но если воспитывать потребителя, то личность теряет связь со своим источником силы духа, и ее силы становятся разрушительными, что губительно как для самой личности, так и для общества. Личность целостная- личность осознающая себя как творца, которая связана с источником своих творческих сил и постоянно использует их в плодотворной деятельности. Современное образование призвано привести

личность к тому, чтобы через нее могла проявляться целостная творческая сила духа и в этом смысл духовного возрождения общества. Основные научные положения педагогики развития сил личности и экзистенциальный подход в образовании представлены в монографиях Картавцевой О.Д. «Духовное развитие личности на основе самореализации сущностных сил в творчестве» (2009) и «Научные основы экзистенциальной педагогики» (2011).

Экзистенциальный подход в том, что педагог видит своего ученика как источник бесконечной творческой силы- таково его мировоззрение. Экзистенциальный подход в художественном образовании обеспечивает студенту возможность стать личностью- творцом, а педагогу создать условия для развития у студентов способностей и способностей- сил. Особая экзистенциальная свобода личности в том, чтобы получать, воспринимать и отдавать силу знаний, чувств, переживаний, познания, что лежит в основе межличностных отношений в образовании. Экзистенциальный подход учителя вносит жизненный смысл в учебу ученика, и это всегда усиливает мотивацию к учению, так как учитель поддерживает учеников своей силой знания, веры, радости познания, доброжелательности, вдохновения, за счет чего происходит активизация деятельности учащихся. Использование экзистенциального подхода означает, что у учителя имеются определенные экзистенциальные качества, среди которых эмпатия занимает важное место. К экзистенциальным качествам личности учителя относятся и то, что в его присутствии все силы учеников гармонизируются, восстанавливается «сбившееся» восприятие ученика, оно расширяется и углубляется, увеличивается его концентрация, активизируются познавательные процессы, увеличивается скорость мышления. Это происходит за счет целостных сил учителя, которые и запускают аналогичные процессы у учащихся - таково созидательное действие силы духа. У всех участников учебного процесса одно экзистенциальное бытие - образовательное пространство, насыщенное творческими силами. Экзистенциальный подход в образовании наиболее соответствует потребности общества, так как современное поколение учащихся отличается от предыдущего тем, что превосходит его в духовном развитии, у них потенциал сил больше, больше и возможностей, скорость их развития и познавательных процессов явно более высокая и нужны условия для развития духовной личности.

Принцип гуманистической направленности особенно актуален в современном образовании, призванном сформировать личность созидающую жизнь. Творчество всегда - созидание, и никогда не может быть разрушением. Принцип реализуется в практике творчества, где приобретает привычку личности направлять силы на созидание и это

единственно счастливый, психологически- комфортный образ жизни.

Новым в педагогике является принцип пребывания личности «здесь и сейчас», его можно назвать принципом цельности и направленности личностных сил на творческий процесс. Реализация данного принципа позволяет личности максимально реализовать личностные силы в творчестве, в процессе сконцентрированности на деятельности внимания, чувств, ощущений, мыслей и действий.

Для человека проявлять силы духа в материальном мире через творчество - природосообразно. Реализация принципа природосообразности в процессе интенсивного обучения и творческой активности заключается в повышении интенсивности бытия за счет проявления творческих сил личности. Интенсивность бытия личности проявляется в активности мыслительной деятельности, в ускоренном приобретении опыта изобразительных действий, в интенсификации процессов восприятия и понимания, в проявлении интуиции. Благо в том, что чем интенсивнее силы личности, тем большую радость она испытывает и это экзистенциальный опыт. Конечной целью образования должно быть счастье человека.

ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМ ОБЩЕСТВЕ

Концевич Ирина Владимировна

*аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной
практики Армавирского государственного педагогического университета,
kravtsova90irina@mail.ru*

Аннотация. В статье поднимаются проблемы повального увлечения подростков компьютерными играми, влияющими на их поведение в реальной среде, и предлагаются способы использования ИТ-технологий в патриотическом воспитании подростков. Онтологический подход ориентирует на осуществление и рефлексию воспитания как процесса жизненной прогностики, в ходе которой происходит самодвижение воспитанника от себя сегодняшнего к себе будущему.

Ключевые слова: нравственное воспитание, информационные технологии, социальные сети, патриотическое воспитание, генеалогическое дерево, интернет-проекты патриотического содержания.

THE PROBLEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE RUSSIAN YOUTH IN THE MODERN INFORMATION- COMPUTERIZED SOCIETY

Kontsevich Irina Vladimirovna

*Postgraduate student, Department of Theory, History of Pedagogy and
Educational Practice, Armavir State Pedagogical University,*

kravtsova90irina@mail.ru

Abstract. The article raises the problems of craze for computer games that affect their behavior in a real environment, and suggests ways of using IT technologies in the patriotic education of adolescents. The ontological approach focuses on the implementation and reflection of upbringing as a process of life prediction, during which the pupil is self-moving from itself to today's future.

Key words: moral education, information technology, social networks, patriotic education, family tree, Internet projects of patriotic content.

Насущная ситуация XXI века в обществе детерминируется глобализационными процессуальными происхождениями в стране и мире, выдвинувшие на первый план теоретического анализа экзистенциальные проблемы молодежи. Это необходимость выбора ценностей, поиска смыслов жизни, проектирования жизненного пути, образования, нравственных способов удовлетворения материальных и духовных потребностей, сохранения здоровья, личной безопасности, создания благополучной семьи, карьерного роста в профессии и др.

Возникает массовое количество новых проблем. На первом месте - это проблема воспитания детей, являющиеся самой острой в современной антропогенной цивилизации. Одной из важных задач нашего общества является воспитание подрастающего поколения настоящими патриотами своей страны, родного края, с твердо сформированными нравственными ценностями.

Но в современном информационно-компьютеризированном социуме, когда доступ в интернет есть везде, в том числе и с мобильного телефона и это стало практически нормой бытия для каждого человека, становится сложней уберечь растущее поколение от интернет-зависимости. Появился новый пласт социальной реальности - социальные глобализованные паутины, в которых тинейджеры фактически растворяются, тратя все свое свободное время, получая как положительные, так и отрицательные эмоции. Пропадает желание в живом общении, появляется Интернет-зависимость, пропадает интерес посещать школу, бегать с мячом по футбольному полю, посмотреть фильм или просто прочитать книгу. Почему тинейджерам нравится

общение в сети? Потому, что там они могут легко высказывать свое мнение, вряд ли высказанное могли бы в реальности, при помощи этого могут реализовать свое «Я». По мнению Ю.С. Шевченко Интернет «...дает все те эмоции, которые не всегда дает ребенку жизнь. Компьютерная мышка - как бы аналог волшебной палочки, благодаря чему, практически не прикладывая усилий, ты становишься властелином мира. У ребенка создается иллюзия овладения этим миром. Проиграв, он может переиграть, вернуться назад, что-то переделать, заново прожить неудавшийся кусок жизни» [6]. В особенности в детской психики мальчишек, еще не сформированной, обнаруживаются симптомы зависимости от компьютерных игр, так как практически все они построены на агрессии и убийствах. В виртуальном мире мальчишки ощущают себя защищенными и недостижимыми, могут позволить купить себе новую жизнь, и не одну, уйти от ответственности за убийство. В результате такие развлечения наталкивают еще незрелую личность на реализацию своей агрессии уже не в игре, а в реальном мире. Какие же патриоты Отечества вырастут из таких подростков? Кто будет защищать Родину в ближайшем будущем?

Однако необходимо различать грани между виртуальной и жизненной реальностью, перенаправить повальное увлечение молодежи компьютерными интересами в иное русло, например, использовать потенциал интернета для пробуждения чувств патриотизма и ответственности подрастающего поколения. Предложить альтернативы эмоционально привлекательней, постоянного общения «здесь и сейчас», но более социальные и не угрожающие потерей физического и психического здоровья пользователя. Реализовать это можно посредством социальных сетей, подключив молодые слои общественности к определенной группе, заинтересовав их захватывающей деятельностью, в ходе они будут общаться друг с другом в режиме on-lain. Например, знакомить сверстников из различных городов с историческими памятниками и достопримечательностями своего города, своей семьей, друзьями с помощью виртуальных интернет-экскурсий.

В связи с этим меняются концептуальные подходы к воспитанию, возлагается миссия быть частью социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества.

В проектировании формирования личности на традициях принято выделять два уровня - индивидуальный и социальный. Индивидуальный уровень - это набор персональных характеристик, делающих данного

индивида уникальным. Социальный - связан с идентификацией индивида с прошлым, настоящим и будущим сообщества, нормами и ожиданиями социальной среды, в которую он погружен. Эти два показателя тесно взаимосвязаны, так как представления человека о самом себе возникают и развиваются в результате формирующего влияния на него общественных установлений. Собственные нормы индивида могут не совпадать с нормами и ролями, принимаемыми в режиме социальных интеракций. Для формирования устойчивой идентичности необходимо достижение определенного баланса индивидуальной и социальной ступени.

Таким образом: Уровень и качество интеллектуального и информационного потенциала в антропогенной цивилизации становятся решающими условиями общественного производства и воспроизводства, отношений на информационной основе. А педагогически управляемый процесс удовлетворения потребностей личности в свободном саморазвитии, с позиций аксиологического подхода, личностно-ориентированное воспитание можно рассматривать как процессуальное приобщения ребенка к ценностям, в результате у него происходит «становление связной системы личностных смыслов» (А.Н. Леонтьев).

Одним из путей решения проблемы является разработка и внедрение в учебно-воспитательную деятельность ряда интернет-проектов и мероприятий патриотической направленности для молодежи. Имеет смысл создать сайт для всех заинтересованных лиц и организаций, которые могли бы создавать и реализовывать совместные научные и практические программы. В России уже имеется положительный опыт применения ИТ - технологий в патриотическом воспитании, который следует продолжать и усовершенствовать.

Любовь к истории нельзя навязать, можно лишь мотивировать, прикоснувшись к ней посредством создания особой информационно-образовательной среды. Важно сочетать репродуктивные и продуктивные методы обучения при разумном доминировании. В качестве одного из возможных вариантов актуализации у студентов интереса к истокам своего рода можно предложить организацию студенческой научно-практической конференции в ходе изучения учебных дисциплин «История и Информатика». Это вовлечение молодежи, местных жителей в проектирование и реализацию интернет-проектов, знакомство с более патриотическими интернет ресурсами, сайтами, такими как «Бессмертный полк» (www.moypolk.ru), *FAMILYSPACE* (www.familyspace.ru) и многие другие. Следует модернизировать учебно-воспитательный процесс с внедрением составления генеалогического древа при помощи средств

информационных технологий. Изучение своей родословной, традиций Вашего рода дает Вам силу и защиту на энергетическом подсознании. Такое взаимодействие может стать основой большого проекта, в котором ребята из множества городов России смогут реализовать свои творческие способности.

Предложенная форма работы со студентами побуждает к рефлексии по поводу событий прошлого, поиску лично-значимого смысла произошедших событий, формирует стимул для дальнейшего самостоятельного изучения истории и реализует информационные потребности современности. Также создать фото, слайд-фильм о своем городе для проведения виртуальной (а впоследствии и реальной) экскурсии, кроссворд о героях Великой Отечественной войны, подготовить компьютерную зарисовку, анимационный фильм, презентацию о достопримечательностях города, его героях, интересных людях. Подросток может составить вопросы к интернет-викторине о городе воинской славы для своих сверстников из множества городов, и многое другое. Проведение таких мероприятий поможет отвлечь юниоров от военизированных компьютерных игр, вовлечь тысячи школьников в освоение новых информационных технологий и коммуникаций, сформировать у них информационную культуру общения в социальных сетях, возможности которых можно использовать для группового взаимодействия в патриотически ориентированных сообществах. Только так, применяя комплексный подход в деле патриотического воспитания молодежи, основанное на исторических и культурных традициях, пропуская методы через призму закономерностей современного мира, но, не утрачивая его традиционных основ и устоев, мы сможем вырастить себе достойную смену, будущих защитников нашего Отечества. Успешная реализация выше сказанных направлений основывается на объединении усилий деятельности органов государственной власти всех уровней, научных и образовательных учреждений, творческих союзов, молодежных, ветеранских, общественных и религиозных организаций с учетом единой государственной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1.Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании, Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования : издается с июля 1937 / ред.Р.С. Бозиев. – 2012. – № 7. – С. 3-13.
- 2.Касавин И. Т. Познание // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. III. М., 2001.
- 3.Лукаш. С.Н. Педагогика казачества: традиции и современность/ С.Н. Лукаш // Педагогические науки. - 2008. - № 4 (32). - С. 30-32.

4. Лукаш С.Н. Казачество Юга России: от традиции к инновациям. Монография. – Майкоп: ОАО «Полиграф-Юг», 2012. - 480с.

5. Труфанова Е.О. Человек в лабиринте идентичностей: журнала "Вопросы философии"/ основан в июле 1947 г. / http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=102

6. Шевченко Ю.С. Новый вид наркомании 12.10.2015 — 22:15 <http://www.pravoslavie.ru/guest/4757.htm> 2.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Котлярова Виктория Валентиновна

доктор философских наук, профессор кафедры образования и педагогических наук

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

Biktoria66@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению ключевых тенденций развития высшего образования в современных условиях. Основой исследования являются работы ведущих и зарубежных ученых по проблемам развития образования в условиях глобализации. Рассмотрены три ключевые тенденции развития высшего образования в условиях глобализации: интернационализация, массовизация, информатизация.

Ключевые слова: образование, трансформация образования, глобализация, интернационализация образования, информатизация образования, массовизация образования.

DEVELOPMENT TENDENCIES OF HIGHER EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Kotlyarova Victoria Valentinovna

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Education and Pedagogical Sciences

Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University

Biktoria66@mail.ru

Abstract. The article is devoted to identifying key trends in the development of higher education in modern conditions. The basis of the research is the work of leading and foreign scientists on the problems of the development of education in the context of globalization. Three key trends in the development

of higher education in the context of globalization are considered: internationalization, massization, informatization.

Key words: education, transformation of education, globalization, internationalization of education, informatization of education, massization of education.

Бурное развитие различных отраслей человеческой жизнедеятельности, информационных технологий, разработка сетевых инструментов, а также многочисленные интеграционные и глобализационные процессы обусловили формирование новых требований к образовательному уровню человека во всем мире. Будущее образования в современных условиях беспокоит многих исследователей, которые пытаются определить определенные тенденции его развития, изучая и анализируя позитивные и негативные последствия этих процессов. Особенно актуальными такого рода поисковые работы стали в отношении высшей школы, поскольку именно она претерпела наиболее явные изменения под влиянием требований современности. В данной статье автор предпринимает попытку проанализировать ведущие тенденции развития высшего образования в современных условиях глобализации.

Глобализация является фундаментальным вызовом, с которым столкнулась высшая школа за свою многовековую историю существования. Обсуждение проблемы «образование в условиях глобализации» весьма активно ведется в научном дискурсе. Голландские ученые С. Маргинсон и М. Ван дер Венде в своей совместной работе «Глобализация и высшее образование» сосредотачивают свое внимание именно на вызовах глобализации [8, с. 5]. Проблема анализа интернационализации и глобализации международного образования составляет предмет интересов британских исследователей Дж. Кембриджа и Дж. Томпсона [7]. Исследователи сопоставляют различное применение термина «международное образование» и выявляют практический контекст его применения в различных учреждениях. Эксперт по высшему образованию, директор Центра изучения государственной политики Познанского университета им. А. Мицкевича (Польша) М. Квиек обращает внимание на связь реформ высшего образования и государства [2].

По мнению британского исследователя Б. Ридингса, современные образовательные учреждения потеряли свою сущность (единство исследовательской работы и обучения под эгидой национальной культуры) и вряд ли могут называться университетами в классическом смысле этого слова [4, с. 25]. Характерными в этой связи является одна из публикаций Дж. Салми и И.Д. Фрумина, в которой проанализированы инициативы по достижению «выдающихся результатов» в секторе университетского образования, реализованные в предыдущие пятнадцать лет в разных

странах мира (6). Исследователи описывают основные характеристики этих инициатив, а также ключевые факторы, обуславливающие эффективность.

Рассмотрим далее ряд ключевых тенденций трансформации высшего образования. В рамках процессов интернационализации, транснационализации и глобализации образовательной сферы происходит расширение экспорта образовательных услуг, которое в последние десятилетия стало наиболее важным приоритетом государственной экономической политики многих стран. Например, в российских учебных заведениях по программам академической мобильности в 2016 г. обучалось более чем 237,5 тыс. человек [1, с. 6]. Все это свидетельствует о своеобразной «макдональдизации» высшего образования в эпоху глобализации согласно концепции Г. Ритцера, которым университеты рассматриваются как средство использования образования благодаря предоставлению образовательных услуг, где «товаром» является степени и квалификация [9].

Вследствие интеграционных процессов на рынке образовательных услуг были сформированы основные направления развития, такие как подписание Великой хартии университетов; создание Зоны европейского высшего образования (Болонский процесс); программы ЕС по сотрудничеству в сфере образования. Влияние Европы на рынке учебных услуг настолько высоко, что отдельные исследователи говорят о европеизации национальных образовательных систем и европеизация имеет под собой три источника происхождения: рост международной мобильности людей и идей; международное сотрудничество и ярко выраженная приверженность к зоне европейского высшего образования [10, с. 25]. Примером глобализации евразийского региона является внедрение Лиссабонского и Болонского процессов, участником последнего из которых является и Россия.

Важной тенденцией развития высшего образования стала его массовизация. Эта тенденция связана с доступностью высшего образования и увеличением количества студентов. Расширение систем высшего образования в развитых странах порождается объективным спросом на высшее образование, существующее в обществе. Высшее образование сегодня считается необходимым (но все больше – не достаточным) условием получения в будущем лучшей работы и продвижения вверх по ступеням социальной лестницы. Еще в в конце XX века М. Троу (специалист в области социологии образования) предложил один из важных критериев определения массовизации, согласно которому, высшее образование становится массовым, если ее получают от 15 до 40% определенной возрастной группы [11, с. 202]. В начале 70-х гг. прошлого века массовизация была характерна только для США, для большинства

даже развитых стран этот процесс только начинался. В России массовизация образования приобрела устойчивые черты, по данным статистики, на 10 000 тыс. населения в 1993 г. приходилось 176 студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, а в 2016 г. – 299 человек соответственно. Если рассмотреть данные показатели в абсолютном выражении, то на 10 000 тыс. населения обучались в высших учебных заведениях в 1993 – 2, 613 тыс. человек, а в 2016 – 4,399 тыс. человек, что составляет более 27 % группы населения от 15 до 24 лет [5, с. 143].

В России и других постсоветских государствах, где в прошлом высшее образование давало реальные социальные преимущества, дальнейшему расширению системы образования способствует и инерция общественного сознания. Кроме того, в постсоветских обществах возможность получения высшего образования для большинства молодых людей стала частью неписаного общественного договора между властью и населением. Возможность получения высшего образования (часто номинально или реально бесплатного) для детей рассматривается как своеобразная компенсация за неудовлетворительное социально-экономическое положение, в котором в течение длительного времени находится значительная часть граждан. Учитывая это, меры, направленные на сокращение системы высшего образования или возможностей его получить, неизбежно будут сопровождаться недовольством и сопротивлением в обществе, дополнительно усиливающиеся противодействием со стороны самой системы высшего образования.

Данная ситуация еще больше обостряется в условиях слабой связи между структурой подготовки специалистов в учебных заведениях и реальными потребностями современной экономики. Сегодня значительное количество родителей и абитуриентов рассматривает высшее образование как социально обязательную ценность, таким образом способствуя дальнейшему росту его массовости, завышая ожидания относительно ее результатов. Такие высокие социальные ожидания тоже имеют тенденцию к инфляции – ведь высшее образование вследствие массовости в рядовом случае превращается из преимущества в стандарт, норму, что имеет уже не столько позитивный, сколько негативный характер.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, процесс информатизации и формирования информационного общества привели к впечатляющему прорыву в сфере образования. В условиях глобализации изменились не виды деятельности человечества, а технологическая способность использовать результаты всех видов деятельности человечества и факторы производства в глобальных масштабах. Появление глобальной сети Интернет, развитие международной экономической интеграции в направлении формирования международных

интеграционных объединений и глобализация экономики создали предпосылки формирования инновационного процесса глобального уровня [3]. Поэтому одной из важнейших тенденций развития высшего образования становится информатизация как неотъемлемая составляющая для быстрого и качественного овладения той или иной профессией и образом жизни в современном мире.

Информатизация – это глобальный процесс, в результате которого создается информационная среда, активно формируются и используются (поиск, обработка, сохранение, получение и т. п.) информационные ресурсы. Наиболее инновационной формой обучения современности во всем мире признано дистанционное и электронное обучение. Из-за своей демократичности дистанционное обучение действует по принципу – учиться тому, что является важным для человека, отсутствие территориальных ограничений, временные ограничения. Реализация элементов информатизации способствует получению положительных результатов за короткий промежуток времени, моделированию разнообразных ситуаций, доступа к учебным материалам, обмен опытом и разнообразными материалами, поэтому этот процесс является перспективным, эффективным, удобным и качественным.

Но при использовании и внедрении подобных информационно-коммуникационных технологий остаются открытыми вопросы регулирования и обеспечения качества он-лайн-образования. В период глобализации понятие «качество образования» приобретает особый смысл, поскольку именно качество образования становится показателем результативности глобальных инноваций.

Таким образом, проанализированы три ключевые тенденции развития высшего образования в современных условиях глобализации:

1. Интернационализация высшего образования – это признак качества предоставления услуг на глобальном рынке, которая обеспечивает международную мобильность студентов, преподавателей и исследователей.

2. Массовизация высшего образования – это признак степени доступности определенных образовательных услуг на глобальном рынке широкому кругу потенциальных потребителей без дополнительных ограничений по национальным, религиозным, социальным, гендерным, экономическим признакам.

3. Информатизация высшего образования как качественный признак трансфера знаний от субъекта к объекту услуги через применение ИТ-технологий.

Разумеется, в рамках одной статьи невозможно полностью проанализировать все тенденции развития образования в эпоху глобализации, к которым автор относит также диверсификацию

образования, его непрерывность, универсализацию, унификацию и др. Анализ данных тенденций будет продолжен в дальнейших исследованиях автора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Громов А.Д. Академическая мобильность иностранных студентов в России // Факты образования. 2016. № 7. 15 с.
2. Квик М. Реформирование европейских университетов: государство всеобщего благосостояния как недостающий контекст // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 8-39.
3. Котлярова В.В., Чеботарева Е.А., Новиков С.В. Трансформация науки и образования в информационном обществе: аксиологические аспекты // Образование. Наука. Научные кадры. 2017. № 4. С. 218-221.
4. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. Дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики. 2010. 304 с.
5. Россия в цифрах. Крат. стат. сб./Росстат. М. 2017. 511 с.
6. Салми Д., Фруммин И.Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25- 68.
7. Cambridge J., Thompson J. Internationalism and globalization as contexts for international education // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2004. Volume 34, Issue 2. P.161-175. DOI: 10.1080/0305792042000213994
8. Marginson S., Van der Wende M. Globalisation and Higher Education / OECD Education Working Papers. No8. OECD Publishing, 2007. 75 p.
9. Ritzer G. The McDonaldization of Society 5. Los Angeles: Pine Forge Press. 2008. 278 p.
10. Surssock A., Smidt H. Trends 2010: A decade of change in European Higher. Education. Brussels: European University Associat., 2010. 120 p.
11. Trow M. Academic Standarts and Mass Higher Education // Higher Education Quarterly. 1987. Vol. 41. No 3. P. 202-203.

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кочергина Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогике факультета истории и филологии

Таганрогского института имени

А.П. Чехова (ФИЛИАЛ) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

Таганрог, Россия

oakohergina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие творческой индивидуальности личности, ее специфика, а также ее роль в профессиональной деятельности учителя с учетом требований, предъявляемых к организации педагогического процесса в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: учитель, образование, модернизация образования, творчество, индивидуальность, творческая индивидуальность.

Kochergina Olga Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Pedagogy, Faculty of History and Philology

Taganrog Institute named after

A.P. Chekhov (BRANCH) FSBEI HE "RSEU (RINH)",

Taganrog, Russia

oakohergina@mail.ru

Abstract. The article deals with the concept of creative individuality of a person, its specificity, as well as its role in the professional activities of teachers, taking into account the requirements for the organization of the pedagogical process in the modernization of education.

Key words: teacher, education, modernization of education, creativity, individuality, creative individuality.

Признание уникальности и неповторимости личности человека лежит в основе гуманистического подхода в контексте его изучения. Для процессов развития и формирования характерно сочетание свойств личности и ее индивидуальности. Эти понятия взаимосвязаны, однако, следует отметить, что индивидуальность является определяющей характеристикой, отличающей одну личность от другой. В.В. Розанов отмечал, что «человек именно в индивидуальности своей несет свой

существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества» [4, с. 106].

При рассмотрении понятия «индивидуальность» можно выделить внутренний содержательный план, включающий осознание личностью своего мироощущения, определенных ценностных ориентаций, взглядов, позиций, обязанностей, отношения к себе и окружению и др. Степень активности работы внутреннего мира человека можно рассматривать как показатель его духовности индивидуальности. Е.В. Бондаревская отмечала, что воспитание духовности – это возрождение русской интеллигенции, создание главной, внутренней предпосылки для развития творческой индивидуальности [1]. Человек, имеющий личную систему ценностей, которая является определяющей в его жизнедеятельности, способен найти адекватные формы и средства самовыражения, самореализации. При внешнем проявлении индивидуальности человек как субъект, являясь частью общества, вступает с ним в сложные межличностные отношения, отличающиеся разнообразием, содержанием, качеством, результативностью и др. Взаимодействуя с обществом, природой, окружающей средой, включаясь в происходящие процессы и события, он получает возможность реализовать свой личностный потенциал через свои действия, поступки, проявить индивидуальность в различных видах деятельности, в том числе и в профессиональной.

Индивидуальность человека в профессиональной деятельности может проявляться таким образом: как она сформированная на этапе выбора профессии; как она проявляется в ходе профессиональной подготовки; как результат профессионального становления.

Характеризуя профессиональную деятельность учителя, следует отметить ее творческую сущность. Ее результативность и продуктивность во многом зависят от того, как активно в ней проявляется личность педагога, которая реализуется на всех уровнях и направлениях, свойственных педагогической деятельности. Сущность творческой педагогической деятельности имеет свою специфику. Изучая профессиональную деятельность учителя, ее содержание и творческую основу, Е.В. Бондаревская, говорит о том, что «понимание творческой педагогической деятельности включает: а) умение вариативно решать проблемные педагогические задачи; б) способность к альтернативному нестандартному педагогическому мышлению; в) овладение педагогической технологией и способностью самостоятельно разрабатывать гибкие педагогические технологии, необходимые для решения задач в новых условиях; г) способность возбуждать у учащихся стремление к творчеству и сотрудничать с ними в креативной деятельности» [1, с. 104)] Отличающийся такими характеристиками учитель способен работать на качественно новом уровне, в условиях

современной социально-культурной, образовательной ситуации, что способствует более активной реализации его творческой индивидуальности.

Проблема творческой индивидуальности педагога актуальна. Она является предметом исследования многих ученых, которые выделили базовые принципы подхода к проблеме педагогического творчества (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина,); творческий стиль деятельности (Климов Е.А. Посталюк Н.Ю.); изучили личность как субъект творческой деятельности и формирования творческой индивидуальности (Абульханова-Славская К.А., Дружинин В.Н., Коган Н.С., Леонтьев А.Н.) и др.

В условиях модернизации образования школе нужен учитель с ярко выраженной творческой индивидуальностью. Творчески самореализоваться невозможно без осознания своей уникальности и умения ее проявлять. Такая личность более самостоятельная, внутренне раскрепощенная, так как это объективная необходимость, обусловленная сложностью и многообразием педагогической деятельности, при осуществлении которой необходимо решать большое количество профессиональных проблем, вариативно принимать решения, авторитетно воздействовать на личность своих учеников, воспитать из них творческих людей, давая им возможность проявлять самостоятельность.

Для творческой индивидуальности учителя свойственны, прежде всего, потребность в самореализации, стремлении максимально раскрыть свой потенциал в профессиональной деятельности. Это характерно для человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору, и проявляется не только в освоении накопленного человеческого культурой, но и в активной преобразовательной деятельности, в процессах личностного вклада и выбора. Реализация себя в творческой деятельности, проявление своей уникальности, своего подхода определяется как системное качество нового типа педагога и всегда опосредована его личностными качествами. В результате творческое своеобразие, неповторимость является важной характеристикой учителя. Его творческая индивидуальность не может ограничиваться только нестандартным, оригинальным подходом к решению педагогических задач, преподаванию предмета, это проявление значительно шире, так как охватывает и сферу общения, коммуникативный спектр во всем его многообразии. Благодаря межличностному общению, возникающим сложным процессам взаимодействия сознание человека становится для него самосознанием. Это происходит тогда, когда человек анализирует не только свой мир, но и переходит к анализу своего положения, места в этом мире, определяет, кем и каким он может быть. Через это общение проявляется и творческая активность, самореализация личности, ее взгляды на окружающую

действительность, выбор вариантов поведения, что находит отражение в творческом подходе к практической деятельности.

Творческий процесс характеризуется как многовариантное проявление, реализация идей. Самоутверждение осуществляется посредством творчества, которое эффективно только тогда, когда есть базовая подготовка в разных видах творческой деятельности. Современный учитель должен уметь анализировать условия, в которых приходится осуществлять профессиональную деятельность, учитывая требования, которые определяются на государственном уровне; творчески решать проблемы, ориентироваться в поиске и выборе разнообразного практического инструментария (способов, средств, форм), переосмысливать содержание, воздерживаться от поспешных действий и принятия необдуманных решений. Так он приобретает опыт вариативного подхода в различных видах деятельности, реализации своей творческой индивидуальности, формировании индивидуального стиля деятельности.

Поэтому «творческая индивидуальность учителя» – это «интегративная характеристика творческой личности, реализующаяся со свойственным ей своеобразием и неповторимостью в процессе выражения целостного внутреннего содержания во внешнем самопроявлении (предметной деятельности и общении)» [2, с. 15].

Творческая индивидуальность учителя, безусловно, связана с его педагогической культурой, оказывающей большое влияние на его профессиональное поведение, конечно, при этом учитывается своеобразие его личности, специфика характера. Для педагогической культуры, по мнению Е.В. Бондаревской, характерны инвариантные показатели, к которым относятся психолого-педагогическая компетентность, педагогическая позиция, культура поведения, которыми должны обладать все учителя. Но при этом обращается внимание на вариативный характер содержания таких компонентов как опыт творческой деятельности, владение специальными знаниями и технологиями, различающиеся по степени активности, осознанности, личного творческого участия в учебно-воспитательной деятельности [1]. Корректное сочетание инвариантных и вариативных характеристик позволяет творческому учителю раскрыть не только свой профессиональный и личностный потенциал, но и обучающихся, предоставляя им возможность выбора действий, выражения собственного мнения, отстаивания своей точки зрения, оценивания ситуации и условий и др. По мнению Е.И. Рогова, «многовариантность педагогического воздействия при одной и той же психологической ситуации является следствием субъективных особенностей творчески работающего педагога» [3, с. 187].

Таким образом, личность современного учителя, который обладает глубоким внутренним миром и способен выразить его во внешнем

разнообразии проявления жизнедеятельности, реализоваться в своей профессии, рассматривается как уникальная, неповторимая ценность. Логичным представляется утверждение того, что чем активнее, вариативнее проявляется личность учителя в деятельности, общении, творчестве, тем ярче и многосторонне представлена его творческая индивидуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие /Под общей ред.чл.-кор РАО, проф. Е.В.Бондаревской.– Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1995. – 172 с.
2. Кочергина О.А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2002. – 22 с.
3. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности. Докт. дисс. – Ростов-на-Дону, 1999. – с.302.
4. Розанов В.В. Сумерки просвещения // Советская педагогика, 1990.–№6. – С. 106-112.

ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ПРАКТИК И КОНФИГУРАЦИИ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ³

Лешкевич Татьяна Геннадьевна

доктор философских наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия психологии и педагогики Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия
Leshkevicht@mail.ru

Аннотация Статья посвящена осмыслению гуманитарных практик в конфигурациях цифровой реальности. Предлагается критический анализ подхода, основанного на формальном доминировании компетенций. Выявляются приоритеты личностного знания и анализируется значение цифровых навыков. В фокусе внимания такие феномены как «аренда знания», «просмотрщики контента», «скитальцы сети».

Ключевые слова: гуманитарные практики, амбивалентность, компетентностный подход, личностное знание, цифровые навыки

³ *Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-011-00298А

TRANSFORMATIONS OF MODERN HUMANITARIAN PRACTICES AND DIGITAL REALITY CONFIGURATIONS⁴

Leshkevich Tatyana Gennadevna

*Doctor of Philosophy, Professor, Department of General and Educational Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
Leshkevicht@mail.ru, Southern Federal University, Rostov-on-Don,
Russia,
Leshkevicht@mail.ru,*

Abstract. The article is devoted to understanding the humanitarian practices in the digital reality configurations. A critical analysis of the approach based on the formal dominance of competencies is proposed. Priorities of personal knowledge are identified and the value of digital skills is analyzed. The concepts of "knowledge rental", "content viewers", "web wanderers" are the focus of attention

Key words: humanitarian practice, ambivalence, competence-based approach, personal knowledge, digital skills

В настоящее время гуманитарные практики претерпевают существенные трансформации под прессом масштабной цифровизации и в связи с Интернет-технологиями, ставшими неотъемлемой частью личного и образовательного пространства. Сам концепт «гуманитарные практики» включает в себя коннотации троякого рода. Во-первых, это деятельностная составляющая, играющая первостепенную роль в личносно развивающих стратегиях и нашедшая свое обоснование в значимом для отечественной философско-педагогической мысли деятельностном подходе, в понимании человека как предметно-действующего существа. Этот вектор гуманитарных практик нацеливает на формирование деятельностных способностей индивидов в контексте установок на позитивную и конструктивную активность. Во-вторых, это смысловая составляющая, опирающаяся на понятийную культуру, понимание сути процесса, что позволяет соотнести различные варианты течения и хода событий. В-третьих, это ценностно-ориентационная

⁴ *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-011-00298A.

составляющая, связанная не только с общечеловеческими ценностями, но и с ценностными приоритетами, обусловленными конкретной эпохой.

Можно встретиться с оценкой гуманитарных практик как определенной социальной технологии. Однако, на наш взгляд, гуманитарные практики отвечают за формирование подлинно человеческого в человеке. Это не просто дополнительный канал для передачи знаний и «лаборатория» для апробации тех или иных реальных практических ситуаций. Будучи действенным средством передачи моделей поведения, гуманитарные практики отличаются универсальностью и пронизывают все пласты человеческого взаимодействия. Они оказываются теми спасительными координатами, позволяющими противостоять «невыносимой сложности мира» [3]. Во многом способствуют преодолению границ, разделяющих ментальность различных этнических конгломераций и разнополярность эмоционального строя. Гуманитарные практики – это и метод развития человеческой культуры, и школа поведения, и форма самореализации субъекта. Они включают в себя смысложизненные начала. Примечательно, что отец педагогики Ян Коменский стремился превратить школы – каторги и школы – мастерские в пространство, где знакомство с науками происходило бы с удовольствием. Безусловно, это неизбежно вызывало вопрос: как учить? И, несмотря на то, что повторение, подражание, старание и напряжение всегда выступали компонентами процесса обучения, специальной целью полагалось удовольствие, обусловленное «свободной игрой познавательных способностей».

Пространство университетского образования с акцентом на значение универсального освоения мира, опирающегося на основания научной картины мира и приоритеты подлинно человеческого строя мировосприятия, выступает «исходной территорией» встречи взрослеющего индивида и современной цивилизации. Здесь важным является не просто алфавитный набор знаний по существующим дисциплинарным стандартам, но эвристичность, оригинальность мышления, ориентация на новизну и принципы гуманизма. Обратим внимание на амбивалентность, заключенную в семантическом пространстве гуманитарных практик. С одной стороны, в них прослеживается отсутствие явно утилитарного характера. Но в то же время, гуманитарные практики содержат в себе всю «арифметику социальных отношений», преподают связь с имеющими место в реальности моделями и образцами поведения. С одной стороны, гуманитарные практики привязаны к реальности, с другой, они не ограничены повседневностью и обыденностью. Повседневное предстает в существенно преобразованном виде, сквозь призму ценностно-гуманистических ориентиров, освобожденных от сковывающих

жизненных обстоятельств. С одной стороны, в гуманитарных практиках находит свое отражение определенная нормативность, упорядоченность и обязательные правила. С другой стороны, в них присутствует свобода самовыражения, добровольность, непринужденная активность. Значима характеристика, отраженная понятием «рекурсивность», как сопряжение внутреннего и внешнего, указывающая на наблюдение ситуации при одновременном «схватывании» ее смысла. Причем осмысление связано не только с отработкой заранее заданного смыслополагания, но и с принципиально новым смыслообразованием, что свидетельствует о рефлексивном процессе. В качестве «эффективных единиц», позволяющих оценить качество гуманитарных практик, выступают инициативы, которые порождены внутренними побудительными мотивами. Они генерируют программы индивидуальной активности, гибкие изменения тактики и стратегии деятельности. Если стать на позицию известного науковед М.К. Петрова, утверждавшего, что «в основе культурного прогресса лежит не внешний толчок, а внутренний побудительный мотив» [5, с. 25], то гуманитарные практики несут на себе нагрузку матричного элемента развития. В существующую эконоцентричную эпоху особенно важно, что они конституируют такой способ бытия, в котором отношениям собственности не отводится доминирующего значения. Они сфокусированы, прежде всего, на справедливом признании заслуг и достоинств личности, таланта и одаренности.

Вместе с тем, в современном образовательном пространстве вектор внимания перемещен на компетентностный подход. Как справедливо отмечают исследователи, слово «компетенция» произведено от латинского «*compete*» – «добиваюсь, соответствую» и означает способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, быть в соответствии с поставленными задачами, указывающими на требования к должности [4]. Следовательно, компетенция фиксирует соответствие устоям и специфике профессионального образования. Однако сегодня понятие компетенция приобрело столь широкое распространение, что под его натиском изменилась вся система трансляции знаний [8]. Компетенции присвоили себе право доминировать над всеми образовательными практиками, ценностными ориентациями и запросами жизненного мира. Формальный набор компетенций нивелировал идею всестороннего развития личности. Как и прежде, дисциплинарные знания сохраняют за собой значение базовых «кирпичиков» современной образовательной парадигмы, однако к ним присовокуплена иерархия компетенций: «знать», «уметь», «владеть». Иными словами, подход, основывающийся на наборе подчас формально прописанных компетенций, пронизал все содержание учебно-образовательного процесса, так как считается, что именно он обеспечит включение личности обучаемого в

стремительно изменяющийся жизненный мир. Однако реальность свидетельствует об обратном эффекте. Формализация современного образовательного процесса распространяется на все его компоненты: цели, средства, результаты, формы и методы. Активное внедрение компетентного подхода достаточно показательный пример имплантации уже существующих и апробированных на Западе образцов. Заметим, однако, что там, в качестве основополагающих провозглашены компетенции критического мышления, творческого подхода и коллективного решения.

На наш взгляд, образовательная система должна учитывать достижения всего комплекса когнитивных наук, умственные, эмоциональные и волевые характеристики индивидов, опираться на их мотивацию и стремления. Сейчас в фокусе внимания должны быть не просто остаточные знания, которые тестируются, проверяются и отыскиваются в Интернете. Интерес представляют траектории образования, ведущие к формированию личностного знания. Однако здесь возникает новые проблемы. Во-первых, личностное знание, проявляя все актуальные способности и навыки человека, указывая на подлинное значение его персональных умений и достижений, не может быть формализовано. Во-вторых, присутствующая в Интернете информация не становится автоматически личностным знанием. В-третьих, для трансляции личностного знания большое значение имеют примеры, активация чувственно-образной сферы переживания и воображения. Можно сказать, что личностное знание – это особая персональная форма осуществления человека, предполагающая взаимосвязь процессов экстерииоризации и интериоризации. Оно является сугубо индивидуальной характеристикой индивида и не может быть деперсонифицировано.

Критический анализ формального доминирования компетенций может быть дополнен негативной оценкой таких новаций, привнесенных «дигитальным миром», как «просмотрщики контента» и «аренда знаний». Уже стало привычным называть современный этап развития цифровым, хотя к нему более подходит название гибридный, так как наблюдается скрещивание рутинных, стереотипных характеристик существования человека и цифровых детерминант его современного функционирования. Под натиском стремительно развивающихся цифровых технологий человек постоянно чувствует свою уязвимость. Но фактом остается то, что техносциализация и формирование «цифровых навыков» рассматриваются как необходимые условия для успешного функционирования и в настоящем, и в проекте будущего. Термин «цифровые навыки» фиксирует базовые компетенции субъекта XXI в. Приходится констатировать, что способности новой генерации молодых быть активными агентами сетевых практик, во многом превосходят

возможности предшествующего поколения - представителей старой школы [7].

В конфигурациях цифровой реальности возникает новая среда обитания и «новая социальность» – социальность сети». Человек, находясь в режиме тесного контакта с цифровой средой, становится во многом агентом «сетевых практик». Субъектов «дигитального мира» именуют как «скитальцы сети», хаотично шествующие от одного опорного пункта к другому, перескакивающие с одной темы на другую, не имеющие четко поставленной цели. Им сложно сконцентрировать внимание на текстах большого объема, обдумать конкретную идею, у них не развита способность связывать информацию в единое целое и содержательно ее оценивать. Они могут многократно и хаотично возвращаются к уже просмотренному материалу и неожиданно выходить из актуального контекста. Исследователи приходят к выводу, что их ментальные действия сводятся к потреблению штампованных информационных заставок [1, с. 284].

Ускоряющаяся цифровизация генерирует иные стимулы и новые ценностей. Так жизненно важной ценностью оказывается количество лайков и подписчиков в социальных сетях. А новообразования инет-языка приводит русский язык на «грань нервного срыва». По мнению ученых, при рассмотрении деструктивных изменений мыслительного процесса активных участников инет-коммуникации следует обратить внимание на противопоставление аналогового и клипового мышления. Первое связано с вдумчивым чтением, направленным на осмысление информации. Для второго характерен беглый просмотр, разрозненное несистемное восприятие, затрудняющее усвоение информации, фрагментарность, эклектичность, поверхностность. Дж. Мартин в своей книге «Смысл 21 века» предлагал разделять получателей информации на «людей книги» и «людей экрана» [9]. «Люди книги» – носители аналогового знания, способны сосредоточить свое внимание на смылосодержащих и понятийных взаимосвязях прочитанного. Второй тип людей характеризует стремление получить немедленную реакцию на возникший запрос. Несмотря на глобальность сетевых коммуникаций, фиксируется растущее одиночество активных инет-пользователей и особый тип «интерактивного» одиночества [6, с. 5-18]. Стоит отметить, и критическое отношение к новой цифровой генерации, у которой страдает навык чтения и глубокого понимания содержания текстов. Критическое отношение сопровождается весьма хлесткой оценкой: «The Dumbest Generation» - «Самое тупое поколение». Используется также эпитет «цифровые туземцы», возникший вследствие установления изменений мозга под влиянием компьютерных цифровых технологий. А вследствие того, что поведение в сети принципиально отличается от поступков в реальной

жизни, дети «цифровой революции», т.е. поколение, рожденное после 1980 г. и величаемое «коренным населением» цифрового мира, оказываются социально незрелыми [2].

Таким образом, в конфигурациях цифровой реальности важно понимать, что поскольку практикой повседневности является активное использование Интернета, он претендует на роль конструктора жизнедеятельности. Подрастающее поколение осваивает инновационные цифровые технополя быстрее, чем традиционное понятийное культурообразующее наследие, направленное на развитие мышления. В силу того, что информация оценивается как основной стратегический ресурс, в образовательных практиках ведущая роль отдается не гуманитарным практикам, а формированию «цифровых навыков» и техносоциализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корчажкина О.М. Как гаджеты и социальные сети «моделируют» мышление незрелой личности // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Выпуск 2. 2018, с. 281-296.
2. Лешкевич Т.Г. Цифровые трансформации эпохи в проекции их воздействия на современного человека// "Вестник Томского государственного университета". 2019, №439, с. 103-109.
3. Морен Э. (2011) Образование в будущем: семь неотложных задач* файл доступа http://www.studmed.ru/view/moren-e-obrazovanie-v-buduschem-sem-neotlozhnyh-zadach_e1afc783974.html
4. Неретина С.С. Апории государства//Электронный философский журнал VOX/ Голос.[http:// vox-journal.org](http://vox-journal.org) Выпуск 11 (декабрь 2011).
5. Петров М.К. Самосознание и научное творчество. Ростов-на-Дону. Изд-во РГУ, 1992.
6. Тюменцева Г.А. «Интерактивное одиночество/Г.А. Тюменцева //Научный альманах. 2014. № 2, с. 5-18.
7. V.Kirik, T. Leshkevich The semantic shift in educational technologies in the digital age //Proceedings of the 3rd International Conference on the Contemporary Education, Social Sciences and Humanities" (ICCESSH 2018), Atlantis Press. volume 233. Pp. 93-96.
8. Leshkevich T. Philosophical meaning of modern transformations of education //Proceedings of the 2017 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). Advances in Social Science, Education and Humanities Research volume 144. Pp. 651-653 <http://www.atlantis-press.com/php/pub.php?publication=icadce...>

9. Martin, J. The Meaning of the 21st Century: A Vital Blueprint for Ensuring Our Future. NY: Riverhead Penguin, 2014.

**ИНТЕГРАЦИЯ МНОГООБРАЗНЫХ ТИПОВ ЗНАНИЙ
О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ
КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Мазниченко Марина Александровна

доктор педагогических наук, доцент

*кафедры педагогического и психолого-педагогического образования,
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет, Россия*

maznichenkoma@mail.ru

Платонова Аанстасия Николаевна

аспирант кафедры педагогического и психолого-

*педагогического образования социально-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», социально-*
педагогический факультет

cat_sochi@inbox.ru

Аннотация. В статье обоснована целесообразность и предложена методика интеграции учителем в своей деятельности различных типов знаний о педагогической действительности: научных, обыденных, художественно-образных, мифологических (включая религиозные). По мнению авторов, такая интеграция при использовании соответствующих методик может способствовать гуманитаризации деятельности учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; гуманитаризация педагогической деятельности; знания о педагогической действительности; интеграция знаний о педагогической действительности.

**INTEGRATION OF VARIOUS KNOWLEDGE TYPES
ABOUT PEDAGOGICAL REALITY
AS A MEANS OF HUMANITARIZATION OF PEDAGOGICAL
ACTIVITY**

Maznichenko Marina Alexandrovna

Doctor of Education, Associate Professor

*Department of Pedagogical and Psychological and Pedagogical
Education, Sochi State University, Russia*

maznichenkoma@mail.ru

Platonova Anastasia Nikolaevana

graduate student of the department of pedagogical and psychological-pedagogical education of the socio-pedagogical faculty
FSBEI of HE "Sochi State University", socio-pedagogical faculty
cat_sochi@inbox.ru

Abstract. The article substantiates the expediency and suggests methods of integrating a teacher in their activities of various types of knowledge about the pedagogical reality: scientific, everyday, artistic and figurative, mythological (including religious). According to the authors, such integration with the use of appropriate methods can contribute to the humanization of the teacher's activities.

Keywords: pedagogical activity; humanization of pedagogical activity; knowledge of pedagogical reality; integration of knowledge about pedagogical reality.

Человечеством за всю его историю накоплено огромное множество знаний о педагогической действительности. Педагогическая действительность находит отражение в фольклоре, народной педагогике (поговорки, пословицы, сказки, анекдоты), художественной литературе (А. Платонов «Песчаная учительница, Ч. Айтматов «Первый учитель» и др.), художественных фильмах («Большая перемена» (режиссер А. Коренев), «Класс коррекции» (И.И. Твердовский), «Школа» (В. Гай-Германика), «Путёвка в жизнь» (Н. Эрк), «Республика ШКИД» (Г. Полока.), «Доживём до понедельника» (С. Росточкин), «Весна на Заречной улице» (Ф. Миронер, М. Хуциев), «Чучело» (Р. Быков), «Дорогая Елена Сергеевна» (Э. Рязанов), «Вечерняя школа» (Малкольм Д. Ли), «Географ глобус пропил» (А. Велединский), «Класс» (Лоран Канте), «Эксперимент 2: Волна» (Деннис Ганзелль) и др.), публицистике (газета «Моя семья», журнал «Семья и школа», новостные сюжеты, материалы в социальных сетях и др.), священных писаниях (религиозные заповеди, проповеди, притчи), эзотерических произведениях (Е.Н. Рерих «Живая этика о воспитании», Р. Штайнер «Антропософия» и др.), мифологии (песка М. Метерлинка «Синяя птица», рассказ Дж. Апдайка «Кентавр» и др.). Эти знания обобщают колоссальный педагогический опыт народа, педагогов-практиков, семьи, его осмысление писателями, философами, режиссерами и сценаристами, пренебречь которым в построении педагогической деятельности учителю нельзя.

Обыденные, художественно-образные, мифологические (в т.ч. религиозные) знания расширяют и дополняют научные знания о педагогической действительности, могут выступать эффективным средством гуманитаризации педагогической деятельности. Для

использования их в качестве такого средства учителям необходимо применять следующие методики их интеграции:

- Методика гуманитаризации педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Цель методики – расширение, углубление, гуманитаризация познания учителем педагогической действительности как основания педагогической деятельности. Методика заключается в том, что учителю предъявляются различные источники педагогических знаний и организуется осмысление их содержания с позиций гуманитарной педагогической парадигмы (восприятие личности воспитанника в её самобытности и неповторимости, стремление понять каждого ученика как воплощение общего, особенного и отдельного, признание права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей, укрепление его веры в себя, опора на положительное в воспитании). Осмысление осуществляется с использованием различных приемов: гуманитарная оценка действий учителя средствами ненаучных знаний о педагогической действительности; гуманитарный анализ образов педагогической действительности, созданных средствами различных типов знаний; гуманитарный анализ ненаучных текстов о педагогической действительности; гуманитарная интерпретация научных текстов; осмысление научных знаний о педагогической действительности с позиций личного опыта; актуализация духовного компонента знаний учителя о педагогической действительности. комплексный анализ конкретных педагогических ситуаций с позиций разных типов знаний о педагогической действительности.

- Методика многосторонней рефлексии и проблематизации педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Методический концепт – «от знания к проблеме». Цель – рефлексия педагогической деятельности – помочь учителю обнаружить проблемы, которые деструктивно влияют на ход и результаты его педагогической деятельности. С этой целью используются следующие приемы: полиценностная оценка педагогической деятельности; проблемный анализ педагогической ситуации; педагогическое осмысление проблематики образования, представленной в разных источниках; диалектический анализ интерпретаций педагогического факта с позиций разных типов знаний о педагогической действительности; приемы «спектр мнений», «спектр предъявлений педагогической идеи»; написание эссе о школе, учениках, учителях.

- Методика поиска нестандартных решений педагогической проблемы средствами различных типов знаний о педагогической действительности. Методический концепт – «от проблемы к знаниям». Цель – помочь учителю решить имеющиеся у него проблемы педагогической деятельности с использованием потенциала различных

знаний о педагогической действительности. Для достижения цели используются следующие *приемы*: эвристическая беседа; полипарадигмальный анализ педагогической ситуации; характеристика ученика с позиций различных типов знаний о педагогической действительности; сценирование педагогического взаимодействия (с учеником, классом) с позиций различных типов знаний о педагогической действительности.

- Методики саморазвития учителя средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Цель – стимулирование саморазвития учителя как субъекта педагогической деятельности через предъявление образцов и способов саморазвития. Данная цель достигается применением комплекса *приемов*: предъявление примеров саморазвития учителя из различных источников; анализ ситуаций саморазвития учителя с позиций различных типов знаний о педагогической действительности; самоанализ личностных качеств учителя, выявление иррациональных барьеров педагогической деятельности, «перезагрузка» личности учителя, саморазвитие профессионально значимых качеств средствами многообразных знаний о педагогической действительности;

- Методика коррекции и развития педагогической деятельности средствами многообразных знаний о педагогической действительности. Цель – совершенствование педагогической деятельности через предъявление образцов и способов из разных источников. В анализе педагогических ошибок и коррекции педагогической деятельности могут помочь обыденные (народная педагогика, личный опыт), религиозные (описание грехов и слабостей человеческих), эзотерические (ошибка как путь к прозрению), мифологические (ошибка как органичная часть моей личности, моего личного мифа о себе) знания. Интеграция этих знаний с целью коррекции педагогической деятельности осуществляется посредством следующих *приемов*: анализ ошибочных с позиций педагогической науки, но приведших к положительному результату действий педагога в конкретной ситуации; рефлексия педагогической деятельности, обнаружение и исправление педагогических ошибок посредством различных типов знаний о педагогической действительности; обнаружение в нетрадиционном источнике и применение нового педагогического средства; использование эвристического потенциала различных типов знаний о педагогической действительности для генерирования новых педагогических знаний.

Использование данных методик снимает следующие противоречия в педагогической науке и практике:

- между многообразием типов знаний о педагогической действительности (научные, обыденные, художественно-образные,

мифологические) и недостаточной изученностью возможностей их применения учителем в педагогической деятельности;

– между высоким потенциалом применения учителем, наряду с научными, внеаучных знаний о педагогической действительности и отсутствием научных методик их применения в педагогической деятельности, стихийным использованием учителями таких знаний, приводящим к искажениям и педагогическим ошибкам;

– между необходимостью консультационно-методического сопровождения учителя в применении различных типов знаний о педагогической действительности и неразработанностью теоретических основ и программы такого сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурдина С.В., Мокрушина О.А. Изображение школы в русской литературе XIX века: основные тенденции //Вестник Пермского университета. Серия «Российская и зарубежная филология. 2014. Вып. 2 (26). С. 99-108.

2. Камышева Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.

3. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной церкви. – М., 1991. – 288 с.

4. Магомедова А.Д. Педагогические возможности использования творческого наследия Н.К. Рериха в духовно-нравственном развитии личности: Дисс...к.п.н.13.00.01. Махачкала, 2006. 160 с.

5. Роботова, А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореф. дисс...д.п.н. 13.00.01. – СПб, 1996. – 38 с.

6. Овченкова О.Ю. Художественно-образное познание педагогических явлений как средство формирования педагогической позиции будущего учителя: Дисс...к.п.н. 13.00.01. – Киров, 2006. – 203 с.

7. Сутырина Т.А. Миссия педагогической публицистики в образовании //Педагогическая наука. 2010. № 3 (71). С. 114-122.

8. Шурухина Т.Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дисс...к.п.н. 13.00.01. – СПб, 2000. – 235 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мокина Анна Юрьевна,

*доцент кафедры декоративно-прикладного искусства, аспирант
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Хоронько Любовь Яковлевна,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и
педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО
«Южный федеральный университет»,
lyhoronko@sfedu.ru*

Аннотация. Статья рассматривает вопросы современной педагогической науки, связанные с вопросами гуманизации образовательного процесса в сфере деятельности архитектурно-художественных ВУЗов. Формирование культурно-эстетических ценностей при организации педагогическо-образовательной среды будущего профессионала, их влияние на среду обитания человека, на окружение и социальное общество. Результаты заключаются в анализе поставленной задачи исследуемой проблемы, каким способом, возможно повысить качество специализированной профессиональной подготовки студентов в области духовности, культурных ценностей, дает ли это стабильные положительные результаты на его личностный рост.

Ключевые слова: архитектурно-художественное образование, профессиональная подготовка, студент, образование, декоративно-прикладное искусство.

HUMANIZATION OF ARCHITECTURE AND ART EDUCATION

Mokina Anna Yuryevna,

*Associate Professor, Department of Decorative and Applied Arts,
Postgraduate Student
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia*

Khoronko Lyubov Yakovlevna,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Education
and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE
"South Federal University", lyhoronko@sfedu.ru*

Abstract: The article considers the issues of modern pedagogical science related to the issues of humanization of the educational process in the sphere of activity of architectural and art Universities. Formation of cultural and aesthetic values in the organization of pedagogical and educational environment of the future professional, their impact on the human environment, the environment and social society. The results are in the analysis of the problem under study, in what way it is possible to improve the quality of specialized professional training of students in the field of spirituality, cultural values, whether it gives stable positive results for his personal growth.

Key words: architecture and art education, professional training, student, education, decorative applied art.

Сегодня в современных условиях система образования подвержена модернизации и различного рода переменам, главная цель которых, создание, улучшение и изменение образовательной среды, наполненной атмосферой личностного роста, но также не исключает развития духовности и гуманности у будущих профессионалов. Особую и главенствующую роль в такой гуманизации выполняет структура профессионального образования, особенно, архитектурно-художественного. Слово «гуманизм» обозначает систему ценностей, которая возвышает человеческую личность и ставит в основу любого проекта или действия благо и счастье человека [5]. Креативная атмосфера формирует гуманистическое проектное мышление, способное направлять свою профессиональную деятельность на создание благоустроенной среды человека, как на уровне архитектуры, интерьера, предметной среды, так и само человечество в целом. Задача образовательного процесса - создать такую систему специализированного профессионального образования, которая учитывает гуманистические идеалы на межкультурном уровне, а также на уровне социального общества, личностного выбора каждого и на уровне учета человеческого достоинства. В рамках институционального подхода образование представляет собой «не что иное, как взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения, развития личности, социализации, профессиональной подготовки» [3].

«Правильная» гуманизация архитектурно-художественного образования - синтез ряда видов деятельности, формирующих развитие индивидуальности будущего профессионала, наполненности его духовности, культурного и нравственного восприятия ценностей различных культур и социумов. Построение комфортной профессиональной образовательной среды в области архитектуры и искусства требует особого подхода от педагогического состава ВУЗа при разработке образовательных программ, учитывающих межкультурные

взаимодействия, диалог сфер деятельности человека, социальные вопросы, которые могут быть затронуты в дальнейшей коммуникации в обществе. Целенаправленная педагогическая работа, способствующая становлению самосознания профессионала, происходит в большей степени в рамках профессионального образования [1]. От наполненности и траектории образовательного процесса зависит уровень подготовки и готовности к творческой деятельности будущего архитектора, художника и дизайнера. Гармония и диалог между теоретическими гуманитарно-культурологическими и практическими дисциплинами, профессиональной направленности зависит эффективности и уровень подготовки будущего специалиста архитектурно-художественной сферы.

Гуманизация высшего профессионального образования, закладывает акценты на конструирование гуманистических ценностей, опирающихся на личностно-ориентированный подход формирования образовательной среды, междисциплинарный диалог, развивающий творческую самостоятельность студента. Сегодня ориентация на личность, на индивидуальность имеют особое значение в методологическом обеспечении образовательного процесса, становятся главенствующими при формировании траектории обучения, направленности сферы деятельности и путей развития личности будущего профессионала архитектурно-художественной сферы.

Формирование междисциплинарных взаимодействий, направленных на интеграцию универсальных, общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний студентов используются в учебном процессе, инновационные технологии активно включаются в образовательную среду обучения, способных повысить уровень личностно-ориентированных задач. Творческие профессии являются достаточно многоплановыми, связанными с различного рода человеческой деятельностью, в ходе работы должны решаться разнообразные средовые, социальные, культурные задачи, связанные с организацией жизни человека и социума в целом. Без «закладки» целого ряда культурно-ценностных и эстетически-нравственных принципов в систему образования таких специалистов невозможно сформировать профессиональную среду высокого уровня современной архитектуры, искусства или дизайна. Нравственные, гуманистические, эстетические ценности объединяют художественную и гуманитарную подготовку в неразрывную, взаимодополняющую систему художественно-творческого образования [3].

Сегодня одной из обоснованных педагогических очевидностей является включение интеграционных процессов формирования профессиональной архитектурно-художественной сферы обучения. Актуальные задачи создания и модернизации образовательных технологий требует повышения качества мотивации и заинтересованности в обучении у будущих специалистов, но данная ситуация предполагает

переосмысления устоявшихся и традиционных моделей преподавания, особенно в системе высшей школы. В современных условиях социального заказа подготовки специалистов творческой деятельности мобилизуется воспитание субъекта, способного к саморазвитию и самостоятельности даже на стадии обучения. Практически в каждом ВУЗе происходит пересмотр и необходимость в изменениях стратегии подготовки, а также поиск новых качественных форм обучения, отвечающих как отечественным требованиям системы образования, так и мировым, но не теряющих гуманистических и нравственно-эстетических аспектов. В условиях оптимизации большинства ВУЗов, объединения разнохарактерных образовательных институтов в единый организм – всё это вносит свои, не всегда, положительно и качественно влияющие факторы на организацию образовательной среды, особенно в системе архитектурно-художественного образования, где личностно-ориентированный подход взаимодействия со студентами является основополагающим и главенствующим. Но и в такой ситуации педагоги творят «чудеса», создавая максимально комфортные, высококвалифицированные условия для подготовки профессионалов в области архитектуры, искусства и дизайна.

Гуманизация образовательного процесса и формирования качественно-профессиональных условий в большей степени опирается на взаимоотношения и взаимответственность в «связке» педагог-студент. Готовность участников образовательной среды к взаимодействию, взаимовлиянию и взаимообогащению определяет уровень гуманистической наполненности образовательной деятельности в рамках высшей школы. Такой принцип определяет в дальнейшем уровень профессионализма личности, готового к решениям различного рода обстоятельствам в процессе реализации профессии, выработыванию своей траектории, а также саморазвитию и самосовершенствованию, что позволяет выполнять свою работу достойно и качественно.

Новое понимание современного вуза обусловило переход к высокому уровню личностного становления будущего специалиста архитектурно-художественной сферы деятельности, что создается путем стремления к развитию, саморазвитию и повышению собственной квалификации.

Создание культуротворческой нравственно-эстетической среды - одним из важнейших принципов гуманизации креативно-художественного образования, это определяет вектор и траекторию формирования и организации культуры личности профессиональной среды, развитию способностей и раскрытию природного таланта, на мышление будущих архитекторов, художников и дизайнеров. Профессиональная культура специалиста креативно-творческого профиля не может создаваться без

учета историко-культурологического аспекта, а также этно-региональной компоненты, преемственности традиций. Через изучение традиционных моделей знаний, искусствоведческий анализ аналогов искусства и архитектуры формируется мировоззренческий мир будущего специалиста, его представления о прекрасном, о законах построения композиций, взаимодействия предметов средового пространства- всех основополагающих принципов проектно-художественной деятельности. Культурологические и искусствоведческие категории служат ориентиром и «маячками» для интерпретации и понимания течений и тенденций современного искусства, прочтения символически-сложных образов и ассоциаций, наполняющих мир изобразительного искусства. Так огромную роль в эстетическом воспитании будущих специалистов творческой сферы играют изучения традиционных форм и канонов архитектуры, искусства и дизайна. Ориентация траектории обучения на взаимоотношения в обществе, толерантный учет всех аспектов художественно-эстетических принципов развития социума, культуры и искусства активизирует духовно-нравственный и творческо-эстетический потенциал специалиста.

В программах Академии архитектуры и искусств ЮФУ по направления подготовки «Архитектура», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» нацеленные на подобные ориентации и принципы, учитывают многонациональность региона и федерального округа, а также мировые тенденции развития общества в сфере культуры и искусства. Так приоритетным направлением современной системы образования является гуманизация обучения, формирование ценностных ориентаций молодежи на основе приобщения к отечественным художественным традициям, являющимся неотъемлемой частью мировой культуры [4]. Еще одним из положительных факторов формирования высококачественной образовательной среды в структурном подразделении Южного федерального университета является авторитет успешного «учителя-наставника», педагога-практика, внушающему доверие у студента, через активную проектно-выставочную деятельность.

Можно сделать вывод, что в области архитектурно-художественного образования сегодня довольно главенствующей является междисциплинарный подход построения траектории обучения, позволяющий рассчитывать на успех в образовательном процессе. Такой принцип проявляется как во взаимосвязи теоретико-гуманитарных дисциплин с практическими специализированными курсами. Особую важность в этих условиях получает спроектированные жизненные и профессиональные установки субъекта педагогического процесса, организации стиля жизни, поведение в рабочих ситуациях, совершенствующих проектно-творческое мышление. Творческая личность будущего специалиста имеет способность мыслить глобально, креативно,

вовлекая в процесс творчества обывателей, открывая им новые нравственно-эстетические стороны формирования и развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анфимова Е. Б. Экспериментальное исследование формирования профессионально-творческой позиции будущего архитектора и дизайнера в ВУЗе// Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. № 5 (120).- С. 32-36
2. Вербицкий А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. 1997. № 6.
3. Пойдина Т. В., Формирование профессионально-компетентной культуры студентов в системе дизайн- образования// Культурное наследие Сибири. - Барнаул. - 2014. - № 15. - С. 126-132.
4. Рашидов О.К., Дамаданова С.Р. Традиции и современность в декоративно-прикладном искусстве Дагестана. // Международный журнал экспериментального образования. – 2009, – № 6. – С. 53.
5. Штифанова Е. В., Киселева А. В.// Акмеология профессионального образования: Материалы 14-й Международной научно-практической конференции. 2018 Екатеринбург, 14-15 марта 2018 г.; Издательство Российский государственный профессионально-педагогический.- Екатеринбург, 2018.- С. 449-455.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Пахальян Виктор Эдуардович

*кандидат психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО "Московский Государственный Психолого-
Педагогический Университет", Москва, Россия
vicp2007@yandex.ru*

Аннотация. Обсуждается проблема реализации личностно-ориентированного подхода в подготовке практических психологов, теоретических оснований, методов, используемых в такой работе, а также организационных условий ее эффективности. Обращается внимание на существующее противоречие между формализацией процесса подготовки и требованиями к содержанию образования, заданными спецификой предметной области. Делается вывод о необходимости его преодоления через пересмотр методологии разработки ФГОС и стандартов профессиональной деятельности по данному направлению подготовки.

Ключевые слова: подготовка практических психологов; профессиональный стандарт; федеральный государственный

образовательный стандарт высшего образования; психологическая готовность к профессиональной деятельности в области практической психологии.

PERSONALITY-ORIENTED METHODOLOGY AND PROBLEMS OF TRAINING PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

Pahalyan Victor Eduardovich

candidate of psychological sciences, professor

*FSBEI of HE "Moscow State Psychological and Pedagogical University",
Moscow, Russia*

vicp2007@yandex.ru

Abstract. The key points of the problems of realization of the personality-oriented approach in the preparation of practical psychologists are highlighted, concerning both the theoretical foundations of higher education in the field of helping professions, and the methods used in such work, as well as the organizational conditions for its effectiveness. The conclusion is made about the need to develop criteria for the readiness of the individual to professional activities in the field of practical psychology.

Key words: training of practical psychologists; professional standard; federal state educational standard of higher education; psychological readiness for professional activity in the field of practical psychology

Современное состояние проблем, существующих в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации, во многом обусловлено сложившимся противоречием между чрезмерным стремлением к формализации, стандартизации всего и всех в этой сфере и содержанием нормативных документов, научных, методологических основ образования, где оно понимается как «..единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства..» (Статья 2 Закона «Об образовании в РФ»). А также характером направленности образовательных программ, которые должны «...способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (Там же, Статья 12). В этом контексте очевидна актуальность темы личностно-ориентированного подхода и трудностей в его реализации в современном образовании.

Подчеркивая личностную ориентированность современного образования, Е.В. Бондаревская отмечала, что такое образование относится к разряду высоких педагогических технологий, что определяется высочайшей сложностью его предмета: сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Поэтому к вопросам управления качеством образования она относила в первую очередь обеспечение такого уровня образованности, который характеризует человека, компетентного в решении познавательных, жизненных и культуротворческих задач; уровня его личностного развития, гражданской, духовно-нравственной и индивидуально-личностной зрелости; такого содержания образования, которое не только вооружает знаниями, умениями, навыками, но и порождает личностные смыслы, «запускает» процессы личностного саморазвития, формирует ключевые компетенции, необходимые для интеграции молодого человека в современное общество; такой культурно-информационной среды образования, технологическая оснащенность и архитектура которой соответствуют современным достижениям науки и практики в сфере образования и способны обеспечить движение ученика к высокому уровню образованности, личностной зрелости и культуры [1-3].

Личностная ориентированность высшего образования выражается в том, что качественные результаты во многом определяются готовностью обеих сторон процесса к учебно-профессиональной деятельности. В первую очередь здесь имеется в виду их когнитивная, функциональная, личностная и социокультурная компетентность (4-5). Основные задачи личностно-ориентированного образования - создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса; востребованность личностного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса и т.п. [1-3, 6, 9, 10, 12, 13 и др.]. Поэтому, создавая (или выбирая из образцов, имеющегося фонда) методический инструментарий (дидактические материалы, диагностические средства, контрольно-измерительные материалы (КИМы), оценочные средства (ОС) и т.п. мы предполагаем включенность личного опыта обучающихся (обучающих), как «открытой нелинейной саморазвивающейся системы» способной к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя. В то же время, мы опираемся не на некий «эталон», «шаблон», а на фактические психологические ресурсы каждого участника этого процесса: актуальный уровень их психологической зрелости; особенности субъективной мотивационной основы принятия ими целей и содержания учебно-профессиональной деятельности, индивидуальный творческий потенциал. Это обеспечивает возможность практического включения каждого в процесс формирования программы подготовки,

включая разработку индивидуальных образовательных программ. То же самое касается и обучающего.

Известный отечественный психолог - В.Я. Ляудис еще в 1984 году писала о том, что возможность «...включения человека в структуры современного научного познания открывается именно там, где от стереотипов традиционной организации учения преподаватели и студенты прорываются к совместной деятельности, раздвигающей репертуар их когнитивных процедур и коммуникативных позиций. Это логика опережающего совместного решения продуктивных и творческих задач. Но она дается не простым отказом от указанных стереотипов организации учебно-познавательного процесса. Здесь приходится одолевать стоящую за этими стереотипами мало осознаваемую методологическую установку, а именно примат объекта усвоения - содержания знания - перед субъектом» [7, с. 7].

Особое значение приобретает процитированное выше, когда предметом анализа становится подготовка практических психологов. Как отмечают многие авторы учебных пособий, статей и т.п., определяющее значение в достижении профессиональных результатов практическим психологом, имеет личность самого специалиста. В частности, отмечается, что личность практического психолога – это и условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В.Э., 2006 и др.). Но до сегодняшнего дня этот важный содержательный критерий профессионализма не является решающим ни при отборе будущих специалистов, ни при определении их профессиональной готовности к оказанию помощи людям. Хотя речь идет о тех, от кого может зависеть жизнь людей.

Рассматривая процесс подготовки специалиста в области практической психологии как взаимодействие обучающего и обучаемого, где они представлены как равные участники диалога, имеющие взаимонаправленные мотивы и цели, заданные общепринятой целью, связанные с необходимым результатом такого взаимодействия, мы выделяем не столько сами по себе отдельные характеристики участников, сколько в целом своеобразие самого процесса этого взаимодействия, как обеспечивающего необходимый обоим сторонам результат, а также личности обучающего и обучающегося как субъектов диалога.

Взаимодействие обучающего и обучающегося при такой организации – это реальная возможность не только применения известных психологических законов, но и их исследования как собственной внутренней практики, что чрезвычайно важно для подготовки практического психолога. Это предопределяет условия протекания учебно-профессиональной деятельности, существенно отличные от тех, что

присущи традиционному и чаще всего встречающемуся сегодня подходу к обучению, построенному в основном на возможностях строгой формализованности, нормированности, стандартизованности как самого процесса, так и группового поведения обучающихся на занятиях и т.п. В первую очередь это касается характера организации и проведения практических занятий, где ориентированность на личность, на особенности ее проявления может не соответствовать многим аспектам жестко нормированного, запланированного, отраженного в стандартных планах учебных, графиках, расписаниях занятий. В частности, в практикоориентированных психологических специальностях при реализации такого подхода мы опираемся на то, что и темп, и последовательность запланированного для данного занятия, могут зависеть от реально происходящих событий в конкретной учебно-профессиональной ситуации. Это требует от организаторов очень высокой степени готовности к разнообразным вариантам развития событий на занятии, владения разнообразными эффективными способами управления процессом группового и индивидуального поведения людей и т.п.

Обобщая результаты обсуждения выделенного вопроса, можно сформулировать следующие выводы:

1) преодоление противоречия между формализацией образования и спецификой подготовки практических психологов требует пересмотра методологии разработки ФГОС и стандартов профессиональной деятельности по данному направлению подготовки в направлении лично-ориентированного подхода;

2) методологическая неопределенность как в научном обосновании сущности системы высшего образования, так и в специфических вопросах подготовки (переподготовки и повышения квалификации) специалистов в области практической психологии, приводит к несогласованности взаимодействия ее элементов и отражается на качестве образовательного результата. В свою очередь это усиливает рассогласование между результатами подготовки и требованиями профессиональных стандартов;

3) процесс организации подготовки практических психологов по определению «лично-ориентирован», он предполагает изначально ориентацию на личность обучающегося и обучающего, создание для обеих сторон особых психологических условий, позволяющих им эффективно актуализировать собственный личностный потенциал.

Не вызывает сомнения тот факт, что существует острая необходимость в результатах научных исследований всех аспектов подготовки практических психологов, в систематизации и обобщении имеющегося на сегодня отечественного и зарубежного опыта, в выделении такого направления исследований и практики как «психодидактика подготовки специалистов помогающих профессий». Очевидно, что без

качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки), содержания и целей аттестации специалистов в области практической психологии, в целом - ее методологии, будет по-прежнему сохраняться и углубляться противоречие между формальным правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и профессионально-личностными возможностями выпускника вуза оказывать качественную и эффективную помощь людям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1997.- № 4.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. // Методист 2003, № 2, с.2-6.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000 - 352 с.
4. Забродин Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование . 2014. Т. 19. № 3, с. 60.
5. Забродин Ю.М. Психология акмеогенеза - анализ движения личности в социальном пространстве. // Вестник практической психологии №2 (23) апрель - июнь 2010, с. 34-41.
6. Калиникова Н.Г. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике педагогического образования. // Знание. Понимание. Умение. 2007, №1, с. 23-31.
7. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - М.: МГУ, 1984; Изд-во УРАО, 2000.
8. Пахальян В.Э. Психодидактика подготовки практических психологов [Электронный ресурс]. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. - 249 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/68925.html>. - ЭБС «IPRbooks»
9. Пежемская Ю.С. Развивающий диалог в образовании. // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий PsyJournals.ru <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>
10. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
11. Шелехова Л.В. К вопросу о личностной парадигме в образовании. // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. - № 4, с. 115-118.

12. Юрина Е.А. Проблема субъектности в психологическом образовании. // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий PsyJournals.ru <http://psyjournals.ru/education21/issue/54263.shtml>

13. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. - 176 с.

СТРУКТУРЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пожидаяев С.Н., Пожидаяева И.Л.

*Институт физической культуры и спорта Донского
государственного технического университета. Школа № 53 имени Б.Н.*

*Слюсаря
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Аннотация. Описываемые, методология инновационного проектирования педагогических объектов, модель целеполагания, а также, предлагаемые новшества – структурные модели дисциплин с улучшенными свойствами и характеристиками, не только соответствуют задачам высшего образования, но повышают качество учебных дисциплин.

Ключевые слова: учебная дисциплина, проектирование, качество, новшества, структура.

STRUCTURE AND FEATURES ACADEMIC DISCIPLINES OF HIGHER EDUCATION

Pozhidaev S.N., Pozhidaeva, I.L.

*Institute of Physical Culture and Sports of Don State Technical University
School № 53 named after B. N. Slusar*

Rostov-on-don, Russia

Abstract. Described, methodology of innovative design of pedagogical objects, model of goal-setting, and also, the offered innovations – structural models of disciplines with the improved properties and characteristics, not only correspond to tasks of the higher education, but increase quality of educational disciplines.

Key words: academic discipline, design, quality, innovations, structure.

В период модернизации высшего образования и перманентного перехода на новые стандарты, разрабатываются новые и трансформируются актуальные учебные дисциплины. В качестве эффективного инструмента такой работы, нами предлагается методология инновационного проектирования педагогических объектов, а объектом модификации – педагогический объект «Учебная дисциплина». По указанной методологии с объектом проводятся проектировочные работы, где наиболее интересными являются этапы: целеполагание, собственно инновационное проектирование и реализация [3; 4].

Целеполагание может эффективно осуществляться на основе модели решения проблем, на основе которого, при поиске решений производится структурное объединение различных компонентов приемлемых «ресурсов» в рамках конструкции ФПЦВР: Факты – Причины – Цель – Возможности – Результаты [6].

Под фактами понимаются заметные стороны какого-либо объекта (действия, явления), вызывающие состояние и признаки излишнего «напряжения», осознанные и постоянно возникающие противоречия какой-либо системы и условий её функционирования. Причины – прошлые события, действия, решения, конструкции, влияющие на нынешнее состояние «напряжения» объекта путем последовательности действий и противодействий. Цель – желаемое состояние объекта, приходящее на смену состоянию «напряжения» с определением «типа» и параметров цели, признаков достижения. Возможности – это ресурсы пространства возможных решений, содействующих достижению результата. Такие возможности выступают в виде методолого-теоретических, технологических, организационных, материальных, дизайнерских и других новшеств по трансформации педагогического объекта. Результаты – положительные эффекты и перспективы, конкурентные преимущества педагогического объекта, определяющие смысл работы с проблемным пространством и последствия достижения цели.

Использование конструкции ФПЦВР для модификации педагогического объекта «Учебная дисциплина» приводит к следующему [7]. Фактами «напряжения» и противоречиями педагогического объекта выступает, то, что при его создании, не указываются научно-теоретическое обоснование нормы работы, методологически корректное использование моделей и применяемых подходов. Это входит в противоречие с замыслами и существующими наработками, а также, стоящими перед организациями целями и задачами – создаваемые учебные дисциплины, не обладают должным качеством.

Причинами является то, что разработка педобъекта происходит на эмпирическом уровне, уровне законодательно-нормативных документов и образовательных стандартов, рекомендуемых компетенций и учебных

планов. Создаваемый учебно-методический комплекс дисциплин, контрольные материалы и методические разработки, строятся на основе случайно-интуитивного поиска целесообразных конструкций и содержания, с последующей «заливкой» в рекомендуемые формы. Получаемое состояние педобъекта характеризуется, как «Учебная дисциплина первого поколения», и вызывает «напряжения» при развертывании современной и эффективной учебной деятельности.

Реконструируя смысл и выставляя цель модификации, нами сформулированы новые требования, улучшающие качество педобъекта, и, придающие ему нормативные характеристики нового состояния – «Учебная дисциплина второго поколения». К таким характеристикам дисциплины относятся: контекст использования в различных типах учреждений высшего образования (колледж, институт, университет, исследовательский институт); уровень подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) и вид программ (образовательная, профессиональная, исследовательская); преимущественные модели, методики и технологии определенного типа обучения; использование модели свойств выпускника (модельных характеристик), возможно, сочетающейся с компетенциями; «содержательные» модели преподаваемого материала.

Возможностями, трансформации педобъекта, как теоретико-методическим ресурсом, являются конструкции: вида обучения (репродуктивного объяснительно-иллюстративного и программированного; репродуктивно-поискового, развивающего; проблемного поискового) [1]; процессно-деятельностного и дисциплинарного представления преподавания в рамках учебно-воспитательного процесса; типа учебной дисциплины (фундаментальной теоретической, исследовательской теоретической, практической; теоретико-методической, комплексной, интегративной) [6, 7].

Так, рассматривая виды обучения, нами выделены идеальные структуры моделей обучения [5]. Объяснительно-репродуктивный (иллюстративный) вид обучения связан с объяснением материала преподавателем и репродуктивным характером усвоения знаний занимающимися с использованием лекционно-семинарских форм занятий. Программированный вид, предполагает управление процессом усвоения знаний, умений и навыков с использованием разнообразных линейных и разветвленных обучающих программ, а также технических средств обучения. В развивающем репродуктивно-поисковом виде обучения, основой преподавания выступает клеточка развития определенного содержания в процессе внезапного постижения целого и организованной реакцией обучающегося на общую ситуацию. Основные формы обучения – дискуссии и семинары. Проблемно-поисковый вид, предполагает

целенаправленное выдвижение преподавателем познавательных задач, при разрешении которых, происходит активное усвоение занимающимися новых знаний, а теоретической конструкцией обучения выступает облегченная и препарированная целостная научно-исследовательская деятельность.

Далее, рассматривая эти конструкции, можно сказать, что процессно-деятельностная система обучения, в целом, опирается на моделирование процессов профессиональной деятельности, в актуальной или будущей для студентов перспективе, и, преимущественным применением в преподавании развивающего типа обучения. Традиционная дисциплинарная система преподавания скрыто опирается на лекционно-семинарско-практические формы занятий с объяснительно-репродуктивной системой обучения [2].

Остановившись на современной дисциплинарной системе преподавания, необходимо отметить, что она требует «дисциплинарных» конструкций построения в рамках уровней и видов программ, с применением моделей видов обучения [8]. Поэтому, в ходе наших проектных исследований выявлены и созданы следующие содержательные модели дисциплин: фундаментальная теоретическая, исследовательская теоретическая, практическая, теоретико-методическая, комплексная, интегративная.

Так, фундаментальная теоретическая дисциплина включает онтологическую схему объекта и предмета, задачи дисциплины, средства выражения (специфические и неспецифические понятия), модели частных объектов. Исследовательская теоретическая дисциплина представлена в виде фактов и проблем, инструментов и процедур научно-исследовательской работы, онтологической схемы объекта и предмета дисциплины, понятий и конструкций частных объектов. Практическая дисциплина состоит из предмета практической деятельности и типовых программ организаций, видов и компонентов деятельности, средств и методов работы, форм занятий, а также функций эффективной практической деятельности по планированию и организации, исполнению, контролю и учету. Комплексная теоретико-методическая дисциплина, включает онтологическую схему объекта, задачи дисциплины, специфические и неспецифические понятия, конструкции частных объектов и методики функций практической деятельности.

Интегративная дисциплина построена на интегрирующей процессно-деятельностной модели инновационного проектирования педагогических объектов с применением имитационного моделирования и предусматривает: реконструкцию и построение объектов деятельности; программирование и планирование действий в объекте; реализацию запланированного с контролем и учетом; сбор проблемных фактов и

научную коррекцию объекта деятельности с применением инновационного проектирования и целеполагания; применение инструментов научно-исследовательской работы по решению проблем; реконструкцию и трансформацию объектов; программирование новых профессиональных действий; реализацию запланированного; контроль и учет.

Результатами трансформации педобъекта, на основе описанных конструкций, будет выступать инновационный проект «Учебная дисциплина второго поколения», который: разрабатывался в опоре на современные научные новшества; обладает улучшенными свойствами; снимает практические затруднения и проблемы применения в учебно-воспитательном процессе; адекватен виду образовательной программы и уровню подготовки; обладает высоким качеством обучения при выполнении предписанных компонентов.

На этапе собственно инновационного проектирования, конкретное содержание дисциплины появляется путем «отпечатывания» модели типовой структуры дисциплины на материале предметной области с созданием различных модельных рабочих программ [8].

Так, в результате появились следующие модельные рабочие программы: «Теория и методика физической культуры» (специалитет и бакалавриат, комплексная теоретико-методическая дисциплина); «Теория и методика гимнастики» (специалитет, практическая дисциплина); «Основы научно-исследовательской деятельности» (специалитет, исследовательская дисциплина); «Экономика и менеджмент физической культуры и спорта» (специалитет, фундаментальная теоретическая дисциплина); «Теория и методика обучения базовым видам спорта: гимнастика» и «Теория и методика спортивно-массовых мероприятий» (бакалавриат, сочетание комплексной теоретико-методической и практической дисциплин, а средства контроля компетенций – игровая форма и деловые игры); «Теория и методика избранного вида спорта: эстетические сложно-координационные виды (гимнастика)» (бакалавриат, специалитет и магистратура, интегративная на основе модели инновационного проектирования [7]); «Спортивно-оздоровительный мониторинг» (бакалавриат, «микс» исследовательской теоретической и комплексной теоретико-методической дисциплины); «Повышение профессионального мастерства» (бакалавриат, сочетание практической, теоретико-методической и интегративной дисциплин).

На этапе реализации проекта педагогического объекта «Учебная дисциплина второго поколения» нами выявлено: увеличение социально-культурной активности студентов; увеличение количества студентов выступающих на научных конференциях; по индикаторам государственной итоговой аттестации – средняя оценка, практически, «отлично»; 100% востребованность выпускников специализации

гимнастика на рынке труда.

Таким образом, методология инновационного проектирования педагогических объектов, модель целеполагания, а также новшества – содержательно-структурные модели дисциплин, позволяют повышать качество, не только учебных дисциплин, но и учебно-воспитательного процесса высшего образования, в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников) / Ю. К. Бабанский // Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 109-248.
2. Пожидаев, С. Н. Игровые формы профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – М.: ЦУМК Центросоюза, 1992. – 24 с.
3. Пожидаев, С. Н. Инновационное проектирование педагогических объектов – инструмент повышения качества высшего профессионального образования физической культуры и спорта / С. Н. Пожидаев // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2010. – № 5 (15). – С. 28-35.
4. Пожидаев, С. Н. Инновационное проектирование педагогических объектов спорта как фактор решения современных научных проблем / С. Н. Пожидаев, И. Л. Пожидаева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 2. – С. 11-12.
5. Пожидаев, С. Н. Интегративная технология обучения сложно-координационным движениям / С. Н. Пожидаев // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 1. – С. 57-61.
6. Пожидаев, С. Н. Моделирование целеполагания в инновационном проектировании педагогических объектов физической культуры и спорта / С. Н. Пожидаев // Физическая культура, спорт и туризм. Интеграционные проблемы науки и практики: сб. статей по матер. II Междунар. науч. симпозиума. (г. Орел, 24-25 апреля 2014). – Орел: ФГБОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК», 2014. Т. II. – С. 146-152.
7. Пожидаев, С. Н. Проблемы разработки курса «Избранный вид спорта – гимнастика» / С. Н. Пожидаев, А. А. Князев, Ю. И. Евсеев, С. Н. Труфанова // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма. Научные труды XIV Международной науч.-практ. конгресс-конф. под ред. Евсеева Ю.И., Князева А.А., Потапова И.А., Пожидаева С.Н. Том 2. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 161-163.
8. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 233–280.

СЕРВИСЫ ПО СОЗДАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Полоян Анна Васильевна,
аспирант ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия
dopinfo@ya.ru*

Аннотация. В работе рассматриваются образовательный потенциал интеллект-карт в профессиональной подготовке студентов различных специальностей. Проведен краткий обзор существующих на данный момент инструментов для создания электронных интеллектуальных карт и рекомендации по их применению в образовательном процессе.

Ключевые слова: интеллект-карта, профессиональная подготовка, студент, образование, потенциал.

MINDMAPPING IN EDUCATION

*Poloyan Anna Vasilievna,
Postgraduate Student, Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
dopinfo@ya.ru*

Abstract: The paper considers the educational potential of mind maps in the professional training of students of various specialties. A brief review is offered for the available mind mapping tools as well as recommendations on their application in the educational process.

Key words: mind map, professional training, student, education, potential.

Исходным принципом методологии школы Евгении Васильевны Бондаревской является человекоориентированный подход, предполагающий «соответствие человека не столько тенденциям окружающей среды, сколько своей собственной сущности как развивающегося субъекта истории, культуры, технологий, обладающего для этого творческим, преобразовательным потенциалом» [1, с. 15].

Одним из аспектов концептуальных идей разработки проекта системной модернизации педагогического образования в её работах подчеркивалась необходимость в педагогах-профессионалах, способных средствами образования «оздоравливать и очеловечивать окружающую среду, выстраивать жизненный путь личности, раскрепощать её гуманистический личностный потенциал для творчества, организовывать

культурные практики учащихся, легко обучать их пользоваться мультимедийными средствами, дистанционным обучением и другими современными технологиями» [2, с. 25].

Несомненно, инструментарий для реализации этих идей огромен, и в данной работе речь пойдет об одном из таких эффективных инструментов, как интеллект-карты (mind maps), поскольку человек «познает свои интеллектуальные способности с помощью разума и сам является при этом носителем разума» [8, с. 113].

Термин «интеллект-карта» в русском языке ещё не закреплён, однако является самым частым. В научных статьях и обзорах мы можем встретить и другие номинации этого термина, такие как «карты ума», «карты сознания», «карты мыслей», «карты памяти», «схемы мышления», «диаграммы связей» и др. Один из существующих вариативных переводов «ментальные карты» не является синонимом понятию абстрактного субъективного отражения человеком окружающего мира, введенному Е.С. Толманом в 1948 году. Термин mind maps был предложен психологом Тони Бьюзеном в конце XX столетия и в общем смысле понимается как «способ изображения процесса системного мышления с помощью схем» [3]. В русскоязычном переводе книги Т. Бьюзена термин mind map был передан как «карта памяти», однако дальнейшее использование этого термина в настоящее время видится нам нецелесообразным, поскольку он является омонимичным названию электронного запоминающего устройства (memory card), которое получило в XXI веке широкое распространение в компьютерной индустрии, а также повсеместно используется в мобильных устройствах.

Идея структурировать информацию и представлять её в виде наглядной конструкции была предложена немногим ранее советским педагогом-новатором Виктором Федоровичем Шаталовым. Его «опорный конспект» также был призван визуализировать информацию и имел схожий положительный эффект усвоения сложного материала, однако отличался по нескольким признакам от радиальной структуры карт Бьюзена [4, с. 28].

Создание интеллект-карты происходит одновременно с осмыслением изучаемой проблемы. От центрального ключевого вопроса (радианта) постепенно нелинейно возникают ответвления, опираясь на ассоциативные связи; осмысление возрастает, карта расширяется без жёсткого плана. Такой способ представления информации развивает мышление, помогает рисующему понять суть проблемы или изучаемого явления, исходя из своего мировосприятия. Ассоциативный метод создания карты позволяет составителю учесть все возможные нюансы и затем упорядочить их в своей голове. Именно поэтому интеллект-карты важно использовать педагогу не только как наглядное пособие для визуализации какого-либо

понятия, но и в качестве творческого задания для самостоятельной работы обучающимся.

Спектр применения интеллект-карт в различных формах обучения довольно широк: изучение нового материала, его обобщение, закрепление; подготовка к докладу, к научно-исследовательской работе; разработка проекта, презентации; конспектирование, аннотирование, а также оценивание знаний студента [7, с. 104].

В рамках дисциплины «Мультимедийные технологии в обучении иностранному языку» студентам Южного федерального университета было дано задание разработать интеллект-карту к любому аспекту в преподавании английского языка на выбор студента. Все участники выполнили задание с энтузиазмом, творчески и качественно. Среди присланных работ не было одинаковых ни по графическому исполнению, ни по содержанию. Работы относились как введению новой лексики (например, тема «отдых» включала в себя ответвления сначала на виды отдыха, а затем приводилась лексика с добавлением изображений); так и к грамматическим аспектам различного уровня: пояснение различий во временах английского языка, подробный разбор отдельно взятого времени, рассмотрение фразовых глаголов и мн. др. (рис. 1).



Рис. 1. Пример интеллект-карты Coggle.it для фразового глагола *to look*

Несмотря на то, что специалисты рекомендуют рисовать подобные карты вручную [5], дополнительную мотивацию студенту в процессе создания интеллект-карт даёт использование компьютера или приложений для смартфона. Также созданные в электронном виде работы легче хранить, модернизировать и тиражировать [10, с. 92].

Для выбора подходящего сервиса по созданию интеллект-карт следует предварительно изучить актуальные обзоры, например, [6] или [9],

в которых авторы приводят не только ссылки на ресурсы, но и дают характеристики каждому из них, упрощая выбор читателю. Как правило, многие из существующих сервисов по созданию интеллект-карт являются платными, но большая часть из них предоставляет основной набор инструментов бесплатно, и только расширенные функции требуют оплаты. Где-то это выражено в формате сохранения готовой интеллект-карты, где-то в ограничении на количество создаваемых карт, либо в объеме инструментария (например, добавление изображений или гиперссылок). Но чаще всего бесплатного инструментария вполне достаточно для создания эффективных интеллект-карт.

Выбор инструмента для творчества зависит от целей и задач, а также личных предпочтений составителя. Например, онлайн-сервисы наиболее предпочтительны для пользователей, т. к. не требуется установка приложения на компьютер. Создавать карты в этом случае можно с любого компьютера при наличии подключения к сети интернет. С другой стороны, установленное на компьютер или смартфон приложение часто не требует подключения к интернету и работает в оффлайн режиме. Среди мобильных приложений (как в iOS, так и на Android) наиболее популярными являются: Mindly, SimpleMind, XMind, Coggle и другие.

Те, кто не владеет английским языком на достаточном для пользования сервисом уровне, выбирают продукты с русскоязычным интерфейсом (MindMeister, XMind, Coggle, SimpleMind и др.). На выбор сервиса может влиять порой даже возможность назначать цвета ветвей для разграничения категории связи (Mapul, Coggle, SimpleMind, iMind Map и др.). Или возможность добавлять гиперссылки, ведь это удобно – не просто обозначить понятие, но и закрепить за ним ссылку, которая откроет файл или интернет-страницу с более подробным материалом для изучения.

Преподавателю также может быть важен формат готовой интеллект-карты: будет он интерактивным или статичным. У интерактивных карт, в которых ветви можно открывать постепенно по мере объяснения материала на занятии, объясняющий потенциал намного выше, чем у статических карт с обилием ответвлений и пояснений. Кроме того, для пользователя также важна простота в обращении с инструментарием, дружелюбный интерфейс, чтобы создание каждой новой ветви давалось с легкостью, а не затрудняло течение мысли.

Преимуществом большинства электронных сервисов для создания интеллект-карт является возможность коллективной работы над одним проектом. Это способствует воспитанию обучающихся в духе сотрудничества и взаимопомощи, а также позволяет реализовать некоторые концептуальные идеи разработки проекта системной модернизации педагогического образования в отношении развития дистанционного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 15-25.
2. Бондаревская Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (94). – С. 19-26.
3. Бьюзен Т. Научите себя думать! /Пер. с англ.– 2-е изд. – Минск: Попурри, 2004. – 192 с.
4. Ванюшин А.Д. Педагогические методики опорных конспектов В.Ф. Шаталова и интеллект-карт Т. Бьюзена: Сравнительная характеристика // Colloquium-journal. –2017. – № 8 (8). – С. 27-28.
5. Василенко Т. Mind Maps – опыт использования [электронный ресурс] // Организация времени. Режим доступа: <http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/> (дата обращения 08.04.2019).
6. Герасимович Т. Обзор 18 инструментов для создания интеллект-карт [электронный ресурс] // TexTerra. Режим доступа: <https://texterra.ru/blog/obzor-15-besplatnykh-programm-dlya-sozdaniya-intellekt-kart.html> (дата обращения 08.04.2019).
7. Кузнецова Н.В. Технология майндмэпинга и её применение в образовательном процессе // Образование и наука в современных условиях. – 2016. – № 3 (8). – С. 102-105.
8. Мусина М.С. Репрезентация концепта «разум» в русской и немецкой языковых картинах мира // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2010. № 1 (11). С. 110-113.
9. Суягин С. Что такое карта мыслей и как с ней работать [электронный ресурс] // Лайфхакер. Режим доступа: <https://lifehacker.ru/special/mindmap/> (дата обращения 08.04.2019).
10. Ткачева А.В., Бекузарова Н.В. Визуализация информации в образовательном процессе: история и современность // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 82-92.

ФИЛОСОФСКИЙ ДЕКАЛОГ: ДЕСЯТЬ СЛОВ, КОТОРЫЕ ИЗМЕНЯТ ШКОЛУ

Ротенфельд Юрий Александрович

*доктор философских наук, профессор кафедры философии
ГОУ ЛНР «Луганского национального аграрного университета»,*

*г. Луганск, Украина
rotenfeld@yandex.ua*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования новой научной философии и новой педагогики. Обоснование видится на пути выявления десяти новых сравнительных понятий, позволяющих привести школьное знание в систему, формирующую целостный взгляд на полученную ребенком информацию.

Ключевые слова: Мышление, Понятийное мышление, Сравнительные понятия, Рассудок, Разум, Мудрость.

PHILOSOPHICAL DECALOGUE: TEN WORDS THAT WILL CHANGE SCHOOL

Rotenfeld Yuri Alexandrovich

*Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy
GOU LNR "Lugansk National Agrarian University",
Lugansk, Ukraine
rotenfeld@yandex.ua*

Abstract. The article deals with the problem of the formation of a new scientific philosophy and new pedagogy. The rationale is seen on the path of identifying ten new comparative concepts that allow school knowledge to be brought into a system that forms a holistic view of the information received by the child.

Key words: Thinking, Conceptual thinking, Comparative concepts, Intellect, Reason, Wisdom.

Говорят: «изменить мышление, значит, – изменить мир», для чего вполне достаточно изменить гуманитарное мышление школьников, поднимая его с рассудочной ступени в развитии ума на две более высокие ступени – на ступени разума и мудрости. Сделать это возможно не иначе, как за счет расширения границ нашего языка, добавив к нему язык сравнительных понятий, что соответствует одному из известных положений Людвиг Витгенштейна: «5.6. Границы моего языка означают границы моего мира» [1].

Известно, что язык состоит из трех типов понятий. Их называет Рудольф Карнап в своей книге «Философские основания физики. Введение в философию науки» [3] – это классификационные, сравнительные и количественные понятия. Однако, на мой взгляд, количественные понятия не следует выделять в качестве третьего типа, поскольку это все те же

сравнительные понятия градационного вида, что позволяет числам отражать отношения между множеством таких понятий как «тяжелое» и «легкое», «богатое» и «бедное» и т.п. Взяв меньшее за единицу измерения, мы осмысливаем большее как отношение между величинами. Поэтому надо согласиться с тем, что язык включает в себя не три, а два типа понятий – классификационные и сравнительные.

Раскол между естественными и гуманитарными науками состоит в том, что гуманитарные дисциплины используют для своих целей в основном классификационные понятия – понятия, которые что-либо называют. Тогда как естественные науки используют и классификационные и сравнительные понятия.

Первый шаг состоит в том, что мы выделяем сравнительные понятия в особую группу конкретно-научных сравнительных понятий, которую разделяем по видам. Это понятия градационного, ортогонального, дополнительного и подобного вида, которые вводим в гуманитарное мышление. Тем самым мы поднимаем рассудочное мышление гуманитариев до разумного мышления «технарей».

Это значит, что рассудок и разум можно разделить в строгой зависимости от использования в мышлении языковых средств – рассудочное мышление отождествляем с мышлением классификационными понятиями, тогда как разумное мышление – с двумя типами понятий. При этом конкретно-научные сравнительные понятия позволяют осмысливать природные и социальные процессы, их конкретное многообразие. В результате, мы переходим от рассудочного мышления в терминах структуры к разумному мышлению в терминах процесса.

Мышление, основной категорией которого является процесс, в высшей степени, присуще современным физикам, поскольку окружающий нас природный мир они представляют как движение, побудительной силой которого выступают противоположности. То же самое касается и социальной реальности, поскольку общество есть не более чем аналогичный процесс.

Восхождение на следующую более высокую ступень в развитии ума – на ступень мудрости достигается за счет использования в мыслительном процессе не только классификационных и конкретно-научных сравнительных понятий разных видов, но благодаря еще одному, выделенному нами, типу мыслительных средств, которые подобно числам, образуют кумулятивный ряд конкретно-всеобщих сравнительных понятий разных видов.

Но, если числа отражают количественное многообразие мира, то конкретно-всеобщие сравнительные понятия, отражают то, как наши понятия связаны с динамикой мира, как они отражают наиболее общие природные и социальные процессы.

Осмыслить эти процессы при помощи наиболее общих классификационных понятий невозможно, вот и приходится вводить в гуманитарные дисциплины два совершенно новых типа понятий. Это конкретно-научные и конкретно-всеобщие сравнительные понятия, посредством которых мы по-новому видим окружающий мир.

Первые понятия нужны для того, чтобы расколотые по предметам гуманитарные дисциплины сделать науками, тогда как вторые – чтобы превратить философию в объективное знание о наиболее общих законах развития природы общества и мышления. Не случайно Г.-Г. Гадамер по этому поводу отмечал, что «... философия – это постоянное усилие отыскания языка или, скажем с еще большим пафосом, постоянная мука нехватки языка...» [2].

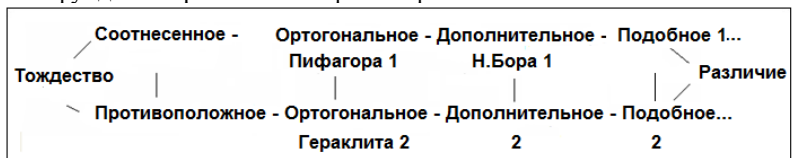
Мы находим этот язык в лице множества конкретно-научных и конкретно-всеобщих сравнительных понятий, что позволяет переосмыслить общеизвестный диалектический метод, понимаемый как мышление противоположностями.

Для этого рассмотрим гегелевскую парадигму конкретного тождества, понимаемого как тождество противоположностей:

Тождество - Конкретное тождество - Различие

Очевидно, что такое обобщение различий ведет в тупик, поскольку противоположности надо понимать не иначе как одно из многих конкретных различий, т.е. как разность потенциалов, обуславливающую двигательную силу реальности. В гегелевской, а, значит, и в марксистской диалектике этого нет.

Чтобы сделать диалектику объективной философской наукой, направленной на осмысление не только естественных, но и социальных процессов нужно принцип конкретного тождества разделить на строго упорядоченное множество конкретных различий. Это десять сугубо научных конкретно-всеобщих сравнительных понятий, дающих объективные точки зрения на природный и социальный мир [7, с. 94]. Эти понятия – фундамент релятивного философского знания:



Философский Декалог

В качестве инструмента интеграции знаний надо вводить эти понятия в сферу традиционного школьного образования, после чего вокруг каждого из них переорганизовать в определенном порядке основные учебные предметы.

Так возникает совершенно новый тип учебного процесса, на ранней стадии которого формируется мышление общими сравнительными понятиями, в том числе и числами, обуславливающими похожесть нескольких или большинства изучаемых явлений.

В результате педагогика становится «практической философией», нацеленной на познание общего, поскольку Декалог, собирая расколотое по предметному принципу школьное знание воедино, дает научно обоснованную целостную картину мира. То же касается и университетского знания, поскольку нынешние студенты, да и преподаватели тоже, еще не знакомы с мышлением сравнительными понятиями.

В условиях информационного бума школе как никогда раньше, нужно метапредметное философское знание, что и должна была дать, но не дала ей вся предшествовавшая философия [6, с. 140-151]. В то же время школе нужны и расколотые по предметам конкретно-научные знания.

В рамках изложенного, хотелось бы коснуться и тех баталий, которые до сих пор идут между сторонниками традиционного процесса строго организованной передачи знаний и сторонниками самостоятельного процесса усвоения учеником информации и создания им собственной картины мира.

Я сторонник первой концепции, поскольку большего вреда для взаимопонимания между людьми, для раскола единства страны и мира, чем вторая концепция придумать трудно. Ибо каждый, проживая в собственном мире, и не имея общих точек зрения на реальность, не может понять другого. В результате будет «война всех против всех», что мы уже наблюдаем.

Каким бы разнообразным ни был мир, каждый человек должен иметь базовую, одинаковую для всех систему знаний и ценностей. Поэтому роль учителя не ослабевает, а, напротив, должна быть усилена монополией на общие для всех базовые знания. Общество заинтересовано не только в разнообразии, оно должно стремиться к единообразию, обуславливающему его единство [9, с. 117-124].

При этом одна концепция вовсе не отрицает другую. Первая приводит к пониманию мира и взаимопониманию между людьми на основе общих точек зрения, получаемых благодаря сравнительным понятиям – универсалиям. Она идеальна для обучения как предметным, так и философским надпредметным областям. Вторая – для развития творческих способностей ребенка, критического осмысления им различных ситуаций. В этом смысле традиционный подход служит фундаментом и отправной точкой для получения новых знаний и их творческого переосмысления. Однако добавлю, что без научного

диалектического метода, что имеет место сегодня, этот подход бесперспективен.

Поэтому я предлагаю новый метод умственного развития детей – «Трилогию ума» [10, с. 36-40] как мышление сравнительными понятиями, позволяющими восходить от рассудка к разуму и мудрости.

Именно на этом конкретно-всеобщем философском фундаменте нужно строить подход к современному школьному образованию, рассчитанному не только на сегодняшние общественные потребности, но и на долгую жизнь в условиях информационного общества, которое в буквальном смысле задыхается от избытка конкретно-научной, во многом рассудочной информации [5, с. 29].



Ступени восхождения от рассудка к разуму и мудрости

Новый подход к школьному образованию собирает знание в голове ребенка, как по предметам, так и по межпредметному панлогическому принципу, позволяющему обучать детей не только рассудочному и разумному мышлению, но и философской мудрости, нацеленной на познание наиболее общих отношений действительности. В отличие от всех школьных программ, наша программа, делает школу подобной древнегреческим философским школам и имеет задачу развивать мышление ребенка, начиная с детского сада до университетской ступени.

Благодаря десяти новым словам ребенок обнаруживает, что, несмотря на разные предметные материалы, он проделывает с ними одно и то же, поскольку для осмысления реальности, пользуется одними и теми структурами мысли, общими, для природной и социальной среды его обитания.

Философский Декалог приводит школьные знания в систему, формирует целостный взгляд на полученную ребенком информацию. Поэтому дети будут решать задачи, которые относятся не только к одному, тому или иному предмету, как это имеет место сегодня, а получают возможность применять одни и те же знания к разным предметам.

В результате того, что за разными физическими и социальными явлениями обучающиеся – школьники или студенты научатся видеть одинаковое содержание, менее острой становится и проблема с изучением больших объемов учебного материала, обусловленных лавинообразным приростом информации, какой мы сегодня наблюдаем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Витгенштейн Людвиг. Логико-философский трактат. Предисловие. К. Королев, 2010. Издание на русском языке AST Publishers, 2018.
2. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991, с. 26-43
3. Карнап Рудольф. Философские основания физики. Введение в философию науки.- М.: Прогресс, 1971. -. 392 с.
4. Ротенфельд Ю.А. Выйти из лабиринта! //Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования. Академический Вестник. Выпуск 4 (30), 2015. – С. 67-73.
5. Ротенфельд Ю.А. МУДРАЯ ШКОЛА: «Трилогия ума» как новый метод умственного развития детей /Юрий Ротенфельд. – [б.м.] : Издательские решения, 2017. - 292 с.
6. Ротенфельд Ю.А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Филос. науки. - 2015. - № 7. - С. 140-151.
7. Ротенфельд Ю.А. Ребенок в языковой среде: восхождение от рассудка к разуму и мудрости // Интернет и цифровое пространство: постматериальные ценности молодежи: сборник научных трудов – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 439 с.
8. Ю.А.Ротенфельд Сделай философию наукой просто. Европейский способ мысли и русская философия (к методологии междисциплинарных исследований в философии). Том 2, 2017, Ростов-на-Дону. С. 235 – 241.
9. Ротенфельд Ю.А. Философия как метапредмет в школе: основы интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаний // Философия образования. – 2014. – № 1. – С. 117-124.
10. Rotenfeld Yuriy. Trilogy of Intellect as a New Method of Children Intellectual Development, Philosophy Study, ISSN 2159-5313 January 2014, Vol. 4, No. 1, 36-40.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ СМЫСЛОПОИСКОВАЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Руденко Галина Леонидовна

*старший преподаватель кафедры начального образования
Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
g.rudenko2012@yandex.ru*

Аннотация. Статья представляет опыт обоснования и использования смыслопоисковой технологии личностного развития в системе общего образования, раскрывает особенности и возможности музейной педагогики и эдьютмента как интегративных смыслопоисковых образовательных технологий

Ключевые слова: смыслопоисковые образовательные технологии, интегративная смыслопоисковая технология личностного становления, эдьютмент, музейная педагогика, открытая образовательная среда.

MUSEUM PEDAGOGY AS AN INTEGRATIVE SENSE-SEARCH TECHNOLOGY OF PERSONAL FORMATION

Rudenko Galina Leonidovna

*Senior Lecturer, Department of Primary Education
Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
g.rudenko2012@yandex.ru*

Abstract. The article presents the experience of the substantiation and use of sense-searching technology of personal development in the general education system, reveals the features and possibilities of museum pedagogy and edutment as integrative sense-search educational technologies.

Key words: sense- search educational technologies, integrative sense-search educational technology of personal developmnt, edutment, museum pedagogy, open educational environment.

Социально-педагогическая ситуация в России, поиск эффективных путей возрождения и развития национального самосознания актуализирует идеи, раскрывающие механизмы гражданской и нравственной идентификации человека как показателя личностного развития. Именно

опережающей ролью образования, по мнению Е.В.Бондаревской, обусловлены социальные надежды на возможность предотвращения разрушительных процессов в обществе, укрепление его социальной направленности, переходу к обществу созидания от общества потребления, возрождение национальной культуры [2].

Исследуя образование как сложный культурный процесс, отечественные педагоги и психологи, укрепили научные позиции российской школы педагогической антропологии, создали методологическую базу для понимания того, что важным методом проектирования современного образования должен быть культурологический подход: Бахтин М.М. (идея диалога культур), А. С. Высоцкий (культурно-исторический подход к развитию личности), Маркарян Э.С., Батищев Т. С. и М. М. Мамардашвили (пред- ставление о культурном поле личности) [1].

Российская постклассическая педагогика обозначила принципы педагогического процесса, обусловленные его культурологической сущностью: приоритет воспитания над обучением (В.В.Зеньковский), целостность образовательного процесса, единство типа культурных впечатлений, поддержка индивидуальности (Н.И.Бердяев), связь образования и культуры (С.И.Гессен) и др. Такой подход открывает возможности понимания образования как культуросообразного процесса, который не только сохраняет культуру, но и влияет на ее развитие через человека [1; 3].

Современное гуманистическое воспитание имеет общей целью воспитание человека культуры и реализуется в личностном образе выпускника, то есть портрете, отражающем индивидуальные особенности подрастающего человека, которые возникают в результате, как природных предпосылок, так и истории, и обстоятельств его жизни. Развитие и формирование личностного образа представляет собой процесс, глубокий внутренний, проявляющийся в развитии самосознания человека, в освоении социальных ценностей, в проживании и выработке личностных смыслов. Становление личностного образа обусловлено историзмом, культурной событийностью, целостностью жизни школьника.

Важным механизмом, обеспечивающим личностное развитие и гражданско- патриотическое становление личности школьников становятся смыслопоисковые технологии, в числе которых особое место занимают музейная педагогика и педагогические традиции.

Музейная педагогика как область знания существует уже более века, но на рубеже XX–XXI в теории и практике накопился опыт и исследования (Д.С. Лихачев, Б.А. Столяров, Н.В. Нагорский и др.), которые позволяют характеризовать ее как интегративную образовательную смыслопоисковую технологию XXI века.

Музейная педагогика соединяет, с одной стороны, конструктивный опыт, накопленный в системе образования и социально-культурной деятельности, с другой стороны, она обеспечивает обогащение и удовлетворение духовных потребностей и интересов человека, способствует его включению в духовную, творческую деятельность, создает условия для поиска и проживания личностных смыслов. Подлинник истории и культуры, находящийся в эпицентре музейного педагогического процесса создает условия для возникновения единства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на разум и чувства школьников.

В опыте экспериментальной работы МБОУ СОШ № 90 города Ростова-на-Дону центральное место в гражданско-патриотическом воспитании и научно-исследовательском поиске занимает музей боевой славы 248 Краснознаменной Одесской стрелковой дивизии 28 армии. История музея 248-й КОСД насчитывает несколько десятилетий. В далеком 1964 году школы города получали задания по сбору материалов о Великой Отечественной войне.

Руководителем этой работой стала Андрюхова Л.С., окончившая школу за три дня до начала войны, прошедшая и оккупацию, и голод, и работу по рытью окопов, и потерю близких людей. В 1964 году она занимала должность организатора по воспитательной работе в школе № 90. Великая Отечественная война оставила глубокий след в её сердце, всю свою долгую жизнь она посвятила делу воспитания молодого поколения. Много поездок было совершено по местам боёв дивизии, с немногими оставшимися в живых ветеранами школа до сих пор дружит. Участники боёв ежегодно проводят уроки мужества, они сами или их родственники дарят музею памятные реликвии. Сегодня музей насчитывает 1580 экспонатов, из них 1326 основного фонда.

Сначала музей занимал небольшой уголок на 3 этаже здания школы, потом расширился до небольшой классной комнаты. Музей долго существовал не имея статуса, а в 1996 году получил свидетельство. Музей стал центром гражданского воспитания в школе, целями которого является воспитание у обучающихся чувства патриотизма, любви и преданности Родине, городу, школе, уважения и признательности ветеранам, привитие навыков самостоятельности и ответственности; расширение кругозора по истории города, края, страны, включение в смыслопоисковую, исследовательскую деятельность. Музей работает в трех направлениях: «Боевой путь в 248 КОСД», «Через школу твоя дорога в большую жизнь», «Выпускники школы, погибшие в горячих точках».

Перед современной школой стоит задача не только помочь учащимся овладеть знаниями, умениями, навыками, компетенциями, но и сделать этот процесс увлекательным и интересным. К средствам решения этой

задачи в опыте МБОУ СОШ № 90 относится эдьютмент. Это термин английского происхождения, полученный от объединения корней двух английских слов «education – обучение» и «entertainment – развлечение». Эдьютмент –это интегративная технология, которая предполагает связь между обучением и развлечением, ученик, ставя перед собой развлекательные цели, одновременно сосредотачивается на учебном и смыслопоисковом процессе.

Музеи как эдьютмент- средство рассматриваются в опыте учителей английского языка МБОУ СОШ № 90. Например, изучая такие темы как «Мой родной город», «Чтение в нашей жизни», «Люди, прославившие мою страну», «Музыка в нашей жизни», «Достопримечательности твоей страны», «Время и мода» и другие учителя организуют не виртуальные, а реальные посещения, поездки по интересным местам нашего города, области, чтобы прикоснуться к «живым» богатствам музеев.

Атмосфера музея, информация экскурсовода, предметы быта, документы, фотографии, личные вещи знаменитых людей, уникальные экспонаты не только носят информационно- развлекательный характер, но и прививают интерес к своему краю, его истории, культуре. А фотографии музейных экспонатов, сделанные лично учащимися, новые знания, полученные от экскурсоводов и работников музея, собственные впечатления и плюс, современные средства обучения оказывают огромную помощь учащимся в выполнении творческих работ, проектов, презентаций, конкурсных сочинений. Таким образом, «детский архив» становится первым шагом для дальнейших научно-исследовательских занятий.

Таким образом, обучение, неразрывно связанное с развлечением, способствует решению важнейшей задачи преподавания иностранного языка - не только дать представление о языке, научить читать, писать и говорить, но и развить в школьниках умение сопоставлять, мыслить и свободно вступать в языковую коммуникацию, реализовывать свой творческий потенциал.

Музейная педагогика выходит за стены музея, позволяет создать целесообразно организованное культурно-педагогическое пространство, обеспечивает эффективное с точки зрения личностного становления школьников содружество культурно-досуговых и образовательных учреждений. Это технология открытой образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX века. М., Педагогика,1990
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры. Ростов-на-Дону,1995

3. Корнеева Т.В., Руденко Г.Л. Принципы и технологии университетского педагогического образования // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - 2016, № 4, с.54-65.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Чернова Любовь Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Россия
lolache@mail.ru

Дорофеева Ольга Алексеевна,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Россия
koka3082@mail.ru

Аннотация. В статье обобщён опыт работы преподавателей кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета с иностранными студентами. Особое внимание авторы уделяют системе средств наглядности, используемых в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности в работе по формированию активного словаря носителя языка.

Ключевые слова: наглядность, интерактивные формы работы, лексика, коммуникативная компетенция, принцип концентрации, семантический аспект, прагматический аспект.

Chernova Lyubov Viktorovna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
FSBEI of HE "Armavir State
Pedagogical University"
Armavir, Russia
lolache@mail.ru

Dorofeeva Olga Alekseevna,
Senior Lecturer
FSBEI of HE "Armavir State
Pedagogical University"
Armavir, Russia
koka3082@mail.ru

Abstract. The article summarizes the experience of teachers in the department of national philology and journalism of Armavir State Pedagogical University with foreign students. The authors pay special attention to the system of visual aids used in the process of teaching Russian as a foreign language, in particular, in the work on the formation of an active non-native language vocabulary.

Key words: visualization, interactive forms of work, vocabulary, communicative competence, principle of concentration, semantic aspect, pragmatic aspect.

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Для успешного решения коммуникативных задач студенты, изучающие иностранный язык (в том числе и русский как иностранный), должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие изучать язык часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т.д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с синтагматическим потенциалом слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как способствующие развитию живого интереса к предмету, интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В ходе индивидуальной, парной и

групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивные формы работы при обучении лексике позволяют успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Так, например, речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Армавирский государственный педагогический университет сегодня - это единственный самостоятельный педвуз Юга России, где реализуются различные гуманитарные практики. «Глобальное влияние педагогического образования на все сферы общественной, производственной, культурной жизни дает основание рассматривать его как метаобразование» [1, с. 74].

Практика преподавания русского языка как иностранного как самостоятельного направления работы существует в АГПУ не так давно. Сегодня в вузе учатся ребята из Армении, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Украины и Туркменистана. В наиболее благоприятной ситуации оказываются, конечно, граждане Белоруссии и Казахстана, где согласно Конституции обеих стран русский язык является государственным наряду с национальным. Относительно легко к новой ситуации общения привыкают граждане Украины. Труднее дело обстоит с выходцами из Узбекистана и Туркменистана. Государственные языки этих стран, относясь к тюркским языкам, имеют совершенно иной фонетический облик и резко отличную грамматику.

Новым направлением работы со студентами-иностранцами стало сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, откуда для изучения русского языка студенты приезжают как в рамках программ академической мобильности, так и в рамках освоения основных образовательных программ АГПУ, общеразвивающих программ.

Работая со студентами, для которых русский язык не является родным, мы стараемся максимально включить их в ситуацию живого общения. Опора на разные источники восприятия создает благоприятные условия для прочного усвоения учебного материала. Кроме того, происходит активизации учебной деятельности и повышение интереса к занятиям, так как яркие зрительные и слуховые образы, представленные в определенной системе, создают дополнительные стимулы для работы и, следовательно, активизируют процесс обучения в целом.

Процесс обучения не может быть обозначен как выстроенная последовательность взаимодействий преподавателя и обучающихся, он

обязательно связан со средой познания, в пространстве которой этот процесс протекает.

Формирование и развитие лексических навыков и умений может быть значительно оптимизировано, если учебный процесс по русскому языку будет протекать на основе органического включения в него системы визуальных средств обучения, обеспечивающих качественную семантизацию, автоматизацию лексического материала и перенос сформированных навыков в условиях реального общения (т.е. их включение в структуру коммуникативной компетенции).

На занятиях по РКИ наиболее продуктивными мы находим естественную, изобразительную, звукоизобразительную, символическую наглядность, которые ложатся в основу комплекса упражнений (классификация по Г.Н. Коджаспировой). Например, на начальном этапе мы использовали лого «Овощи и фрукты».

Вначале по картинкам учили названия плодов и ягод, затем студенты получали задание описать изображенный овощ или фрукт, далее условия задания менялись: необходимо было собрать набор карточек, чтобы «приготовить» блюдо, поэтапно описывая процесс приготовления. Так, осуществляя фундаментальный принцип «от простого к сложному», учитель формирует языковое значение объекта: предмет – признак – действие/качество. Вокруг каждого предмета-существительного концентрически выстраиваются синтагматически взаимодействующие с ним прилагательные и глаголы. В данном случае на практике реализовывался принцип концентрации. Причём, если пользоваться терминологией технологических производств, эта концентрация носила как параллельный, так и параллельно-последовательный характер. Ведь обучающийся сначала определял характерные признаки предмета (в данном случае овоща, фрукта или ягоды). Например, апельсин (какой?) – круглый, оранжевый, сладкий, сочный и т.п. Называя признаки, студенты дают развёрнутую характеристику предмета действительности, описывая его с различных сторон. Например, цвет, форма, вкус, структура и т.п. Так создаётся статическое описание предмета. На помощь педагогу приходит изобразительная наглядность.

Следующим этапом становится освоение глагольных составляющих. При этом студент получает возможность рассказать как о своих действиях по отношению к плоду, так и о том, какие операции можно произвести с предметом. Таким образом, происходит широкое включение в речь активных и пассивных конструкций, что свидетельствует о понимании сущности грамматической категории русского залога. Конечным продуктом данного этапа становится динамическое описание. Таким образом, работая над формированием активного словаря и его расширением, мы также решаем задачу освоения студентами

функционально-смысловых типов речи и их разновидностей. В этой деятельности большую роль играет не только и не столько изобразительная наглядность, сколько внутренняя.

Далее мы приступаем к работе над прагматическим аспектом. Студенты учатся определять, какие продукты полезны и почему, формируют из своих суждений связный текст совершенно иного типа. Это уже описание с элементом рассуждения, то есть качественно новый продукт речетворчества обучающегося.

Более того, составление «меню» и «рецептов» становится элементом работы по лингвострановедению. Друг от друга мы узнаём, чем принято завтракать в России и на родине студента, что едят на обед и какие традиции связаны с приёмом пищи. Так, например, китайские студенты высказывают восхищение и русскими продуктами, и русской кухней, говоря о том, что молочные продукты в России намного лучше, чем в Китае. А студенты из Туркменистана, напротив, говорят о том, что у них на родине фрукты и овощи существенно вкуснее.

Есть ещё одно важное преимущество у лексической работы подобного типа: она позволяет совершенствовать грамматические навыки обучающихся. Узнавая значительное количество существительных, ребята не только запоминают их, но и их грамматические признаки. В частности, родовую принадлежность.

По аналогичному принципу строится работа по освоению лексики, связанной с внешним видом человека: черты лица, части тела, одежда, обувь.

Однако в такой работе важным компонентом становится наглядность естественная. На начальном этапе ребята описывают лица присутствующих в аудитории, самих себя. Следующим шагом становится «выход в свет». Перед студентом ставится задача: в коридоре университета побеседовать с кем-то из обучающихся или преподавателей, рассмотреть, во что одет собеседник, и описать его внешний вид. Выполняя это упражнение, студенты повторяют этикетные формулы приветствия (в случае если беседуют с уже ранее знакомым человеком) и знакомства (если знакомство происходит непосредственно в момент выполнения учебной задачи). Более того, совершенствуются механизмы зрительной памяти, позволяющие удержать образ человека в сознании, а затем уже описать его. Говоря о сопутствующих эффектах данной работы, заметим, что она позволяет продемонстрировать носителям языка, что в русском языке есть ряд существительных, употребляющихся только в форме единственного или только в форме множественного числа (брюки, колготки и др.). Не вводя в научный лексикон студентов термины *Singularia* и *Pluralia tantum*, мы, тем не менее, обозначаем их наличие в языке.

Здесь также оказывается интересным то, какие представления о внешней красоте имеются у представителей различных стран и этносов. Так, например, у студентов из Китайской Народной Республики неизменное восхищение вызывают светлые глаза, белая кожа и форма носа, типичные для россиян.

Вычленение в тексте языковых моделей и многократное построение аналогичных моделей по образцам активизирует процесс формирования грамматических навыков, которые вырабатываются на определенном лексическом материале. Упражнения по формированию автоматизма в употреблении языковых моделей, кроме того, способствуют выявлению и осознанию системности определенных языковых явлений на разных ярусах: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др.

Такая работа формирует в языковой памяти обучающихся своего рода «банк» эталонных стереотипных грамматических сочетаний. Их система закрепляется в сознании и позволяет оценивать языковой фрагмент с позиций: «известное»/«неизвестное»; «типичное»/«нетипичное», «регулярное»/«нерегулярное» и т.д.

Методы и приемы наглядности представляют собой сложно структурированную систему, результирующей вектор которой приводит к интенсификации обучения. Применение этих методов и приемов способствует активизации формирования мотивационно-эмоциональной сферы личности. Это создает условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют носителю языка осмыслить и преобразовать речевой опыт, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, креативно использовать те или иные языковые средства в определенных речевых условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Педагогическое образование - фундамент строительства будущего // Высшее образование в России. - 2014. - № 1 - С. 74-80. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-fundament-stroitelstva-buduschego-1> (дата обращения - 07.05.2019).
2. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.
3. Деньгина Т.В., Чернова Л.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника. – Армавир, 2014.

4. Дорофеева О.А., Садовская И.С. Работа по грамматике русского языка на материале мультипликации (мультфильм «Чуня») // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом (16 февраля 2018 г.) / Под общей ред. И.А. Пугачёва. - Москва: РУДН, 2018. - С. 113-121.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. – М., 2004. – С. 311.
6. Ладыженская Т.А. Модернизация образования и риторика // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 64-66.
7. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб: Питер, 2006. - С.227-229.

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ К.Д. УШИНСКОГО НА НАУЧНОЕ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ: ГУМАНИТАРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Шашков Александр Владимирович

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и
дефектологии ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,
vh109g@gmail.com*

Мазниченко Марина Александровна

*доктор педагогических наук, доцент
кафедры педагогического и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
maznichenkoma@mail.ru*

Аннотация. В статье с позиций гуманитарной педагогической парадигмы интерпретированы взгляды К.Д. Ушинского на сущность науки как человеческой практики, ее методы, цели и возможности, роль педагогической науки как ее духовного базиса, соотношение научного и религиозного знания. Сделан вывод о том, что мировоззренческая позиция К.Д. Ушинского в отношении науки вообще и педагогической науки в частности опережала его время, она в большей степени соответствует современному постнеклассическому этапу развития науки и гуманитарному вектору педагогики, ориентирована в будущее. В этой связи К.Д. Ушинского можно рассматривать как архитектора педагогики, как личность, приложившую значимые усилия к утверждению духовных оснований, человекообразности, гуманитарного вектора развития педагогической науки.

Ключевые слова: наука, методы научного познания, роль науки в обществе, наследие К.Д. Ушинского, мировоззренческая позиция К.Д. Ушинского.

Prognostic views of KD Ushinsky on scientific and pedagogical knowledge: humanitarian interpretation

Shashkov Alexander Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology, Sochi State University, vh109g@gmail.com

Maznichenko Marina Alexandrovna

Doctor of Education, Associate Professor Department of Pedagogical and Psychological Pedagogical Education FSBEI of HE "Sochi State University", Sochi, Russia maznichenkoma@mail.ru

Annotation. In the article from the standpoint of the humanitarian pedagogical paradigm interpreted the views of Konstantin Ushinsky of science, its methods, goals and opportunities, the role of pedagogical science as its spiritual basis, the ratio of scientific and religious knowledge. The conclusion is made that the ideological position of K. Ushinsky in relation to science in general and pedagogical science in particular, was ahead of his time, it is more in line with the modern post-non-classical stage of development of science and the humanities vector of pedagogy, oriented to the future. In this regard, K. Ushinsky can be considered as an architect of pedagogy, as a person who has made significant efforts to establish spiritual foundations, human dimensionality, and the humanitarian vector for the development of pedagogical science.

Key words: science, methods of scientific knowledge, the role of science in society, the legacy of K. Ushinsky, the ideological position of K. Ushinsky.

Жизнь и творчество Константина Дмитриевича Ушинского вызывают неизменно высокий интерес как в России, так и за рубежом, о чем свидетельствует множество аналитических обзоров, историко-научных исследований, статей и монографий. Вклад К.Д. Ушинского в развитие педагогической науки и практики настолько многогранен, что позволяет осмыслить его идеи, жизнь и творчество с позиций не только XIX века, в котором жил и творил Константин Дмитриевич, но и с позиций

исторической эпохи исследователей его творческого наследия, с легкостью позиционировать его идеи в координатной сетке актуальных общественных дискуссий современности по проблемам образования.

На состоявшемся в 2014 году в Институте теории и истории педагогики РАО круглом столе «К. Д. Ушинский – классическое наследие для современного образования» [1], на наш взгляд, обозначены наиболее актуальные для современной педагогической науки дискуссионные вопросы, в обсуждении которых позиция К.Д. Ушинского играет ключевую роль.

Обзорный анализ публикаций за последнее десятилетие, в которых так или иначе авторы обращаются к наследию Константина Дмитриевича, позволяет обозначить два актуальных смысловых вектора. Первый так или иначе касается идеи народа как субъекта исторического процесса с множеством подключаемых коннотаций: религия (православие) как ценностно-смысловое поле целеполагания в воспитании; проектирование обусловленного национальным характером россиян образа идеального (воспитанного) человека; включение широких слоев общества в обсуждение стратегических перспектив развития российского образования. Второй вектор – антропологический, позиционируемый как научное основание педагогического искусства. Собственно, в предельно обобщенном виде эти векторы суть составные части известной мета-педагогической проблемы: как в концепции современного образования соотнести уникальность национальной культуры и универсальность достижений науки и цивилизации?

Широкая палитра работ К.Д. Ушинского позволяет позиционировать его и как религиозного (православного) мыслителя, и как ученого с энциклопедическими знаниями и аналитическим умом. П.Ф. Каптерев и многие другие современники К.Д. Ушинского критиковали дуалистичность его мировоззренческой позиции, однако в контексте современного этапа развития науки и гуманитарной педагогической парадигмы обогащение научно-педагогических идей внеучеными, в частности, религиозными, рассматривается как положительный факт. В этой связи считаем необходимым несколько прояснить научный компонент мировоззрения Ушинского с позиций современных достижений человекознания в целом.

Пик общественной деятельности К.Д. Ушинского пришелся на вторую половину 19 века, когда наука только начинала оформляться в профессиональную область деятельности. Возможно, это обусловило отношение К.Д. Ушинского к науке вообще и к педагогической науке в частности. К.Д. Ушинский ставит религиозность, Провидение, источник которых – вера в трансцендентный разум, иерархически выше науки, источник которой – человеческий рассудок, ведь «наука руководится

рассудком, но жизнь руководится разумом, для которого наука – только средство, а не цель жизни» [2, с. 447], средствами науки нельзя вывести и помыслить предельную, конечную цель всего сущего, ее удел – изучение существующего и существовавшего.

В определении логики научного познания Ушинский отрицает гегелевскую логику построения науки – наука как система истин, развивающихся из одной идеи, – дедуктивный вариант выведения научного знания. Вместо этого он разделяет убеждение в том, что наука начинается с фактов и, собственно, логика научного познания соответствует логике самих фактов. Наука, по Ушинскому, это группировка фактов настолько, насколько позволяют сами факты: «Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системою истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты» [2, с. 37].

Интересным представляется понять, что же Ушинский понимал под термином «факт», каково содержание этого понятия. Интерес этот обусловлен еще и тем, что Ушинский, выстраивая классификацию наук, использовал следующую логику: «объект науки» (внешний – природа и внутренний – психика, душа, дух) – «предмет науки» (наблюдаемое в предмете – явление, имеющее возможность стать фактом, то, что доступно душе) – «метод» (наблюдение и самонаблюдение) – «результат» – описание факта (по возможности полное и не предполагающее дополнительно теорию или гипотезу). Критически важным в этой схеме является субъект наблюдения – факт только тогда становится фактом, когда он регистрируется, улавливается, воспринимается душой. Вне субъекта предмет непознаваем, акт познания мира предполагает посредников – человеческое тело, ограниченное в своей способности передавать, и метод, также ограниченный особенностями тела. Ушинский считал, что зависимость познания от метода ставит истинность получаемых знаний под сомнение, ибо их получение определяется точностью (возможностью) метода. Интересно в этом ракурсе раскрывается проблема истины (истинности познания) – субъект познания в представлении Ушинского – душа, обладающая собственной субстанциональностью, и поэтому законы природы не тождественны законам души – здесь работает закон «подобное познается подобным». Наиболее понятными, близкими (гомогенными) душе в научном познании, по мнению К.Д. Ушинского, становятся математические формулы – они есть продукт работы разума и поэтому максимально понятны и истинны – в их логике раскрывается логика души, они в этом смысле очевидны. Следующее за ними феноменологическое множество внутренних (душевных) явлений уже менее очевидно, так как их источниками

являются внешние воздействия. И хотя здесь нет «посредников», однако самонаблюдение требует особых навыков, и язык описания внутренних состояний (психических фактов) уже априори субъективен и вследствие этого неточен. Ушинский неоднократно подчеркивал, что личный опыт, опыт самонаблюдения, делающий психологию самой несомненной из наук, становится научным благодаря суждению по аналогии. Проверка факта на уникальность или всеобщность, различие между воображаемым и действительным разрешается обращением к собственному опыту и к опыту Другого, к опыту «читающего психологию». В такой логике психический закон устанавливается в необходимом количестве субъективных подтверждений. Явления и предметы внешнего мира доступны органам чувств только в виде их свойств и отношений, тогда как «вещь-в-себе», суть предмета или явления, недоступна познанию по причине несовпадения (инаковости) познающей и познаваемой субстанции – души и материи.

Примечательно и отношение К.Д. Ушинского к краеугольному научному методу – методу эксперимента. Для Ушинского он «тупое сознание опытов» (так он, во всяком случае, комментирует описание С. Миллем акустики как экспериментального знания [2, с. 352]).

Личностная позиция Ушинского в вопросе о «чистой», «настоящей» науке основывается на русской ментальности, русской философской традиции, ориентированной на служение будущему, в противоположность повседневно-практичному образу науки, характерному для Запада. Наука как «чистое служение истине» противопоставляется Ушинским «науке для пользы», «науке как средству улучшения мира». Педагог отрицает прагматические установки как стимул развития науки: «Если бы только эта польза от науки сделалась целью науки, то она не подвинулась бы ни на шаг вперед и перестала бы приносить пользу» [5, с. 350]. Важным фактором развития науки К.Д. Ушинский считает ее субъективную составляющую, «человекоразмерность»: «только человек, увлекающийся наукой, может действительно сделать в ней шаг вперед, а такой увлекающийся наукой человек увлекается самой деятельностью, которую дает ему наука, а не тою пользою, которую она может доставить ему или другим, и не тем удовольствием, которого ищет в науке дилетант» [5, с. 350]. Вводя этический критерий в образ ученого, который, собственно, и отличает его от дилетанта, К.Д. Ушинский пишет: «Действительный же ученый занимается наукою для науки и, так сказать, по дороге открывает в ней средства или удаления страданий, или приобретения новых наслаждений и, конечно, не для себя: они ему менее всего нужны, так как все его время занято тем, что исключает страдания и наслаждения – занято серьезною сознательною деятельностью» [5, с. 351]. Такое понимание образа ученого не соответствует современному функционированию науки

как профессии с унифицированными процедурами, стандартизированными методами, практической ориентированностью – то есть всего того, что открыло двери в науку для множества людей, сделало ее профессией 20 века. Возможно, это идеальный образ ученого, образ «ученого будущего».

Таким образом, мировоззренческая позиция К.Д. Ушинского в отношении науки вообще и педагогической науки в частности опережала его время, она в большей степени соответствует современному постнеклассическому этапу развития науки и гуманитарному вектору педагогики, ориентирована в будущее. В этой связи К.Д. Ушинского можно рассматривать как архитектора педагогики, как личность, приложившую значимые усилия к утверждению духовных оснований, человекообразности, гуманитарного вектора развития педагогической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богуславский М. В., Занаев С. З. К. Д. Ушинский классическое наследие для современного образования // Проблемы современного образования. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-klassicheskoe-nasledie-dlya-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Ч. 1 / К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с. – С. 7-463.
3. Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах / К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. – В 2 т. – Т. 1: Вопросы воспитания / Под ред. В.Я. Струминского. – М.: Гос. учеб.-метод. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 630 с. – С.237- 247.
4. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / Избранные труды. – В 4 кн. – Кн. 1: Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005. – 638, [2] с. – С. 191-239.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Ч. 2 / К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т. 6 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с. – С. 8-377.
6. Ушинский К.Д. О камеральном образовании / К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. – С. 67-128.

МЕТОД СМЫСЛОВОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Шоган Владимир Васильевич

доктор педагогических наук, профессор

кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения

Института истории и международных отношений

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет»

Ростов-на-Дону, Россия

shogan.vladimir@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена идея глубинного модульного переживания как диалога. Даны определения категорий глубинности, бытия, модуса бытия, а так же определен метод, с помощью которого учащиеся восходят к глубинному переживанию смыслов истории и культуры – это метод «керна», основанный на тождестве жизни, тождестве мышления и тождестве переживания. В статье так же опережающе представлены регулятивные принципы глубинной модульной технологии: принцип целеполагания, принцип погружения, принцип самостоятельности, принцип актуализации и принцип индивидуального подхода при микро-групповом подходе.

Ключевые слова: бытие, модусы бытия, сознание, самосознание, глубинное переживание, тождество жизни, тождество мышления, тождество переживания, метод «керна».

THE METHOD OF SEMANTIC EXPERIENCE IN TEACHING HISTORY

Shogan Vladimir Vasilievich

Doctor of Education, Professor

*Department of Special Historical Disciplines and Documentation, Institute
of History and International Relations*

FSAEI of HE "Southern Federal University"

Rostov-on-Don, Russia

shogan.vladimir@yandex.ru

Abstract. The article presents the idea of a deep modular experience as a dialogue. The definitions of the categories of depth, being, mode of being, as well as the method by which students go back to the deep experience of the meanings of history and culture – a method of "core", based on the identity of life, the identity of thinking and the identity of experience. The article also presents the leading regulatory principles of deep modular technology: the principle of goal setting, the principle of immersion, the principle of

independence, the principle of actualization and the principle of individual approach in the micro-group approach.

Key words: being, modes of being, consciousness, self-consciousness, deep experience, identity of life, identity of thinking, identity of experience, method of "core".

Современная социальная ситуация всё больше обращает человека к глубинным смыслам бытия. Люди желают понять перспективу собственной жизни, осмыслить будущее своей страны и человечества в целом. Образование, если его понимать категориально, есть пространство, в котором формируется образ индивида-личности. Образ есть начало и завершение этого процесса. Его компоненты, в обязательной этапности, представляют движение от символического начала, через рациональное осмысление сути символа, которое далее переходит к открытию и переживанию глубинных смыслов человеческой жизни, а далее завершается в творческом действии, чтобы на последнем этапе структурного акта образования обратиться к рефлексии. Такое понимание образовательного акта соответствует открытому в нашем исследовании понятию «модус бытия», которое представляет собой: целостность, основанную на созерцательном видении явлений; мыслительность, предполагающую единство мира; отражённость, где речь идёт о глубинном диалоге между субъектом образования и персоной истории; созидательность, выраженную в творческих актах и воплощённость в основе которой связь истории с жизнью, а, следовательно, с глубинным самоанализом, т.е. с рефлексией. Каждому модусному выражению в обучении истории соответствует определённая система методов пробуждающих, поддерживающих и результирующих то или иное глубинное состояние самосознания, т.е. модусы, как образы бытия.

В статье будет представлен метод смыслового переживания, который функционирует в контексте модуса отражённости. Этому модусу соответствует образовательная форма урока настроения, открытого в глубинной модульной технологии В.В. Шогана. Структура урока настроения пятикомпонентна и соответствует инвариантной формуле технологии: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Между тем, когда речь идёт о глубинном диалоге, то имеется в виду «чистое глубинное переживание» субъекта образования школьника и персоны истории, следовательно, необходимы и более мощные средства обучения. По словам В. Франкла, - «смыслы нельзя понять, их можно только пережить» [3, с. 246] и именно поэтому на уроках истории используются художественные средства. Имеются в виду: поэзия, художественная проза, музыка, изобразительное искусство, театр.

Урок настроения понимается, как модуль и первый его микромодуль представлен художественным образом в триединстве средств: слово, изобразительность, музыка. Второй микромодуль обращён к эстетическому анализу репродукций исторического жанра, переходящий далее в свободное слушание музыки и завершающийся историко-эстетическим эссе, самостоятельно созданным школьниками. Третий микромодуль связан с художественной персонификацией, историко-этическим анализом первоначального образа, глубинным переживанием диалога персоны истории и персоны образования, который завершается встречей с персоной. Четвёртый микромодуль являет собой некоторый синтез урока и связан с модусом воплощённости. В реальности учащиеся играют в спонтанном мини спектакле. Пятый микромодуль связан с рефлексией, оценкой и самооценкой урока. В данном случае речь пойдёт о третьем микромодуле, где и используется метод смыслового переживания, который имеет рабочее название «кern». Как известно «кern» это строительный инструмент, заострённый книзу и делающий отметку на любом самом твёрдом материале. В этой аналогии суть метода смыслового переживания на уроках истории. Надо сказать, что природа метода смыслового переживания связана с интенцией сопричастности. Сопричастность понимается, как внутреннее желание школьника быть похожим на персону истории, рассуждать в контексте её откровений и переживать её судьбу как свою собственную. Метод состоит из 3-х этапов.

Этап 1. Сравнительная детализация, где основой является деталь из актуальной жизни ученика, например, ручка и деталь из жизни персоны истории, например, гусиное перо Петра I. При сопоставлении деталей в самосознании школьника возникает переживание тождества предметно-телесного смысла участников диалога.

Этап 2. Этап связан с осмыслением тождества - в чём различие смысловых деталей и в чём их равенство.

Этап 3. С помощью художественного образа, выступающего также в триединстве средств: поэзии, музыки и изображении, возникает тождество переживания судьбы персоны истории и персоны образования. Здесь с очевидностью просматривается механизм сближения тождественных противоречий от деталей, отдалённых от участников диалога, к мысли, которая всё более приближается к абсолютному тождеству в переживании диалога с помощью художественных средств.

По существу, в уроке настроения каждый этап представлен методом «керна». Уже в первом микромодуле художественного образа осуществляется восхождение от деталей цвета и света, поэтических строк, музыкальных фрагментов из детского личного опыта, который сравнивается с аналогичными деталями из жизни учителя. В этом контексте, Е.В. Сторожакова подчеркивает, - «уровни мирротношения

личности школьника и учителя оказываются тождественными» [1, с. 93]. На следующем этапе, вызванные состояния обобщаются осмысленными понятиями и восходят далее к художественному образу. В историко-эстетическом микромодуле, где совместно с учащимися учитель осмысливает художественные репродукции, всё также начинается с деталей цвета, восходит к осмыслению этих деталей и нахождению художественных интерпретаций уже в самой репродукции. Также на основе «керна» осуществляется прослушивание музыкального фрагмента. Дети вспоминают звуки леса, шум воды и ветра и это далее является мотивом сопереживания музыке. В эстетическом эссе рельефно проявляется закономерность творчества. С помощью «керна» возникает эффект концентрации на глубинном состоянии созидательности (созданию эссе из собственных личностных, глубинных ассоциаций детского опыта). Таким образом, возможен подход к действительному глубинному переживанию диалога персоны истории и персоны образования. Именно конфликт внешнего эстетического и внутреннего этического даёт возможность создать на уроке ситуацию перевоплощения в театральном действии.

Метод «керна» или метод смыслового переживания может быть представлен различными средствами.

Это, возможно, понятия из опыта ученика. К примеру, понятие президент России - русский император Николай Второй. Возможно это портреты, в которых ученики находят тождество, затем это тождество осмысливается, а далее ученики переживают прочитанный текст, который связан с ответственностью главы государства. Это может быть деталь из актуальной жизни современного общества. К примеру, шариковая ручка школьника и карандаш, которым писали письма в треугольных конвертах солдаты времён ВОВ с демонстрацией на экране, пишущего письмо солдата. Это тождество ручки и карандаша удивляет учащихся и делает их сопричастными событиям 70 летней давности.

Далее, на втором этапе метода, учитель вместе с учащимися осмысливает единство и противоположность актуальной исторической детали. На третьем этапе в классе звучит мелодия «Бьётся в тесной печурке огонь», а учитель на фоне музыки читает известные строки Константина Симонова «Жди меня и я вернусь». На экране сменяются слайды с изображением отрывков писем солдат, а также с изображением надписи на стене Брестской крепости, начерченной, очевидно, штыком ««Я умираю, но не сдаюсь! Прощай, Родина».

Очень эффективно используются в методе «керна» материалы фотографий прошлого, которые сравниваются с фотографиями актуальной жизни. Учитель обращается к детям с вопросом, - «Есть ли у них дома фотоальбомы?» дети отвечают, что конечно есть. Учитель естественно

задаёт вопрос, - «кто же изображён на этих фотографиях?». Школьники отвечают, что это их бабушки и дедушки, мамы и папы, братья и сёстры, т.е. самые близкие люди. Учитель обращается к экрану и говорит о том, что такой же альбом был и у последнего российского императора Николая II. На экране возникают фотографии императора Александра III - отца Николая II, его матери Марии Фёдоровны, фотография, ещё не вступивших в брак, Николая II и Александры Фёдоровны. Далее появляются фотографии их свадьбы и венчание Николая II на царство, а затем уже фотографии их детей: Ольги, Татьяны, Марии, Анастасии и цесаревича Алексея. Школьники переживают тождество этого актуально-исторического феномена. На втором этапе метода выясняется, что общего между этими фотографиями и что различного. Учащиеся приходят к выводу, что и в современности и в начале 20-го века семейный альбом был драгоценной реликвией. Затем учитель показывает одну из последних фотографий семьи Романовых и говорит о том, что семья была расстреляна. В классе возникает дискуссия по поводу этого события и тогда, как это обычно бывает, мнения расходятся, гаснет свет и на экране остаётся фотография семьи Романовых и на фоне музыки учитель читает стихи поэта Серебряного века Г. Иванова:

«Эмалевый крестик в петлице
И серой тужурки сукно...
Какие печальные лица
И как это было давно.

Какие прекрасные лица
И как безнадежно бледны -
Наследник, императрица,
Четыре великих княжны...»

На последнем этапе метода достигается глубинное переживание диалога истории и современности. Здесь важно понять, что завершающий микромодуль урока настроения, где в основном используется метод «керна», может достигнуть своей педагогической эффективности только при наличии такого структурно построения на пути к нему. Художественный образ, затем, внешний эстетический анализ, далее этическое осмысление, основанное на имманентном переживании судьбы персоны истории, где в таком случае, на уроке достигается обострённое переживание конфликта внешнего и внутреннего, которое синтезируется далее в театральном воплощении, - «тоска по всеединству – вот что лежит в основе этого всего...» [2, с.60]

Микромодуль театрализации построен на основе поэмы В. Брюсова «Конь Блед», который читается по ролям уже учениками класса. В это

чение, органично, входят монологи созданные школьниками. Монолог Ф.М. Достоевского, С.Г. Нечаева, Николая II.

Здесь важно понимать, что эффективность метода смыслового переживания может быть реализована только при опоре на практические регулятивные принципы. Принцип целеполагания, олицетворяющий собой замысел урока, где в системе целей есть обращённость к смыслам истории и культуры. Принцип погружения, предполагающий абсолютный охват сознания и самосознания школьника условиями исторического образования, где от спонтанно-созерцательного начала обучение переходит к знаково-символическому продолжению, а затем к схватыванию детского внимания и интереса специальными приёмами, далее эффектом духовного и телесного перевоплощения. Принцип самостоятельности, являющийся критерием движения к самостоятельному действию, к творческому действию и к феномену творения в целом. Принцип актуализации, определяющий идею восхождения от личностно опыта учащихся к символам и знакам изучаемой темы, которые контролируют сравнительный эффект актуального и исторического на протяжении всего урока и возвращают историческое в актуальное, тем самым, соединяя теорию обучения с практикой. Принцип микро групповой динамики, предполагающий опору на микро-группы класса, на внутри микро-групповое сотрудничество и отношение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: Вузовская книга, 2014.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М. 2000.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. - М.: Прогресс, 1990.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Щемелева Юлия Борисовна

*кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой
естественных и гуманитарных наук
Филиал Южного федерального университета в г.Геленджике
г.Геленджик, Россия
Da-yula@yandex.ru*

Аннотация. В работе выдвигается гипотеза, что «инженерное мышление» есть величина многокритериальная и управляемая, поддающаяся корректирующему влиянию, и что профориентационная работа может стать формирующей силой, способной оказать влияние на дальнейшее профессиональное определение человека. В подтверждение гипотезы описывается опыт работы по формированию инженерного мышления у детей школьного возраста в системе дополнительного образования. В работе предлагаются педагогические средства и методы, показавшие себя эффективными при формировании инженерного мышления, что подтверждено опытом работы автора в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: инженерное мышление, профориентационная работа, техническое образование, дополнительное образование, инженерные кадры.

TO THE QUESTION ABOUT THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING

Schemeleva Julia Borisovna

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the

Department of Natural and Human Sciences

Branch of the Southern Federal University in Gelendzhik

Gelendzhik, Russia

Da-vula@yandex.ru

Abstract. The paper hypothesizes that "engineering thinking" is multi-criteria and manageable, amenable to corrective influence, and that career guidance can become a formative force that can influence the further professional definition of a person. In support of the hypothesis describes the experience of the formation of engineering thinking in school - age children in the system of additional education. The paper proposes pedagogical tools and methods that have proved effective in the formation of engineering thinking, which is confirmed by the experience of the author in the system of additional education.

Key words: engineering thinking, career guidance, technical education, additional education, engineering personnel.

На постсоветском пространстве технические специальности, ранее довольно престижные, постепенно становились все менее и менее востребованными. В итоге - в России ощущается острая нехватка квалифицированных инженерных кадров. В июне 2014 года В.Путин поручил правительству РФ рассчитать потребность в инженерных кадрах

на ближайшие годы. Глава государства заявил: ресурсы, накопленные в этой сфере в советское время, исчерпаны, и стране нужны специалисты нового уровня [1].

Следует констатировать, что учиться на технических (инженерных) направлениях довольно сложно ввиду их практической направленности, а также постоянной модернизации и развитии промышленности, техники, технологий. Уже на этапе поступления в вуз на технические направления от абитуриента требуются не только общие знания в объеме школьного курса, но и наличие особого способа мышления, особой мотивации, особого склада характера. Для подготовки высококвалифицированных инженерных кадров требуются школьники, абитуриенты, студенты, мотивированные на получение инженерного образования, на свое профессиональное развитие в этой сфере. Инженерная деятельность подразумевает наличие знаний, умений, навыков, необходимых для профессиональной деятельности, готовность к их постоянной актуализации. Также в этой сфере важен образ мышления. Именно образ мышления, по нашему мнению, определяет профессиональную судьбу человека.

Целью настоящей работы является исследование возможности формирования инженерного мышления.

Проблемам формирования технического мышления посвящен ряд фундаментальных, экспериментальных, прикладных психологических исследований (Г.С. Альтшулер, А.В. Антонов, Э.де Боно, С.М. Василейский, В.В. Грабарь, Б.А. Душков, М.М. Зиновкина, В.Л. Иванов, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Т.Н. Лебедева, Н.П. Линькова, Б.Ф. Ломов, В.А. Моляко, И.М. Орешников, Ф.Е. Пашков, Н.М. Пейсахов, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, З.С. Сазонова, В.Е. Столяренко, Л.Д. Столяренко, А.П. Усольцев, В.В. Чебышева, Н.В. Четчикова, Т.Н. Шамало, М.Л. Шубас, В.И. Шубин, А.Ф. Эсаулов, И.С. Якиманская и др.).

По нашему мнению, Г.А. Рахманкулова, С.Ю. Кузьмин, Д.А. Мустафина, И.В. Ребро наиболее полно охарактеризовали «компоненты инженерного мышления, необходимые для становления компетентного специалиста в области инженерной деятельности: техническое мышление; конструктивное мышление; исследовательское мышление; экономическое мышление; самостоятельность и оперативность в выборе стратегий деятельности; потребность в успешной деятельности и в признании достижений со стороны специалиста; ответственность за конечный продукт своей деятельности; творческий потенциал, способствующий выполнению комплекса исследовательских действий в проблемной ситуации; инженерная рефлексия; правовая компетенция» [5].

Основываясь на опыте работы в системе дополнительного образования, следует отметить, что дети младшего школьного возраста

(примерно до 10-11 лет) с трудом воспринимают серьезные технические учебные задания [8]. Логическое, техническое мышление – это более позднее качество, и его надо тщательно готовить, развивая, прежде всего, воображение, а также дисциплину мышления. По нашему мнению, именно с 10-11 лет следует начать формирование инженерного мышления.

Филиал Южного федерального университета в г.Геленджике и Центр дополнительного образования «Эрудит» уже несколько лет развивают сетевой образовательный проект «Инженерия», главной целью которого является формирование контингента школьников г.Геленджика, ориентированного на получение технических инженерных специальностей. [4, 6, 8, 10]. В рамках этого проекта школьникам предлагаются занятия в секциях «Lego-роботехника» (с 10 лет), «3d-прототипирование» (с 11 лет), «Современная микроэлектроника» (с 11 лет), «Инженерная графика» (с 11 лет), «Авиа- и ракетомоделирование» (с 10 лет), «Мой компьютер» (с 11 лет), «Основы программирования» (с 15 лет), «Черчение - язык техники» (с 15 лет). Помимо перечисленных секций в рамках проекта возникла идея создания «инженерного класса». Идея была осуществлена на базе МАОУ СОШ №3 МО город-курорт Геленджик. Пилотным стал 5й класс (дети 11-12 лет).

Входное профориентационное тестирование показало, что учащиеся инженерного класса недостаточно ориентированы на получение технических знаний: изначально класс не был ориентирован ни на какую научную область. Лишь 30 % учащихся высказывали интерес к техническим дисциплинам, причем это были, в основном, мальчики. Другими словами, если бы учащиеся были более старшего возраста (16-18 лет), то им было бы рекомендовано связать свою профессиональную деятельность далеко не с инженерными специальностями.

В течение учебного года работа с учащимися по направлению «Основы инженерного проектирования» строилась с использованием методов работы в малых группах, мозгового штурма, тестирования, мастер-классов, видео-лекций. Были изучены темы (в пределах понимания пятиклассников) «Профессия - инженер», «Техническое устройство», «Паспорт технического устройства», «Основы теории систем: надсистема, система, подсистема», «Структурные и функциональные схемы технических устройств», «Информационное моделирование: информационные модели», «Информационное моделирование: систематизация», «Структурирование информации». По всем темам проводилось тестирование, решение задач, создавались игровые ситуации. В форме деловой игры были проанализированы задачи на техническую понятливость (на основе теста Беннета). В форме видео-лекций и последующего тестирования и обсуждения были изучены темы «Инженерные сооружения», «Техногенные катастрофы», «Инженерные

конструкции», «ТРИЗ (теория решения изобретательских задач)». В этом же режиме были просмотрены профориентационные ролики «Инженер по проектам», «Инженер-механик», «Инженер расчетчик», «Проектировщик систем энергоснабжения», «Инженер-программист». Были проведены мастер-классы (с приглашением сторонних лекторов) «Морская робототехника», «Солнечная система», «Автоматизация работы шоколадной фабрики», «Электростанции», «Энергосистема России». Любая озвучиваемая информация обсуждалась в малых группах, сравнивалась с уже известными фактами.

Следует отметить, что на занятиях учащиеся не занимались техническим творчеством. Целью всех занятий являлось развитие устойчивого интереса к решению инженерных технических задач. Куратор ориентировал учащихся на освоение приемов структурирования информации, вычленения сущности, сравнительного анализа, построение логических выводов.

Параллельно учащиеся инженерного класса проходили обучение в секции «Инженерная графика», что дополнительно развивало пространственное мышление, а также способствовало выработке усидчивости, внимательности, аккуратности.

Профориентационное тестирование в конце учебного года показало более высокую заинтересованность учащихся техническими дисциплинами (75 % по сравнению с 30 % в начале года). Причем инженерными специальностями заинтересовались и девочки. Также следует отметить, что, если в начале учебного года мальчики были явными лидерами в процессе решения технических задач, то к концу учебного года девочки уже самостоятельно могли решать довольно сложные технические задачи.

Таким образом, опытным путем нами доказано, что сформировать инженерное мышление возможно. Работа сетевого проекта продолжается. В следующем году учащиеся инженерного класса будут осваивать еще два технических направления: «Мой компьютер» и «Морская робототехника» с элементами прототипирования.

Подводя итог проделанной работе, мы пришли к выводу, что профориентационная работа с учащимися выпускных классов (в ее современном виде: беседы, тестирование, агитация) не выполняет своей сути – профессиональной ориентации. Это обусловлено тем, что 16 - 18-летние подростки имеют уже сформировавшийся образ мышления, и профориентационная работа с ними может лишь констатировать его направленность и выдать рекомендации, в какой сфере их можно реализовать.

Мы предлагаем пересмотреть подход к профориентационной работе, а именно:

- определить срок начала работы 11-12 лет (5 класс);
- проводить систематическую работу не по выявлению профессионально ориентированных способностей и наклонностей, а по формированию их.

В этом случае по окончании школы выпускники не будут сомневаться в выборе будущей профессии, ведь их мышление будет сформировано в соответствии с их наклонностями и складом характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Путин поручил рассчитать потребность в инженерах на ближайшие годы. Полина Ермолаева. Вести.ru. 23 июня 2014. Электронный ресурс <https://www.vesti.ru/doc.html?id=1718847> (дата обращения 18.03.2019г.)

2. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов. Лебедева Т.Н. Журнал: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук Научное издательство «Институт стратегических исследований». № 4-3, 2015г.

3. Формирование инженерного мышления студентов через исследовательскую деятельность. Монография. Г. А. Рахманкулова, С. Ю. Кузьмин, Д. А. Мустафина, И. В. Ребро. ISBN: 978-5-4474-1051-3

4. Сетевой образовательный проект "Инженерия": опыт реализации. Щемелева Ю.Б. Педагогика и просвещение. 2018. № 4. С. 95-103.

5. Уровни сформированности инженерного мышления / Дума Е.А., Кибаева К.В., Мустафина Д.А., Рахманкулова Г.А., Ребро И.В. // Успехи современного естествознания. - 2013. - № 10. - С. 143-144.

6. Многоступенчатость подготовки детей по дополнительным образовательным программам технической направленности. Щемелева Ю.Б.. В сборнике: Филологические и социокультурные вопросы науки и образования Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 864-870.

7. Донцова Т.В., Арнаутов А.Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. –2014. – № 16. – С. 70-75.

8. Методика преподавания робототехники на базе конструктора LEGO MINDSTORMS EV3. Омелаев С.Д., Щемелева Ю.Б. В сборнике: Проблемы автоматизации. Региональное управление. Связь и автоматика (ПАРУСА-2017) Сборник трудов VI Всероссийской научной конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. Редакционная коллегия: О. А. Фоменко, С. В. Кирильчик, А. Я. Номерчук. 2017. С. 203-208.

9. Реализация сетевого проекта "Инженерия": обучение школьников робототехнике. Щемелева Ю.Б., Омелаев С.Д. Научно-методический журнал "Наука и образование: новое время". 2018. № 4 (11). С. 116-119.

10. Развитие сетевого образовательного проекта "Инженерия": новый год – новый этап. Козырь С.А., Щемелева Ю.Б. В сборнике: Проблемы автоматизации. Региональное управление. Связь и автоматика (ПАРУСА-2018) Сборник трудов VII Всероссийской научной конференции молодых ученых, аспирантов и студентов: в 2 томах. Составители: Ю.Б. Щемелева, С.В. Кирильчик. 2018. С. 31-33.

11. Оптимизация изобретательской деятельности. Электронная матрица выбора способов устранения технических противоречий. Шарнова В.А., Горovenko Л.А. В сборнике: Сборник докладов победителей и лауреатов XXII студенческой научной конференции АМТИ. 2016. С. 64-66.

СЕКЦИЯ 3. Проблемы международного сотрудничества в модернизации педагогического образования: приоритеты, информационные ресурсы, проекты, технологии

ПРОБЛЕМЫ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В УЧЕБНИКАХ В ПЕРВОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КУРДИСТАНА И ИХ РЕШЕНИЕ

Али хива хафар Али

*аспирант Академии психологии и педагогики
ФГАОУ «Южный федеральный университет»
Hiwaxafar1@gmail.com*

The Problems of illustrations in textbooks in the first primary class of the Kurdistan region and his solving

Ali Khiva Khafar Ali

*graduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI Southern Federal University
Hiwaxafar1@gmail.com*

Abstract. Illustration is one of the most important issues in current age that has received Research interests in foreign countries. There are many issues related to the problems of illustrations in school textbooks that need further research and study. Accordingly, the aim of this article is to shed light on the Problems of illustrations in textbooks at the first class primary from the Kurdistan region and solving , positive and negative effects on students at first class primary school. One of the factors have contributed furthest to the evolution of the school books over the last decades , surely has been the use of

illustrations, Not only illustrations are integral to the text in picture books, they are also important to the child reader in a number of ways.

The content of a number of new generation textbooks is significantly improved, but many teachers, psychologists and methodologists point out that one of the weaknesses of the school textbooks is their illustrations, and the scientific foundations of this problem are rather poorly developed, although the illustrations of the textbook is as an important means as visualizing an essential role in developmental education. They contribute to the expansion and deepening of the sensory experience of the students, they help the formation of their scientific concepts, and they serve as a visual support thinking. The illustrations develop students' observation and interest in the subject, they stimulate cognitive activity.

Key words: Problems, illustrations, textbooks ,primary class, solving.

The content of a number of new generation textbooks is significantly improved, but many teachers, psychologists and methodologists point out that one of the weaknesses of school textbooks is their illustrations, and the scientific foundations of this problem are rather poorly developed, although illustrations of the textbook as an important means of visualization play an essential role in developmental education. They contribute to the expansion and deepening of the sensory experience of students, help the formation of their scientific concepts, serve as a visual support thinking. The illustrations develop students' observation and interest in the subject, stimulate cognitive activity [6; 4]. Children's reading books often have brightly colored covers and pages and are full of pictures and drawings. However, recent scientific research suggests that the collection of images in books can make reading difficult for children. Psychologists at the University of Sussex have shown that having more than one image per page leads to learning fewer words for children , According to Published by the newspaper "Daily Mail" British [7; 2]. Illustration is one of the most important issues in current age that has received Research interests in foreign countries, but not in the Kurdistan Region. There are many issues related to the illustration in childhood that need further research and study. That the illustration was used as a secondary to complement the understanding of the word or phrase, and some illustration do not correspond to the content of the word or at least tolerate other words.

The textbook suffered the first primary class crisis, notably the weakness of the element of suspense and excitement and presentation style and poor technical output, as well as the researcher interviewed teachers in the first primary class said:

- 1- Crowding and a multitude of illustrations in one sheet of textbook.
- 2- Some illustrations are repeated in school textbooks many times.

3- Some illustrations in the textbooks is not commensurate with the level of pupils.

4- Some of the illustrations in textbooks are far from the students' environment and are also unrealistic.

We find many studies have confirmed that more than 75% of the knowledge that reaches the human comes through consideration, and lead to the rapid thinking in the application of artificial intelligence, "The use of forms and graphics in the books to facilitate perception, which leads to the promotion of education" [4; 96]. The scientific experiments in this field indicate that classroom teaching by employing the entrance of the illustration in all its fixed and mobile forms contributes to the development of language skills, helps in the formation of impressions, raises questions, and opens Wide horizons for creativity, if properly employed. The illustrations are based on the presentation of the scientific material to students in the basic education classes in general and grades in primary education in particular. This may be due to two reasons:

1- Some elementary school students have not yet been able to read and write some scientific terms and can solve questions with drawings but can not solve verbal questions. This is mainly due to the difficulty in reading the question or not understanding some verbal words and scientific symbols [2;18].

2- Illustrations are used to convey information to students effectively and thrilling, and do many functions (like bringing them together, giving them the familiar, unfamiliar shapes, and helping to understand abstract objects and concepts).

Children's picture books are not only important because of the literary value they provide children readers, but they are also an essential element in the developmental reading process. Illustrations are associated with the initial stages of reading and one of their functions is to help children understand that print has meaning before they actually can read [9; 91.92]. The main function of illustrations in a child's picture book, if the author has done his or her job correctly, is to illuminate the text [5;9]. Without the illustrations, today's emergent readers may have a more difficult time with the processes of learning how to decode text, developing recall and comprehension skills, and even vocabulary acquisition and development. Because the text and the illustrations in the best picture books are so well balanced it would be difficult to imagine one without the other. The two are sometimes so undeniably interlinked that the support can be total. Children who are exposed to one without the other may indeed be missing an important step in learning how to read. After casual observation of students in environments where they are being read picture books, student comments and reactions indicate they do not enjoy stories as much if the illustrations are not shared with them. In almost all of the groups of young children observed, it is a noticeable phenomenon that students will complain if they are not the first to see the pictures after the text is read aloud to

them. As they examine the illustrations students will often point out, and with a certain amount of pride in their developing abilities, characters, objects, or actions that they were just told about in the story [3; 6].

Therefore, the image has become an important place in the field of language teaching, where it is used as a translation of the archives or to refer to the context of communication, or as a reference to the linguistic sign . It is required to be clear and limited information, linked to the lesson, This position is consistent with the conclusions of a number of studies in the field of educational psychology and in the field of brain science, which found that the employment of the image in the process of teaching and learning is important, it is a stimulant that works to connect the memory of the learner and the material before him, and make the learner focuses his attention on The precise details of the educational material, which is a double coding of the material in the memory of the learner, which facilitates the process of storing, linking and retrieval of information. The scientific experiments in this field indicate that classroom teaching by employing the entrance of the image in all its fixed and mobile forms contributes to the development of language skills, helps in the formation of impressions, raises questions, and opens Wide horizons for creativity, if properly employed [1; 163].

The most important recommendations solved by many problems Illustrations in the textbooks Reading the first grade primary in the Kurdistan region comes as follows:

1 - Interest in providing a culture of illustration and strategies, and the development of standards for the design of drawings and educational images and employment in the textbook, in line with the nature of curricula and various educational materials and educational stage.

2 - To improve the quality of the explanatory image in the textbook, so as to increase the level of competition.

3 - Formation of a body or institution or a committee of specialists in the field of illustration design means the development of the design of the textbook through the conduct of research and studies in accordance with the nature of the learner and the nature of curricula and different educational materials and the nature of the era with him.

4- Take into account the simplicity of illustrations, And not congestion, Free of ingredients Or texts that do not serve the purpose of the foundation so as not to contribute to distracting students.

5- Take into consideration content closely related to illustrations.

Resources:

1. Abdul Karim G. E. Dictionary of Education Sciences. Publications of the World of Education, Series 9-10. Third Edition .Cairo. 2001. p.163.

2. Banna.H. A .Interaction between cognitive methods and teaching strategies and its impact on achieving some of the objectives of teaching physics in first grade students. 2001. p.18.
3. Butler. D. Early friendships. Innocence and experience. Essays and conversations on children's literature. New York. Lothrop, Lee & Shepard. 1987.p.6.
4. Hamdy,N.E. Educational means and technology are their principles and applications in learning and teaching. Second Edition. 1992. p.96.
5. Heins. E. Motion and rest: The art of illustration: introduction. Innocence and experience: Essays and conversations on children's literature. New York: Lothrop, Lee& Shepard. 1987.p.9.
6. Ivanovich.S.V. Pedagogical conditions for the use of textbook illustrations for the development of thinking of students in grades 5-8.Москва . 2000. p.4.
7. Jamal N. O .Multiple images in children's books negatively affect their learning to read.10 .July. (www.alarabiya.net) . 2017.p.2.
8. Khamis, M. A.The effect of the use of some fixed image variables (total, approximation, and integration between them) supplementing the oral presentation to the call of children (immediate and deferred) Information provided.1992. p.115.
9. Manning, M. Visual cues. Teaching K-8. 2004. p.91-92.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ
(НА ПРИМЕРЕ США И РОССИИ)**

Бессарабова Инна Станиславовна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-
педагогического университета»
г. Волгоград, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа трудов американских и российских ученых по проблеме подготовки педагога для работы в современном поликультурном образовательном учреждении. Автором выявлены общие и особенные характеристики в подходах ученых США и России по данному вопросу.

Ключевые слова: поликультурное образование, культурное многообразие, культурная идентичность, профессионализм учителя, поликультурная грамотность учителя.

FEATURES OF PREPARATION OF TEACHERS FOR WORK IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (THE USA AND RUSSIA AS THE EXAMPLES)

Bessarabova Inna Stanislavovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogy*

*FSBEI of HE "Volgograd State Social and Pedagogical University"
Volgograd, Russia*

Abstract. The article presents the results of the comparative analysis of the works of American and Russian scientists on the problem of teacher training for work in modern multicultural educational institution. The author reveals general and specific characteristics in approaches of the scientists of the USA and Russia on the matter.

Key words: multicultural education, cultural diversity, cultural identity, teacher's professionalism, multicultural literacy of the teacher.

Анализ отечественной и американской научной литературы по поликультурному образованию свидетельствует о многочисленных исследованиях проблемы подготовки педагога для работы в поликультурной среде школы. Комплекс мероприятий, нацеленных на реформирование педагогического образования для соответствия требованиям поликультурного общества посредством модернизации образовательной политики, учебных планов и программ, нашли отражение в трудах ученых США и России. В настоящей статье мы обратились к работам 1999-2018 гг., которые содержат результаты концептуальных и эмпирических исследований американских и отечественных авторов, чтобы выявить общие и особенные черты относительно подготовки педагога для работы в поликультурной среде образовательного учреждения.

Американские исследователи признают начало XXI века самым удачным периодом для поликультурной подготовки учителя [7]. Этот период отмечен повышенным вниманием к вопросам многообразия в учебной среде. Все ведущие организации страны, которые занимались аккредитацией программ подготовки педагогов, лицензированием и повышением квалификации, к 2000 году руководствовались новыми требованиями к компетенциям педагога для работы в поликультурном классе [11].

Результаты исследования Д. Голлник свидетельствуют, что Национальный совет США по аккредитации учителей (NCATE) изменил национальные стандарты по составлению учебных программ с учетом

поликультурных принципов, а в программы средней школы и программы подготовки учителей были включены билингвальное обучение и обязательное изучение культуры этнических групп, населяющих США [8]. Г. Лэдсон-Биллингс и К. Зайхнер также показывают соответствие политики учебных заведений и программ подготовки педагогов целям и задачам поликультурного образования [9, 12]. Увеличение числа цветных американцев среди педагогов в школах, колледжах и университетах служит очередным доказательством эффективного внедрения политики поликультурного образования в работу учебных заведений страны [11].

В начале XXI в. российские ученые также активно исследуют проблему подготовки педагога нового типа, способного работать в поликультурном образовательном учреждении [2, 4, 5]. К важным компонентам педагогического образования исследователи относят: знание педагогом задач, понятий поликультурного образования; культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, которые помогают понимать многообразие мира и специфику культурных особенностей отдельной личности и группы; умения выявлять и внедрять в содержание общего образования идеи поликультурного образования; умения организовать учебно-воспитательный процесс как диалог носителей различных культур [3; 10].

Следует выделить общие черты, которые четко прослеживаются в требованиях к подготовке российского и американского учителя для работы в поликультурной среде образовательного учреждения. Ученые обеих стран единогласны в том, что поликультурная грамотность педагога начинается с его знаний о культуре своего народа (или этнической группы) и четкого осознания своей культурной идентичности, что поможет педагогу выступать в качестве агента культуры для своих учащихся. При этом, по мнению ученых США и России, учитель должен помогать ученикам в определении их культурной идентичности, не забывая, что каждый ученик может являться носителем нескольких идентичностей.

Ученые обеих стран особо подчеркивают важность знания учителем этнопсихологических характеристик своих учащихся, поскольку они оказывают влияние на учебный стиль ребенка, и требуют от учителя грамотного выбора методов обучения. Данное требование прослеживается в одном из главных педагогических принципов работы в поликультурном классе, который сформулирован С. Ньюто - «равный подход не означает одинаковый подход» («equal is not the same»), что означает: учет (а не игнорирование) этнических, языковых, гендерных, социальных, религиозных и культурных различий между учащимися с точки зрения сравнения, а не превосходства одних над другими; умение учителя адаптировать учебные стратегии к индивидуальным культурным стилям

учеников; отношение к культурным особенностям учеников как к преимуществам, а не недостаткам [10].

Неотъемлемыми составляющими профессионализма учителя российские и американские исследователи считают его способность к критическому мышлению, умение своевременно избавляться от собственных культурных стереотипов; не забывать, что неверные культурные стереотипы оказывают влияние на учебные ожидания от учеников.

Успех работы учителя, по мнению ученых США и России, также зависит от его умения грамотно включать в учебно-воспитательный процесс родителей учеников, что позволит повысить их чувство ответственности за обучение и воспитание детей. Также важной составляющей профессионализма учителя ученые называют его умение создавать и поддерживать толерантную атмосферу в классе, благоприятствующую работе.

Принципиальное различие в подходах ученых США и России к профессиональной подготовке будущего педагога для работы в поликультурном классе заключается в следующем. Воспитание уважительного отношения к многообразию среди людей выступает ценностным компонентом содержания поликультурного образования, как в России, так и в США. Но при этом российские ученые отчетливо стремятся «педагогизировать» поликультурные знания и умения будущего учителя, т.е. они ограничены только его будущей преподавательской и воспитательной деятельностью.

Американские ученые отодвигают на второй план педагогическую ориентацию в подготовке студентов, считая более важным формирование у них активной гражданской позиции, потребности участия в управленческих, политических и социальных процессах на разных уровнях (учебного заведения, города, округа, штата) и становления агентом социальных и политических преобразований в обществе. Выявление этапов становления и развития поликультурного образования в США показало, что задача воспитания молодых граждан активными участниками своей жизни и общества уходит корнями к таким историческим предпосылкам поликультурного образования в США, как социально-политические движения за права и свободу человека, феминистское движение и борьба этнических меньшинств за сохранение своих культурных традиций [1].

Результаты анализа отечественной педагогической литературы показали, что сегодня поликультурное образование в России выступает дополнением профессиональной подготовки учителя, т.е. поликультурный компонент добавляется к имеющемуся содержанию в виде отдельных тем, разделов или спецкурсов. Например, включение определенных

компонентов из народного наследия (исторических, бытовых, игровых, фольклорных и т.д.) в содержание образования помогает приобщать учащихся к истории и культуре народа. Здесь выявлена одна важная особенность, присущая работе российских школ – дополнительный материал имеет в основном этнический и культурный характер, что привносит национальный колорит в учебно-воспитательный процесс. Таким образом, внедрение этнического и культурного компонентов в учебный процесс российской школы соответствуют контрибутивному (contributions approach) и аддитивному (additive approach) подходам, разработанным Дж. Бэнксом [6]. Подчеркнем, что эти подходы не требуют существенных изменений структуры основной программы, этнический материал только дополняет ее содержание. Однако, как подчеркивает Дж. Бэнкс, эти подходы являются необходимыми последовательными этапами к трансформированию учебных программ с учетом целей и задач поликультурного образования (Там же). Следовательно, первый шаг к реформированию содержания образования с позиций поликультурализма в России уже сделан.

Американский опыт поэтапного реформирования содержания учебных программ согласно подходам Дж. Бэнкса может быть рекомендован отечественным специалистам. Следующий шаг предполагает использование трансформационного подхода (transformation approach) и подхода социальных действий (social action approach). В результате произойдет постепенный переход от простого наполнения содержания учебных программ этническим материалом к более сложным трансформациям с учетом особенностей поликультурного образования. Подчеркнем, что трансформационный подход и подход социальных действий требуют существенных изменений целей и структуры основной программы. В первом случае учащиеся получают возможность увидеть исторические события не только глазами белых американцев, но и других этнических групп, а во втором – учатся принимать социальные и политические решения в рамках темы изучения.

Изучение этапов становления и развития поликультурного образования в США позволило выявить очень важный поучительный момент в плане реформирования образования с учетом требований поликультурного общества. Обогащение содержания образования этнокультурным материалом, которое приходится в США на 1960-70-е гг. (а в России происходит сейчас), ограничивало контекст рассмотрения проблем обучения только вопросами этнокультурного плана. Но, как показал многолетний опыт американской школы по обучению поликультурного состава учащихся, изучение этнокультурных черт народов служит обязательным, но не окончательным этапом в трансформации работы школы таким образом, чтобы она стала

чувствительной к образовательным потребностям и возможностям всех учащихся независимо от идентичностей, так как причины конфликтов скрываются не только в этнокультурных различиях. Образование обретает поликультурный характер, если помещает проблемы обучения в более широкий контекст, т.е. учитывает социальные, экономические, политические, религиозные, языковые, возрастные, гендерные различия членов общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.С. Бессарабова. - Волгоград, 2008. - 492 с.
2. Магомедова Ф. А. Условия профессиональной адаптации учителя к поликультурной образовательной среде школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ф.А. Магомедова. – Махачкала, 2014. – 149 с.
3. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова//Педагогика.- 1999.- №4. - С.3-10.
4. Полежаева М. С. Педагогические условия формирования готовности студентов - будущих учителей к работе в поликультурном образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.С. Полежаева. – Владикавказ, 2015. – 190 с.
5. Ткач Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд пед наук: 13.00.08/ Л.Т.Ткач. Ростов н/Д., 2002.- 185 с.
6. Banks J.A. An introduction to Multicultural education. University of Washington, Seattle: Allyn & Bacon, 2002. – 256 p.
7. Cochran-Smith M. Multicultural teacher education / M. Cochran-Smith // Teacher Education Quarterly. - 2003. - 30(2). - P. 7-26.
8. Gollnick D. Policies and practices in teacher education. (6th ed.). Bristol, PA: Falmer Press, 2018. – 239 p.
9. Ladson-Billings G. Preparing teachers for diverse student populations. Washington, DC: American Educational Research Association, 2007. - 248 p.
10. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman, 2000. – 236 p.
11. Zeichner K. & Hoeft K. Teacher socialization for cultural diversity. Old Tappan, NJ: Macmillan, 2006. - 547 p.
12. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity. East Lansing, MI: Michigan State University, 2007. – 216 p.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.

Гюласарян Анаит Оганесовна

*преподаватель Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»*

г. Ростов-на-Дону, Россия

anait.sh@mail.ru

Аннотация. Актуальность выдвинутой темы определена повышением миграционной активности, включая образовательную миграцию. Миграционные потоки изменяются не только количественно, но и качественно, наблюдается увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и зачисления детей в различные учебные заведения. Принимая во внимание сложную демографическую обстановку, влияющую на число потенциальных абитуриентов, международную образовательную миграцию можно рассматривать как интеллектуальный потенциал принимающей страны. Важнейшим фактором является изначальная подготовка детей мигрантов к продолжению обучения в России в структуре «школа – вуз».

Ключевые слова: дети-мигранты, миграция, дети мигрантов, языковая адаптация.

TRAINING OF MIGRANT CHILDREN IN RUSSIAN SCHOOL: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTIONS.

Gyulasaryan Anahit Oganessovna

*Lecturer at the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University"*

Rostov-on-Don, Russia

anait.sh@mail.ru

Abstract. The relevance of the proposed topic touches the topic of the increase in migration activity, including educational migration. Migration flows are changing not only quantitatively, but also qualitatively, there is an increase in family migration that requires both employment of adults and placement of children in various educational institutions. Taking into the consideration the complex demographic situation that affects the number of potential entrants, international educational migration can be considered as the intellectual potential of the host country. The initial preparation of migrant children for

continuing education in Russia in the structure of "school – University" is significant.

Key words: migrant children, migration, migrant children, language adaptation.

В Российском законодательстве существует ряд пробелов, связанных с миграцией – это отсутствие единого подхода к интеграции детей мигрантов и их социокультурной адаптации в России, в том числе и отсутствие закреплённого срока пребывания ребенка-мигранта на территории принимающей страны, аналогичного сроку, предписанному его родителям; и отсутствие комплексных научно обоснованных исследований специфики интеграции детей мигрантов в российское общество. Право и возможность этих детей на качественное образование хотя и находит все большее признание на бумаге, однако, в реальной жизни ежедневно оспаривается в классах и школьных дворах. Таким образом, следует, что в России отсутствует комплексное исследование проблемы интеграции детей мигрантов в российское общество, которое могло бы стать достаточной научной базой для решения задач, поставленных руководством страны по разработке государственных программ адаптации для детей-мигрантов. Как и любую другую проблему, эту ситуацию можно анализировать на макро- и микроуровнях. Существует необходимость разрабатывать государственные и городские программы вовлечения детей-мигрантов в российскую образовательную систему для успешной интеграции в социуме и дальнейшего пребывания в стране в качестве полноценного гражданина с набором необходимых знаний и умений.

Усилия по включению мигрантов и беженцев в национальные системы образования могут оказаться безрезультатными в виду отсутствия достаточного количества подготовленных и квалифицированных учителей. Работники образовательных учреждений должны получать соответствующую специализированную подготовку в интересах удовлетворения потребностей учащихся из числа перемещённых лиц.

Дети мигрантов зачастую плохо знакомы с общепринятыми в обществе нормами поведения, с русской культурой и русскими традициями, ведь основа этого знакомства - русский язык. Впоследствии, они не смогут интегрироваться в наше общество и продолжают существовать в своей реальности, которая никак не пересекается с нашей, а это в свою очередь, приведет к полнейшей сепарации от общества и создаст трудности в дальнейшем становлении.

Когда ребёнок попадает в российскую школу, его не тестируют на знание русского языка в рамках грамматики, зачастую и устная речь поступающего ребёнка требует внимания. Стоит отметить, что дети, плохо

понимающие русский язык, уже успели стать проблемой для учителей и педагогов российских школ. Конечно, существуют школы, которые создают свои программы, сами ищут на это финансирование и ресурсы во избежание дальнейших проблем в адаптации детей в школьном обществе. Есть и учителя, которые дополнительно занимаются с детьми, понимая, что у ребёнка присутствует мотивация к изучению и обучению, но определенные ограничения, связанные со сложившимися жизненными обстоятельствами, лишают ребёнка возможности полноценного восприятия нового материала. К сожалению, у большинства учителей не хватает сил на дополнительную работу и занятий с таким контингентом учащихся ввиду высокой нагрузки, поэтому школа не должна решать эту проблему самостоятельно без системной поддержки государства. Однако, в России существует некое негласное разделение школ по статусам в зависимости от разных факторов. Так, школы с высокой успеваемостью, как правило, не принимают детей мигрантов, так как опасаются сложностей с адаптацией иностранцев и понижения результатов других учащихся, а это в дальнейшем повлияет на рейтинг школы. В то время как школы послабее, опасаясь недобора, берут всех, ссылаясь на то, что они привыкли работать с детьми из неблагополучных, неполных, бедных семей, с детьми с асоциальным поведением, где по разряду „проблемных“ учеников обычно проходят и дети мигрантов. Отсюда следует, что дети иммигрантов обучаются по более слабым программам или в недостаточно финансируемых учреждениях, расположенных в проблемных районах, и эти дети не имеют равных возможностей на успех. Это негласное разделение школ является преградой для комплексного решения существующей проблемы.

В Германии, например, дети учатся в отдельной группе на протяжении года (в «приветственном классе»), прежде чем объединиться с «местными» детьми. Занятия по подготовке к обучению в обычном классе рассчитаны в основном на год. Полугодом ребёнку должно хватить, чтобы освоить самый базовый уровень языка. Несмотря на многочисленные программы помощи беженцам, немецкие власти не устают напоминать, что нынешний миграционный закон действует на основе принципа "Помогать и требовать" (Fördern und fordern). Со своей стороны Германия делает все возможное, чтобы облегчить интеграцию беженцев в немецкий социум, но в то же время это накладывает на них и такие обязательства, как активное изучение немецкого языка, трудоустройство на работу и законопослушное поведение.

Беженцам в Германии нелегко поступить в университет, не существует приоритетов среди местных и приезжих, но для того, чтобы подготовить абитуриентов из числа беженцев к учебе в вузе создан социальный стартап Kiron. Эта интернет-платформа работает абсолютно

бесплатно и доступна всем желающим вне зависимости от статуса. Мигрантам предлагаются как профильные онлайн-лекции, так и направленные на то, чтобы дать представление о системе высшего образования в Германии, а также языковые курсы. Дистанционные курсы ведутся на английском языке. Тем, кто два года прилежно проучился в системе онлайн и успешно освоил ряд дисциплин, предлагается место в одном из 47 партнерских университетов – не только в Германии, но и других странах, в том числе, в США, Франции и Западной Африке, таким образом, расширяя границы возможностей для данного слоя населения. Доучившись еще год уже в обычном, очном режиме, мигранты получают дипломы бакалавров и могут успешно себя реализовывать в дальнейшем личностном росте.

Во Франции есть тесты более чем на сорока языках, которые проверяют уровень когнитивных способностей в целом, а не уровень знания языка. Эти тесты выявляют, насколько хорошо ребенок знает свой родной язык: если школа видит, какие именно темы ребёнок знает хорошо, то через них будет проще объяснить ему и французский. Для детей мигрантов существуют курсы изучения конкретных школьных терминов, которые используются на уроках математики или литературы.

Для создания благоприятных условий адаптации детей мигрантов в нашей стране оптимальным вариантом было бы разработка и создание специальных курсов и программ внутри общеобразовательных школ, чтобы детей-иностранцев учили по отдельным программам, но внутри одной школы для полноценного обучения и восприятия ими мира и культуры граждан нашего государства. Внедрение таких программ позволило бы успешно осваивать новые знания, и параллельно прииспобляваться к местному образу жизни.

Немного иначе обстоит ситуация в российских ВУЗах. Ежегодно в Россию для обучения в учебных заведениях приезжают свыше 250 тысяч граждан из более 150 государств. По предпочтению направлений среди иностранных студентов установлена некоторая тенденция: студенты из стран Ближнего Востока и Африки проявляют высокий интерес к медицинским и инженерным направлениям. Среди европейцев приоритетом являются социально-гуманитарные специальности и изучение русского языка, а у прибывших из стран Азии – еще и медицина, физико-математическое направление и компьютеры. Высшие учебные заведения выходят из положения по преодолению языкового барьера путем организации подготовительного факультета для граждан, прибывших из других государств. Проучившись 1 год, студенты сдают соответствующий экзамен и в зависимости от результата продолжают дальше учиться по своей специальности или отчисляются и возвращаются домой. Правительство РФ и Министерство образования и науки, в

частности, всерьез работают над вопросом по решению языковой проблемы среди иностранных студентов. Организовано обучение иностранцев для тестирования по русскому языку для получения РВП/ВНЖ/гражданства. Таким образом, существующая система обучения сосредоточена на преодолении языкового барьера и успешной реализации внедренной программы.

В сложившейся демографической обстановки детей мигрантов можно рассматривать как часть образовательной миграции и в дальнейшем как потенциальных абитуриентов в российские вузы с возможным потоком высококвалифицированных специалистов на российских предприятиях. Следовательно, необходим комплексный подход к решению проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов на основе обучения русскому языку и межкультурной коммуникации, включая воспитательную работу; введение дополнительных занятий (курсов адаптации, русского языка как неродного, психологической поддержки и т. п.) не только для обучаемых и их родителей, но и для самих обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Kuprina, T. V., Kultan, J., Kozik, T., Minasyan, S. M. “Meaningfulness of Academic Migrants’ Education, Its Assessment and Modeling on IT-based Technologies.” *Economy of Region*, vol. 12, no. 2, 2016, pp. 485–498.

2. Образовательная миграция в России, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zagrandok.ru/vyezd/migraciya/uchebnyaya-migraciya.html>.

3. Reid, E. “Defining Terms and Interconnections Between Culture, Communication and Language Teaching.” *XLinguae. European Scientific Language Journal*, no. 1, 2011, pp. 43–54.

4. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. N 2. С. 80–91.

5. Будущие русские [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mn.ru/society/20111125/307640404.html>.

6. Уроки мирного сосуществования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mn.ru/newspaper_country/20110928/305261393.html.

7. Kuprina, T. V., Minasyan, S. M. “Geouristics as New Branch of Geocultural Space.” *XLinguae. European Scientific Language Journal*, vol.7, no. 4, 2014, pp. 2–20.

8. Avakyan, N. “On Some Peculiarities of Bilingual Children’s Speech Development.” *Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies*, vol. 1, no. 8, 2011, pp. 77–80.

9. Meng, X. “Teaching Russian in PRC as a Socio-Cultural Problem.” *Proceedings of the XII Congress of the International Association of Teachers of*

the Russian Language and Literature. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011, pp.111–114.

10. Инишева С. В. Адаптация детей мигрантов в социуме города Екатеринбурга. Методы и формы работы с мигрантами в общеобразовательной школе // Устойчивое развитие российских регионов: экономическая политика в условиях внешних и внутренних шоков: материалы XII науч. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. федер. ун-та, 2015. С. 549–562.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Дмитрова Анна Валерьевна

*аспирант кафедры образования и педагогических наук
Академии психологии и педагогики ФГОУ ВО «Южный федеральный
университет»,
annabondar@sfedu.ru*

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью международного сотрудничества для подготовки конкурентоспособных кадров. В данной статье рассмотрены актуальные направления международного сотрудничества в сфере высшего образования, определены лимитирующие факторы и перспективные направления развития международного университетского сотрудничества.

Ключевые слова: международная деятельность; международное сотрудничество; высшее образование; интернационализация; академическая мобильность.

ACUTE DIRECTIONS IN INTERNATIONAL COOPERATION OF DOMESTIC AND FOREIGN UNIVERSITIES

Dmitrova Anna Valerievna

*graduate student of the Department of Education and Pedagogical
Sciences
Academy of Psychology and Pedagogy FSEI HE "Southern Federal
University"
annabondar@sfedu.ru*

Abstract: The relevance of the study is due to the increasing role of international cooperation for the training of competitive personnel. This article

discusses current areas of international cooperation in higher education, identifies limiting factors and promising areas for the development of international university cooperation.

Key words: international activity; international cooperation; higher education; internationalization; academic mobility.

Потребность в развитии международных связей в системе высшего образования возрастает с каждым годом. Важную роль в продвижении сотрудничества между образовательными организациями разных стран играют международные организации [1, 7, 8]. Одной из самых важных международных организаций, способствующих интернационализации образовательных программ, является ЮНЕСКО [2]. Сейчас наблюдается диверсификация направлений международной деятельности университетов по привлечению иностранных обучающихся, преподавателей, организаций. В зависимости от видов работ в международной деятельности выделяют два направления:

- международная внешнеэкономическая деятельность (включает виды работ, характеризующие коммерческую деятельность, связанную с покупкой и продажей лицензий, патентов, разработок и т.д.);

- международное академическое сотрудничество (включает виды работ, характеризующие обучение иностранных студентов, академическую мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава, участие университетов в работе международных организаций) [6; 7-8].

Согласно Закону «Об образовании» (2012) международное сотрудничество в сфере образования включает: проведение совместных исследований с зарубежными партнерами, реализацию совместных образовательных и научных программ, международный академический обмен обучающимися, педагогическими и научными работниками, сетевые образовательные программы, совместное проведение различных научных мероприятий, обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе [5].

Рассмотрим существующие направления международного сотрудничества отечественных университетов. Для данного исследования нами были выбраны первые три вуза согласно национальному рейтингу университетов 2018 г. по категории интернационализация (направление образование и педагогические науки): Российский университет дружбы народов (РУДН, 1000 баллов), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ, 848 баллов), Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ, 835 баллов) [4]. Численность зарубежных партнеров распределена в указанных выше вузах следующим образом: Российский университет дружбы народов - 250, Санкт-Петербургский государственный университет - 352, Национальный

исследовательский университет Высшая школа экономики – 367 [3]. В последнее время наблюдается рост числа зарубежных партнеров из Китая; продолжается сотрудничество с европейскими странами (особенно с Францией и Германией), США и странами СНГ. Зарубежными партнерами, в основном, являются образовательные организации. Но также развивается сотрудничество с иностранными компаниями, благодаря чему реализуется «третья миссия университета» [11]. При этом, среди имеющихся иностранных университетов-партнеров только часть из них предоставляет возможность для участия обучающихся в программах академической мобильности. Так, на осенний семестр 2019/2020 учебного года только 69 университетов-партнеров НИУ ВШЭ из 367 предложили данные программы. Но, стоит отметить, что с каждым годом количество таких университетов растет. Численность обучающихся, участвующих в подаче заявок на конкурсный отбор для участия в программах международной академической мобильности также имеет тенденцию к увеличению. Так, в НИУ ВШЭ количество студентов, подавших заявки для осуществления международной академической мобильности в университетах-партнерах на осенний семестр 2019/2020 учебного года, выросло на 12% по сравнению с предыдущим годом. При этом, социальный факультет, где реализуются образовательные программы по педагогическим наукам, входит в топ-5 факультетов по численности обучающихся, подавших заявки (на 4-5 месте). Количество заявок, получивших финансирование, также растет (в НИУ ВШЭ оно увеличилась на 6%). Но среди одобренных заявок, заявки обучающихся по направлению педагогическое образование за 2017-2019 гг. представлены не были ни в РУДН, ни в СПбГУ, ни в НИУ ВШЭ.

Сегодня ключевыми зарубежными грантодателями для реализации программ международной академической мобильности являются:

- Erasmus+ - программа академического обмена между университетами стран-членов Европейского Союза и университетами других стран;
- Немецкая служба академических обменов (DAAD);
- Оксфордский Российский Фонд - содействие развитию гуманитарного образования в России и Великобритании;
- Mevlana – программа направлена на развитие академической мобильности между университетами Турции и университетами других стран;
- Фулбрайт - программа академического обмена между университетами США и университетами других стран;
- Альянс Франсез - развитие франко-российских связей в образовательной, культурной, экономической сфере;

– FIRST+ финско-российская программа обмена обучающимися и преподавателями.

В зависимости от длительности различают два вида международной академической мобильности:

– краткосрочная – участие в семинарах, конференциях, летних и зимних школах;

– долгосрочная – пребывание в зарубежном вузе более 1 семестра.

Для участия в программах международной академической мобильности обучающийся должен соответствовать определенным критериям отбора. Общими критериями отбора являются:

– знание иностранного языка;

– академическая успеваемость;

– научно-исследовательская деятельность (участие в научных мероприятиях, наличие публикаций).

Одним из направлений международного сотрудничества является открытие совместных образовательных программ, реализуемых отечественными и зарубежными университетами и ведущих к получению двойных дипломов. Общее число образовательных программ высшего образования, реализуемых совместно с зарубежными вузами и ведущих к получению двух дипломов: РУДН – 99, НИУ ВШЭ – 48, СПбГУ – 8 (3). Общая численность обучающихся очной формы обучения по совместным программам, реализуемым с зарубежными вузами и ведущим к получению двух дипломов: РУДН – 280, НИУ ВШЭ – 4730, СПбГУ – 402 (3). При этом программы двойных дипломов по педагогическим специальностям в данных университетах отсутствуют. Важным направлением международного сотрудничества является привлечение иностранных обучающихся. По данному направлению лидером является РУДН. Так, например, удельный вес численности иностранных аспирантов (кроме стран СНГ) в общей численности аспирантов составил в 2018 году 24,21% (для сравнения в НИУ ВШЭ – 3,12%, в СПбГУ – 8,08%) [3].

Международное сотрудничество университетов предполагает выполнение совместных научно-исследовательских проектов, результаты которых отражаются, в том числе и в научных публикациях. Однако, число статей, подготовленных совместно с зарубежными организациями, в 2018 году сократилось по сравнению с результатами предыдущего года (в НИУ ВШЭ на 13,73%, в РУДН на 69,58%, в СПбГУ на 2,96%) [3].

Также реализуется практика приглашения отечественными университетами ведущих зарубежных профессоров, преподавателей, исследователей для работы не менее 1 семестра. Однако в 2018 году численность приглашенных визит-профессоров имела тенденцию либо к

небольшому росту (НИУ ВШЭ – 1,9%; СПбГУ – 2,63%, либо к значительному спаду (РУДН – 71,95%) [3].

Международное сотрудничество отечественных и зарубежных университетов способствует созданию сетевых университетов. Примером сетевого университета является Университет Шанхайской организации сотрудничества (УШОС). Одним из семи приоритетных направлений подготовки кадров в УШОС была выбрана педагогика. Для реализации подготовки обучающихся по данному направлению в 2015/2016 учебном году на базе РУДН была открыта магистерская программа «Педагогика и психология». Первыми выпускниками этой магистерской программы стали 10 зарубежных обучающихся (3 из Китая, 7 из Казахстана).

Практика реализации международной деятельности в российских и зарубежных университетах характеризуется следующими возможностями для обучающихся:

- организация стажировок в зарубежных образовательных организациях;
- приглашение визит-профессоров для проведения занятий;
- обучение по программам двойных дипломов;
- стимулирование исследовательской деятельности обучающихся.

Однако, предлагаемых мероприятий недостаточно для полноценной реализации международного сотрудничества (особенно в области педагогического образования и педагогических исследований). Возможными лимитирующими факторами являются: низкий уровень владения иностранным языком [9, 10]; неполное финансирование участия обучающихся в программах международной академической мобильности (как правило, оплата части расходов осуществляется самими обучающимися); достаточно ограниченный выбор программ академической мобильности; слабая информированность о существующих программах международной академической мобильности.

По нашему мнению, инициация большего числа совместных с зарубежными партнерами конкурсов окажет положительное воздействие на существующие направления международного сотрудничества и будет способствовать расширению международных связей, привлечению молодых ученых к участию в реализации международных научных проектов (в частности, в последнее время данная тенденция прослеживается у РФФИ и РНФ). Так, в качестве зарубежных партнеров в конкурсах РФФИ выступают Лондонское Королевское Общество, Государственный фонд естественных наук Китая, Вьетнамская академия наук и технологий, Австрийский научный фонд.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 208 с.
2. Джурицкий А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика, 2004, № 3, С. 83-92.
3. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]: URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vp0> (дата обращения: 01.05.2019)
4. Национальный рейтинг университетов [Электронный ресурс]: URL: <https://academia.interfax.ru/ru/ratings/?rating=7&direction=6&year=2018&page=1> (дата обращения: 29.04.2019)
5. "Об образовании в Российской Федерации" Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.04.2019)
6. Организация международной деятельности вуза / Под ред. Д.Г.Арсеньева, А.М. Алексанкова: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 165 с.
7. Чигишева О.П. Современный этап развития педагогической науки в контексте глобализационных тенденций // Вестник Донского государственного технического университета. 2011. Т. 11. № 3 (54). С. 371-378.
8. Чигишева О.П., Бондаренко А.В. Возможности Европейского научного фонда в формировании международного бренда молодого российского ученого. Международный журнал экономики и образования. 2015. Т. 1. № 3. С. 52-58.
9. Чигишева О.П., Солтовец Е.М., Бондаренко А.В. Роль формальной и неформальной составляющих в повышении функциональной иноязычной грамотности ППС ЮФУ: результаты анкетирования // Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 3. С. 7-21.
10. Chigisheva, O., Bondarenko, A., Soltovets, E. (2017). Functional foreign language literacy for global research career development: analysis of standardized open-ended interview responses. *XLinguae*. 10 (4). P. 138-153.
11. Neary, J., Osborne, M. (2018) University engagement in achieving sustainable development goals: a synthesis of case studies from the SUEUAA study. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(3), [Электронный ресурс] : URL: <https://www.ajal.net.au/downloads/university-engagement-in-achieving-sustainable-development-goals-a-synthesis-of-case-studies-from-the-sueuaa-study/> (дата обращения: 01.05.2019).

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Исаева Татьяна Евгеньевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и речевой коммуникации, Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, Россия
isaeva.te@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются нормативно-правовая база и цели внедрения онлайн-курсов в систему российского высшего образования. Проанализированы преимущества, которые может внести открытое электронное обучение в образовательный процесс. Анализ негативных последствий широкомасштабного внедрения онлайн-курсов в систему высшего образования подкреплен результатами анкетирования обучающихся университета, выводами ведущих отечественных ученых и выявлением роли преподавателя иностранного языка в формировании профессиональных компетенций и личностных качеств обучающихся.

Ключевые слова. Национальная информационно-образовательная среда, онлайн-курс, профессиональные компетенции, преподаватель иностранного языка.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS USING ONLINE COURSES IN FOREIGN LANGUAGES

Isaeva Tatyana Evgenievna

Doctor of Education, Professor, Head. Department of Foreign Languages and Speech Communication, Rostov State University of Railway Engineering, Rostov-on-Don, Russia
isaeva.te@yandex.ru

Abstract. The article considers statutory legislative acts and objectives of introducing online courses into the system of Russian higher education. The advantages that open e-learning can bring to the educational process are analyzed. The analysis of the negative consequences of the large-scale introduction of online courses into the system of higher education is supported by the results of a survey of university students, the conclusions of leading Russian scientists and the identification of the role of a foreign language teacher in the formation of professional competencies and personal qualities of students.

Key words: national information and educational environment, online course, professional competence, foreign language teacher.

Обеспечение эффективного экономического роста Российской Федерации, качества жизни граждан и национального суверенитета государства возможно только при условии, если система профессиональной подготовки кадров будет соответствовать новым требованиям цифровой экономики. Соответственно, все граждане нашей страны – независимо от их возраста, удаленности от образовательных учреждений и базового образования – должны получить свободный и бесплатный доступ к высококачественным образовательным ресурсам, объединенным в национальную информационно-образовательную среду, и право на освоение курсов по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни.

За последнее время значительно усилилось нормативно-правовое регулирование онлайн-обучения. Идеи электронного и дистанционного обучения, заложенные в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], постановлении Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» [4]; приказе Минобрнауки России от 23.08.2017 г. № 816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [5] и др., уже начали находить реальное воплощение в проектах «Национальная платформа открытого образования» [2] и «Современная цифровая образовательная среда в РФ» [7].

По мнению Н.Л. Романовой, дистанционное образование имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным: экономическая эффективность, массовость участия обучающихся, реализация принципов лично-относительно-ориентированного образования за счет предоставления возможности выбора индивидуального темпа усвоения материала, гибкость организации процесса обучения, обеспечение равных прав на получение образования независимо от удаленности, материальных и социальных факторов и пр. [6].

Анализ концепции модернизации традиционной системы образования, заложенной в основу вышеобозначенных нормативно-правовых документов и национальных проектов, убедительно доказывает, что создание кластера информационно-образовательных ресурсов может дать значительный импульс в повышении качества высшего образования:

1) практическая реализация идеи доступности образования для всех граждан страны – с финансовой, географической, социальной и юридической точек зрения;

- 2) реальная возможность получения образования в течение всей жизни;
- 3) юридически закрепленная возможность совмещения очного и дистанционного образования при условии принятия результатов последнего;
- 4) высокое качество онлайн курсов, которое гарантируется профессионализмом составителей и многоступенчатой системой экспертизы;
- 5) возможность для любого обучающегося Российской Федерации освоить курсы, разработанные ведущими университетами страны и профильными вузами, что гарантирует более высокий уровень подготовки выпускников, и подтвердить свои достижения сертификатом;
- 6) соответствие содержания онлайн-курсов современным требованиям педагогических технологий: интерактивности, выбора индивидуального темпа освоения, возможности многократного возвращения к материалу, регулярного самоконтроля и взаимоконтроля, получения дополнительной поддержки во время форумов и пр.;
- 7) соответствие формируемых компетенций Федеральным государственным образовательным стандартам;
- 8) оценочные средства проходят экспертизу со стороны учебно-методических объединений и пр.

Вместе с тем, как это уже ни раз бывало в сфере высшего образования в последние годы, правовые решения о создании открытого образования в нашей стране несколько опередили степень разработанности педагогического сопровождения данных инноваций.

Прежде всего, обратимся к терминологии. Ни в одном из упомянутых выше национальных проектов и законодательных документов не приводится четкого определения понятия «онлайн-курс». Еще совсем недавно «онлайн-обучение» предусматривало непосредственное общение обучающихся и преподавателя в режиме реального времени (от этого и название «онлайн»), в ходе которого они имели возможность визуально воспринимать собеседника, а главное – общаться с ним, задавать вопросы, устанавливать «обратную связь» и пр. Наряду с «онлайн-курсами» существовали также разнообразные платформы, как зарубежные, так и отечественные, предлагающие дистанционное обучение – в последние годы, естественно, с помощью электронных ресурсов (Coursera, Khan Academy, edX, Futurelearn, Open2Study, проект МГУ «Университет без границ и т.д.).

Однако, в процессе разработки нормативной базы произошла некоторая подмена понятий. Так уже в Федеральном Законе «Об образовании «онлайн-курсами» стали называть размещенные в свободном доступе электронные образовательные ресурсы, которыми могли воспользоваться все желающие, независимо от их возраста и имеющегося образования для удовлетворения своих индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании.

Понятие «онлайн-курса» в российской нормативной базе стало прочно связываться со сферой дополнительного образования [3: статья 75].

В педагогических исследованиях понятие «онлайн-курсов» обычно рассматривается через источники получения доступа к образованию: «массовый открытый онлайн-курс – это интернет-ресурс с интерактивным участием и открытым доступом, позволяющий любому желающему изучить тот или иной дисциплинарный курс и сдать экзамен в режиме онлайн» [6] или через технологию получения образовательного продукта, например, полный цикл получения образования для отдельного обучающегося, а именно: доступ к образовательным ресурсам, управление процессом обучения и даже контроль и оценка результатов, – могут быть организованы без прямого участия преподавателя [8, с. 56].

Вот здесь и стоит остановиться на комплексе тех проблем, которые возникают из-за того, что, погнавшись за экономией средств, руководители от образования, которым, в первую очередь, надлежит заботиться о качестве подготовки обучающихся, захотят снизить количество контактных часов с педагогами или внести изменения в кадровый состав, сократив высокооплачиваемых профессоров и академиков, заменив их занятия «онлайн-курсами».

Роль преподавателя иностранного языка в традиционной системе высшего образования является многогранной и выходит далеко за рамки формирования базовых умений и навыков в области иноязычной коммуникации. Преподаватель иностранного языка является:

– носителем и трансформатором культуры общения в широком смысле слова, так как содержание занятий по дисциплине «Иностранный язык» предполагает повторение, а для многих обучающихся – и знакомство с особенностями российской национальной культуры, изучение достижений нашей страны в различных областях науки, обсуждение перспектив развития их профессиональной отрасли в масштабах государства или региона;

– консультантом, отвечающим за формирование знаний в области культуры страны изучаемого языка и межкультурной коммуникативной компетенции;

– лицом, ответственным за формирования компетенций в области этики академического, профессионального и делового этикета – как на уровне международных норм и правил, так и применительно к национальным традициям;

– воспитателем по гражданско-патриотическим и мировоззренческим вопросам;

– наставником в области социального, академического поведения и пр.

Таким образом, сокращение контактных часов непосредственного общения с преподавателем иностранного языка не только не даст

положительных результатов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, которая входит в число обязательных универсальных компетенций и во многом определяет конкурентоспособность будущего молодого специалиста, но негативно отразится на формировании личности студента, лишив его возможности постигать национальную, академическую, научную культуру в общении с более опытными наставниками.

Подтверждение нашей позиции мы находим в одной из последних монографий академика РАО Е.В. Бондаревской, которая всегда чутко реагировала на введение новых технологий в образовательный процесс, приветствовала появление эффективных концепций и методов воспитания и будучи педагогом-новатором всё же остерегала коллег от бездумного следования западным образцам: «...действующий в современном педагогическом вузе образовательный процесс приобрел черты технологически ориентированного эклектического конструкта, сочетающего традиционную российскую предметно-знаниевую ориентацию с широким произвольным заимствованием западных технологий и способов организации образования (электронных средств, психотехник, игровых методов, квазипрактик и т.д.) для решения практических задач образования» [1, с. 198-199].

Проведенное анкетирование среди обучающихся всех уровней образования дневной и заочной форм обучения (в анкетировании приняли участие 163 человека) показало, что студенты считают использование онлайн-курсов полезными в следующих ситуациях: видео- и аудиоматериалы лучше запоминаются и воспринимаются с большим интересом, чем чтение учебника, поэтому данная инновация будет особенно полезна студентам заочной формы обучения (85% респондентов); пропуск занятия и вызванная этим необходимость изучения темы самостоятельно (65%); сложность темы для понимания, поэтому наличие видео-лекции позволит многократно воспроизводить материал, пока он не будет усвоен (45%).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что внедрение онлайн-курсов в систему высшего образования является закономерным процессом развития инфокоммуникационных технологий. Однако стремление упростить процесс приобретения и осмысления знаний, что иногда позиционируется как одно из самых больших достижений онлайн-обучения, может привести к снижению показателей человеческого капитала отдельного обучающегося и всего общества, под которыми академик Е.В. Бондаревская понимала совокупный интеллект, творческий потенциал, инновационные способности, высокий профессионализм и ряд других важных профессиональных и человеческих качеств [1, с. 203].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект: монография / Е.В. Бондаревская; Южный федеральный университет. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2015. – 216 с.
2. Национальная платформа открытого образования. <http://npoed.ru/about>
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный Закон. 29.12.2012 № 273-ФЗ. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/>.
5. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 г. № 816. <https://base.garant.ru/71770012/>.
6. Романова, Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – №2. – С. 5-8. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 30.04.2019).
7. Современная цифровая образовательная среда в РФ. <http://neorusedu.ru/about>.
8. Третьяков, В.С. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // В.С. Третьяков, В.А. Ларионова // Высшее образование в России. – 2016. – № 7. – С. 55-66.

ОБРАЗОВАНИЕ И ГЕОПОЛИТИКА: ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Лукаш Сергей Николаевич

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории
педагогики и образовательной практики Армавирского государственного
педагогического университета
г. Армавир, Россия
Lukash.serg@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются варианты разрешения противоречий между современным геостратегическим курсом России на многополярность, соответствующей ему философии евразийскости и действующей стратегией модернизации российского образования по западному (европейскому) образцу, производной от идеи однополярности.

Ключевые слова: геополитика, евразийство, однополярность, многополярность, педагогическое образование, модернизация, цивилизационный подход, феномен казачества, культура казачества, педагогика казачества.

EDUCATION AND GEOPOLITICS: FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY

Lukash Sergey Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University
Armavir, Russia

Lukash.serg@yandex.ru

Abstract: The article discusses the options for resolving the contradictions between the modern geostrategic course of Russia on multipolarity, corresponding to his philosophy of Eurasianism and the current strategy of modernization of Russian education on the Western (European) model, derived from the idea of unipolarity.

Key words: geopolitics, Eurasianism, unipolarity, multipolarity, pedagogical education, modernization, civilization approach, the phenomenon of the Cossacks, the culture of the Cossacks, the pedagogy of the Cossacks.

Прогресс человечества обусловлен преодолением противоречий, возникающих перед людским сообществом на разных этапах его развития. Наибольший узел противоречий сосредоточен сегодня в области геополитики – борьбы мировых супердержав современности (США, Китай, России, Индии) за модель развития человечества, определяющей вектор цивилизационного планетарного развития на многие десятилетия вперед (Дугин). Существующая геополитическая реальность такова, что однополярность, представленная сегодня Западной цивилизацией во главе с США, по утверждению идеологов Западного мира, свершившийся, к началу третьего тысячелетия нового времени, факт - результат победы коллективного Запада над историческими альтернативами социального развития человечества [7]. Однако признание факта однополярности не означает признание его положительного содержания, позитивности для суверенных национальных государств.

Яркий пример ловушки, в которую могут попасть страны на пути встраивания в однополярную цивилизацию США, можно проиллюстрировать на социально – политическом развитии постсоветской России 90 – х годов. Правящая на то время элита России, приняла однополярный мир под главенством США, оценив его как мировое, глобальное добро, в надежде на получение весомых преференций от коллективного Запада в социально – экономической и политической сфере.

Однако Запад понимал ситуацию с точностью до наоборот, видя залогом укрепления американской однополярности ослабленную, расчлененную Россию, не способную ни при каких обстоятельствах сплотить вокруг себя другие державы [4].

Стратегия, связанная с однополярностью, показала свою невозможность реализации в современной России, вступая в явные противоречия с историческими, политическими, духовными основами российской цивилизации [7]. По сути, такая стратегия для России может реализоваться при одном условии – предательстве национальных интересов и распаде страны. Допустить дальнейшего ослабления страны и превращения ее в сырьевой придаток Запада стало смерти подобным. Во многом, понимание этого факта, обусловило поддержку российским народом нового политического курса президента В.В. Путина, основанного на укреплении территориальной целостности страны, модернизации всех сторон ее жизни, возвращении ей статуса «Великой державы».

В новой политике нашего государства зримо определены контуры иной геополитической стратегии – многополярности, основы которой заложены в в Указе президента России В.В. Путина «О Концепции Национальной безопасности Российской Федерации», где прямо провозглашается: «Россия будет способствовать формированию идеологии становления многополярного мира...» [11]. Многополярность исключает доминирование одной-двух держав над всем миром, сохраняет возможность здоровой конкуренции между цивилизациями. Стратегия многополярности, вытекающая из необходимости асимметричного ответа коллективному Западу, определила создание Евразийского союза, предполагающего включение в себя большинства стран СНГ, - одного из важнейших приоритетов российской внешней политики на ближайшую перспективу. Наряду с другими полюсами - американским, китайским, европейским, индийским Евразийский союз мыслится как полюс многополярного мира.

Евразийский союз в своих теоретических основах опирается на идеологию евразийства, выступающим его методологическим основанием и претендующим на роль «философии многополярности». Идея российской цивилизации в философии евразийства трактуется в

понимании ее особых качеств не только как страны европейской и азиатской культуры, но как вполне самостоятельной цивилизации, где большое значение наряду с превалирующим восточнославянским и православным фактором имели тюркские, финно-угорские, мусульманские этносоциальные и культурно – религиозные традиции и структуры [1; 12]. Российское культурное пространство, российская цивилизация в теории евразийства отнюдь не исчерпывается границами нынешней Российской Федерации, оно включает в себя все постсоветское пространство, цивилизационное единство которого подкрепляется сходством социального уклада, ментальными особенностями народов их населяющих, сохраняющимся образовательным пространством, сложившимися ранее экономическими связями, энергетическими интересами и военно-стратегическими вызовами.

Неразрывность многополярного мира, Евразийского союза и евразийства выступает зримыми чертами недалекого будущего, в котором политическая интеграция евразийских цивилизационных полюсов приведет, в конечном счете, к появлению мощной планетарной силы, способной активно противостоять однополярной монополии США и коллективного Запада [7]. Альтернатива в этом вопросе сегодня представлена довольно четко: либо мы совместно отстоим право на то, чтобы сохранять и развивать свои оригинальные цивилизационные уклады, либо утратим независимость и исчезнем с лица земли как субъекты истории и культуры.

В геополитической парадигме многополярности по иному предстает и социокультурный феномен российского образования. Не смотря на перманентную модернизацию российского образования, продолжающуюся уже четверть века, оно по – прежнему остается в кризисе, который во многом предопределен выбранной в середине 90 – х годов и, продолжающейся реализовываться по настоящее время, стратегией встраивания социальных институтов российского общества в кильватер западной цивилизации. Отсюда слепое заимствование западных образчиков и форм образовательной деятельности, нацеленных на утилитарный, экономоцентричный подход и забвение, веками складывавшихся традиций российского (советского) образования, консолидировавшего в недалеком прошлом в цивилизационный полюс российской цивилизации [2]. Нет необходимости повторяться насчет «болевых точек» современного российского образования [3], неразрешенность которых привела, например, к возникновению параллельного репетиторского образования, без которого уже не мыслиться, на обывательском уровне, поступление в вуз. Другим несомненным «достижением» современного образования в России стали признаки социального расслоения общества, привнесенные в

образовательную сферу и, по сути, обеспечившие демонтаж принципа народности, народной школы, которая являлась обязательным условием развития российского и советского образования в прошлом.

Кризис распространяется и на высшее педагогическое образование. Спустя пятнадцать лет можно констатировать, что надежды на модернизацию высшего образования, связанные со вступлением России в Болонский процесс, себя не оправдали, ибо априори не учитывали специфику ценностей, смыслов российского образования. Компетентностный подход, один из основополагающих принципов Болонской системы, столкнувшись с российской бюрократической традицией, в настоящее время абсолютизирован, унифицирован, заформализован [3]. Преподаватели высшей школы перегружены необходимостью составления различного рода планов, программ, отчетов, презентаций, рейтингов, списков литературы, перечней компетентностей и т.д. Чего стоят только указания контролирующих образование органов менять с периодичностью, не выдерживающей никакой критики, вузовскую документацию, подстраиваясь под очередной набор компетенций в соответствии с новыми ФГОСами (ФГОС +, ФГОС ++, и т.д.)! Преподаватели высшей школы, в этой связи, находясь в условиях постоянного алармизма, львиную долю своего рабочего и нерабочего времени посвящают самореализации в «бумажном» варианте профессионализма, который, как это ни парадоксально, востребован в качестве главного критерия многочисленными проверяющими и контролирующими образовательные учреждения инстанциями. Е.В. Бондаревская, исследовав отношения преподавателей высшей школы к реальным процессам ее модернизации, пишет по этому поводу: «Мы по-прежнему «догоняем», считают преподаватели, но теперь уже не Америку, а Европу. Современную образовательную ситуацию они характеризуют как амбивалентную, вызывающую проявление противоположных чувств, - надежд на позитивные изменения и разочарований, обусловленных жестким и непопулярным характером нововведений в высшем образовании, его бюрократизацией» [3, с. 50].

Итак, в российской социокультурной ситуации, наметились явные противоречия между современным геостратегическим курсом нашей страны на многополярность, евразийский вектор развития и стратегией модернизации российского образования по западному (европейскому) образцу, производной от идеи однополярности, встраивания российского образования в ценностно – смысловую парадигму западной цивилизации, выбранной в середине 90 – х годов и продолжающейся реализовываться по настоящее время. Неопределенность и противоречивость, связанная со стратегическим геополитическим вектором развития современной России и стратегией ее государственных институтов, в частности, образования,

приводит к тому, что в российском обществе накапливается комплекс неразрешенных гуманитарных проблем, сдерживающих поступательное развитие страны, чреватое серьезным кризисом в обозримой перспективе.

Одним из таких глобальных вызовов России в историко – культурной ее ретроспективе является проблема национального единства российского общества, формирование российской национальной идентичности [13]. Проблема заключается не столько в малоэффективности политических или административных мер государственного строительства, сколько в отсутствии обоснования соответствующей методологии и реальных социально - педагогических моделей национального строительства в современной России, базирующихся на общих для многих народов России цивилизационных основах, историко – культурных корнях и феноменах российской евразийской цивилизации [8].

В социально – гуманитарной интерпретации решения этой проблемы ориентиры задаются, в частности, федеральными государственными образовательными стандартами. Образовательные стандарты создают целевую основу для конструирования национально-цивилизационной идентичности, определяя целью воспитания в современном российском обществе человека российской культуры, основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации которого, «являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России» [6].

Таким образом, проблема формирования российской национальной идентичности в своем социально – гуманитарном ракурсе конкретизируется в задачу воспитания человека российской культуры; а в соответствии с парадигмой многополярности - в поиск соответствующих социокультурных феноменов тысячелетней российской цивилизации, в изучение аксиологических основ и воспитательных потенциалов этих феноменов. На наш взгляд, одним из таких феноменов, отражающим евразийский характер российской цивилизации, является культура российского казачества [10].

Рассмотрим воспитательный потенциал этого феномена с позиции российской цивилизации. __В рамках методологии цивилизационного подхода мы акцентируем внимание на феноменологическом, историософском осмыслении казачества, полагая, что возвращение к изначальной сущности этого феномена, уяснение его значимости в становлении и укреплении российской цивилизации в прошлом, создают реальные предпосылки для понимания конструктивной роли культуры казачества в проблемах формирования российской национальной идентичности в настоящем и будущем.

Проведенные нами в этом направлении исследования показывают, что несомненным достижением казачьей культуры явилось то, что она, выступая выразителем народных чаяний и являя собой истинно народный характер, внесла весомую лепту в консолидацию общественного сознания вокруг формирования совершенного образа - человека российской национальной культуры. Основу самосознания этого образа составляли, в том числе, ценности, идеалы и смыслы казачьей культуры [9].

Рассмотрение казачества с позиций цивилизационного подхода приводит также к важным выводам относительно его участия в российском националстроительстве. Дело в том, что казачество в процессе своего культурогенеза, эволюционируя от монотеистической общности к некоему общероссийскому явлению, включающему в себя представителей разных народов и религиозных конфессий (некоторые казачьи войска к середине XIX века являли собой многонациональные и поликонфессиональные образования), выработало определенные социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества. Взаимопроникновение происходило не только на уровне быта и ментальности, оно включало в себя формирование полиэтнического, а иногда и поликонфессионального субэтноса [5].

Вполне закономерен вывод, вытекающий из анализа данных процессов: российское казачество, являющее собой общенародное движение, выступало, помимо прочего, еще и определенной общенациональной моделью националстроительства, «российскости», вводя народы России в культурно-историческое поле российской цивилизации, выполняя роль своеобразного «плавильного котла» в формировании российской национальной идентичности.

Естественный процесс общенационального российского строительства, выразителем которого выступала, в том числе, казачья культура, был прерван известными событиями отечественной истории в 1917 году. Однако, народная сущность феномена казачества с особой силой проявилась в период возрождения казачества в 90 – х годах XX столетия, когда ярко обозначилась другая его сторона – педагогический, воспитательный потенциал культуры казачества, основанный, с одной стороны, на ценностях российского народовластия, а с другой – на традициях государственности и служения Отечеству. Прерванная цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества [9].

Динамично развиваясь в образовательном пространстве краев и областей Юга России (классы казачьей направленности, "казачьи" школы, кадетские корпуса, молодежные казачьи клубы и пр.), включая в себя

десятки, а в масштабах Юга России и сотни тысяч участников (в том числе и представителей разных народов), современная педагогика казачества возрождает в воспитательном пространстве широкого социума востребованные ныне ценности российской цивилизации: любовь к России и своей малой родине, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», народовластие, гражданственность, веротерпимость, культурный плюрализм.

Обратимся к выводам. Итак, модернизация отечественной системы образования в соответствии с Болонскими требованиями встречает в российской действительности естественную преграду на уровне ментальности общества, оформившуюся в виде российской (советской) образовательной традиции, выступающей в данном случае некой «почвенной» основой. В российской исторической ретроспективе данная парадигма выражается в известном противостоянии западничества и почвенничества, а в современной коннотации - западничества (однополярности) и евразийства (многополярности). В соответствии с выбранным Россией геостратегическим курсом на многополярность необходимо дополнить существующую парадигму отечественного образования новым вектором, в котором Россия рассматривается как евразийская цивилизация, определиться с содержательным наполнением российской цивилизации как соцветия этносоциальных и культурно – религиозных традиций (при превалирующем восточнославянском и православном компоненте), выявить культурные феномены веками «работавшие» на единство и идентичность российского общества.

В контексте понимания развития России как одного из полюсов современной геополитики многополярности, как евразийской цивилизации некоторые российские социокультурные феномены предстают в своем новом созидательном для общества качестве. Пример тому феномен казачества, традиционно рассматриваемый в своей этнословной ипостаси, и существенно обогащающийся и расширяющийся в феноменологическом, историософском его рассмотрении с позиций цивилизационного подхода. В этом аспекте культура казачества предстает как духовно-идейный феномен российской цивилизации, как национальная ценность, воплощающая идею российскости в евразийском векторе развития России. Данное положение открывает перед педагогикой казачества новые перспективные возможности, создающие традиционную основу для формирования у молодых поколений российской национальной идентичности в настоящем и будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балуев Б. П. Споры о судьбах России: Н. Я. Данилевский и его книга «Россия и Европа» / Предисл. Игумена Дамаскина (Орловского). - Изд. 2-е, испр. и доп. - Тверь: Издат. дом «Булат», 2001. – 416 с.
2. Белозерцев Е.П. Образование: историко – культурный феномен. – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
3. Бондаревская, Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект: монография. - Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. - 216 с. С.50
4. Бжезинский З. Великая шахматная доска. - М., Издательство «АСТ»; 2019. -384 с.
5. Головлёв А.А. Этно-конфессиональный состав Терского казачьего войска (вторая половина 19-го - начало 20-го в.) // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. 2017. № 3(21). URL: <https://regrazvitie.ru/etno-konfessionalnyj-sostav-terskogo-kazachego-vojska-вторaya-polovina-19-go-nachalo-20-go-v/>
6. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, А.М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. - М. Просвещение. 2009. -26с.
7. Дугин А. Евразийский реванш России. – М., Издательство «Алгоритм»; 2014. - 280 с.
8. Лубский А. В. Государство-цивилизация и национально - цивилизационная идентичность в России // Гуманитарий Юга России. - 2015. №2. - С.30-45.
9. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям: монография. 2-е изд., перераб. и доп. - Армавир: РИО АГПУ, 2014. - 344 с.
10. Лукаш С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. -2016. №1. - С.60-66.
11. О Концепции Национальной безопасности Российской Федерации. - www. businesspravo.ru. 2001. [Электронный ресурс] URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow DocumID_11586.html (дата обращения 20.09.2010).
12. Половинкин С.М. Евразийство и русская эмиграция // Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. - М.: Прогресс, 1995. - С. 731-734
13. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года garant.ru [Электронный ресурс] URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu>

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ТРЕБОВАНИЙ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИНГАПУРЕ

Матвеева Елена Федоровна

*аспирант Департамента психологии и образования
Дальневосточного федерального университета*

г. Владивосток, Россия

Matveeva_ef@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт одной из лидирующих в сфере образования стран в мире – Сингапура - в деле разработки и реализации стандартов высшего профессионального педагогического образования. Автор исследует требования, выдвигаемые государством и обществом к выпускнику педагогического вуза этой страны, анализирует целевой, структурный и содержательный компоненты квалификационной рамки выпускника Института образования в Сингапуре.

Ключевые слова: Сингапур, Институт образования, квалификационная рамка выпускника.

SINGAPORE'S EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF THE STANDARDS REQUIREMENTS FOR PRE-SERVICE TEACHERS

Matveeva Elena Fedorovna

*Postgraduate Student, Department of Psychology and Education, Far
Eastern Federal University*

Vladivostok, Russia

Matveeva_ef@mail.ru

Abstract. The article deals with the experience of one of the world-leaders in the sphere of education – Singapore - in the development and implementation of educational standards for pre-service teachers. The author studies the requirements imposed on the graduates of the Institute of Education by the government and the society, analyses the aim, structure and content components of the pre-service teacher competency framework in Singapore.

Keywords: Singapore, the Institute of Education, pre-service teacher competency framework.

Одной из остро стоящих проблем системы образования в России сегодня является подготовка квалифицированных кадров, способных обеспечить высокое качество обучения в школе. Решению этого вопроса может способствовать обращение к опыту стран, сумевших достичь

лидирующих позиций в рейтинге лучших систем образования в мире. Примером таких стран является Сингапур – страна, прошедшая путь вестернизации, но сохранившая национальное своеобразие своей системы педагогического образования, ориентируясь при этом на международный рынок труда и подготовку специалистов мирового уровня.

В Сингапуре функцию подготовки педагогических кадров осуществляет Институт образования Наньянского технологического университета, который является монополистом в сфере подготовки и распределения педагогических кадров. Каждый год Министерство образования Сингапура открывает ровно столько вакансий на программы педагогического образования, сколько их будет необходимо, чтобы заполнить свободные рабочие места. Обучение в Институте образования осуществляется за счёт бюджетных ассигнований. Более того, будущий учитель получает стипендию, которая на старших курсах приравнивается к зарплате начинающего учителя. Претенденты на получение педагогического образования должны пройти очень жёсткий отбор.

В основе подготовки кандидатов на педагогические должности в этом институте лежит уровневая британская система высшего педагогического образования.

Степень бакалавра (Bachelor Degree), первая ступень высшего педагогического образования, присваивается выпускнику университета после 3-4 лет обучения. Степень бакалавра является необходимым условием при приёме кандидатов на осуществление педагогической деятельности в Сингапуре. Она является также необходимым условием для продолжения обучения по послеуниверситетской программе магистра и доктора.

Послеуниверситетский уровень образования начинается после получения степени бакалавра и ведет к получению степени магистра и доктора. Программы, ведущие к получению степени магистра (Master Degree), ориентированы на исследовательскую деятельность или на повышение профессионального уровня по одной из специализаций. Чтобы получить эту степень, нужно в течение 1-2 лет вести под руководством старшего профессорско-преподавательского состава самостоятельную научно-исследовательскую работу. По результатам этого исследования присваивается степень магистра.

Министерство образования в Сингапуре поставило следующую цель в программе повышения уровня образованности педагогов: практически все учителя должны иметь высшее педагогическое образование к 2020 году. Повышение уровня образования, как будущими учителями, так и действующими, поощряется со стороны государства. Например, учителя, повышающие свой уровень образования без отрыва от работы, имеют право иметь меньшую преподавательскую нагрузку в школе (количество

часов в неделю) и получают денежную выплату в размере 4,000 сингапурских долларов после окончания обучения и получения степени магистра.

Получение высшего педагогического образования в Институте образования строится на кредитной системе. Итоговая аттестация - это, по сути, выполнение кредит-часов по тщательно разработанной программе обучения на степень.

Оценка достижений кандидатов на педагогические должности, обучающихся в данном высшем учебном учреждении, осуществляется с помощью электронного портфолио с 2011. Данный инструмент оценки используется не только в период обучения в Национальном институте и прохождения итоговой аттестации, но и в дальнейшем – на протяжении всей педагогической карьеры. Как отмечают исследователи, его назначение – поддержка и развитие достижений, связанных с овладением комплекса профессиональных компетенций будущего учителя в процессе его обучения, а также развитие устойчивого самосознания и способности рефлексировать в практике [1, с.157]; [4, с. 45-46].

Критерии, выносимые на аттестацию студента на соответствующем уровне подготовки, можно обозначить как квалификационные. Они должны быть соотнесены со всей программой степенной подготовки (магистра или бакалавра), подводить общий итог обучения по программе. В основе оценки готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности лежит компетентностный подход, который позволяет выявить компетентности соискателя на получение той или иной степени, а также его готовность осуществлять профессиональные действия на соответствующем его образованию уровне.

Существование единых образовательных стандартов на подготовку педагогов в Сингапуре обеспечивает разработку общих принципов аттестации на степень бакалавра и магистра, выступающих методологическим основанием построения национальных процедур аттестации. Функцию разработки требований к выделению критериев оценки результатов обучения по степенным программам выполняет Министерство образования при поддержке Института образования. Министерство поощряет изучение и применение передового зарубежного опыта в системе подготовки учителей, затрачивая на это значительные финансовые средства.

Национальный институт проводит самостоятельную оценку качества обучения будущих педагогов, собирая необходимую информацию у начинающих учителей о программах подготовки педагогических работников. Собранные данные используются для совершенствования образовательных программ. Кроме того, для повышения качества всех реализуемых институтом программ в 2009 году

Национальный институт учредил Бюро управления качеством педагогического образования (Office of Academic Quality Management).

Компетенции, которые должен освоить кандидат на педагогические должности в Сингапуре, перечислены в рамочном документе «Компетенции учителя - выпускника» («Graduand Teacher Competencies») [6]. Документ был принят в 2010 году и успешно применяется при итоговой аттестации выпускников Наньянского педагогического института, являясь стандартом-минимумом результата подготовки будущего учителя. В нём обозначены следующие аспекты, отражающие сложную педагогическую деятельность: Профессиональная практика, Руководство и Менеджмент, Личные достижения. Каждая из перечисленных областей включает ряд характеристик (компетенций, качеств), которым должен обладать педагог на пороге своей профессиональной карьеры. Информация, которую позволяет получить документ, выполняющий роль стандарта, необходима для оценивания готовности кандидата к осуществлению профессиональной деятельности. Она включает следующее: оценку уровня знаний студента; осмысление студентом всего процесса обучения, его готовности к работе в школе; способность студента понимать и осуществлять на практике то, чему он научился в процессе обучения; оценку готовности начинающего учителя к своей профессиональной деятельности со стороны работодателей (директора школы и его заместителей).

Квалификационная рамка, представленная в документе, состоит из нескольких разделов требований: Профессиональная деятельность, Лидерство и управление, Личностные характеристики, которые также описаны в квалификационной рамке работающего учителя и используются системой оценивания уровня их компетентности - «The Enhanced Performance Management System» [7]. Эта преемственность стандартов подготовки педагога и профессионального стандарта учителя, на наш взгляд, положительно сказывается на дальнейшем профессиональном развитии начинающего учителя и способствует его более быстрому вхождению в профессию. Области компетенций выпускника раскрываются через обозначенные в документе главные компетенции, а затем конкретизируются через субкомпетенции. В отличие от квалификационной рамки действующего учителя (5 главных компетенций), в данном документе указано семь главных компетенций. Пять из их совпадают с главными компетенциями учительского стандарта: «Целостный подход к ребёнку» («Nurturing the Whole Child»), «Культивирование знаний» («Cultivating Knowledge»), «Завоевание умов

и сердец» («Winning Hearts and Minds»)⁵, «Сотрудничество с другими людьми» («Working with Others») и «Познание себя и других» («Knowing Self and Others»). Кроме того, в стандарте подготовки педагога обозначены ещё две главные компетенции: «Обеспечение высококачественного обучения ребёнка» («Providing Quality Learning of Child») и «Обеспечение высококачественного обучения ребёнка во время внешкольной деятельности» («Providing Quality Learning of Child in Co-Curricular Activities»).

В первом разделе «Профессиональная деятельность» обозначен набор педагогических и общеметодических компетенций выпускника, согласно которым начинающий педагог должен оказывать внимание и заботу по отношению ко всем ученикам, поддерживать и помогать им в процессе обучения, уметь организовывать образовательную среду, проводить мониторинг и оценивать достижения учащихся, хорошо владеть своим предметом, оценивать уровень своего профессионализма и стремиться к его росту, направлять своё аналитическое мышление на решение проблем в учебном процессе, осознавать роль инициативы, творчества в учебном процессе, значение освоения новых практик и необходимости развития умений и качеств учащихся, необходимых в 21-м веке.

Второй раздел «Лидерство и управление» конкретизирует следующие ключевые компетенции выпускника: «Завоевание умов и сердец» («Winning Hearts and Minds»), «Сотрудничество с другими людьми» («Working with Others»). Согласно этим требованиям, будущий учитель должен: понимать цель национальной образовательной политики; брать на себя инициативу по поддержке коллег, окружающих сотрудников; сотрудничать с родителями и активно использовать возможности для профессионального сотрудничества.

Большое внимание оказывается личностным характеристикам будущего учителя, развитию характера, соблюдению нравственных норм поведения и профессиональной этики. Все они представлены в третьем оценочном блоке документа «Личностные качества». Обращают на себя внимание следующие качества педагога-выпускника, отмеченные в этом разделе: добросовестность при выполнении профессиональной деятельности, понимание и уважение других людей, умение оценивать своё эмоциональное состояние, выносливость, адаптивность, способность сохранять положительный настрой и др.

⁵ Цзинь Ли в своей книге «Культурные основы обучения. Восток и Запад» (2017) объясняет, что идея «принятия мира на себя» (т.е. личной ответственности за свой Путь) и представление о том, что достойный человек «посвящает своё сердце и ум пути самовоспитания длиной в жизнь, представляет собой описание концепции «эмоционального интеллекта» с помощью несколько непривычной лексики [2].

Таким образом, согласно документу, ожидается, что будущий учитель должен быть готовым выполнять свои ключевые функции: осуществлять целостный подход к ребёнку и обеспечивать качество его обучения; владеть глубокими знаниями в преподаваемой области и компетенциями, относящимися к преподаванию и обучению; сотрудничать с другими людьми и проявлять к ним уважение; заниматься развитием личностных характеристик.

Стандарт задаёт компетенции в измеряемых показателях. Уровень сформированности обязательных для выпускника педагогического института компетенций, независимо от освоённой программы, описывается в двух основных категориях: «Наращивает потенциал» и «Знает». В первом случае выпускник педагогического института должен продемонстрировать то, что он обладает той или иной компетенцией, во втором – понимает значение данной компетенции, но не демонстрирует владение ею. Так, в области «Профессиональная деятельность» выпускник должен продемонстрировать в полном объёме две из четырёх главных компетенций: «Целостный подход к ребёнку» и «Обеспечение высококачественного обучения ребёнка» и три из шести субкомпетенций, определяющих последнюю главную компетенцию в этом разделе – «Культивирование знаний», а именно: Глубокое знание предмета, Рефлексивное мышление, Аналитическое мышление.

В основе квалификационной рамки начинающего учителя в Сингапуре лежит Модель учителя 21-го века [3]. Ценности, умения и знания, регламентированные в данном документе, соотносятся с желаемым результатом подготовки студентов, которые должны уметь совместно обучаться, быть уверенными в себе людьми, вносить свой вклад в общество и проявлять гражданскую позицию.

Как отмечает К. М. Лим, стандарт выпускника педагогического института, опирающийся на три основных раздела сингапурского профессионального стандарта учителя и Модель учителя, является основой для построения плана обучения будущих педагогов и отвечает социальному заказу страны [5, с. 3].

Таким образом, описанный выше стандарт нацелен на конкретный результат подготовки кандидатов на педагогические должности. Он довольно жёстко фиксирует все компетенции, которые должен продемонстрировать окончивший курс обучения выпускник. Квалификационная рамка учителя-выпускника представляет собой чётко разработанный документ, коррелирующий с профессиональным учительским стандартом и учитывающий все аспекты педагогической деятельности, отводя при этом большую роль личностным характеристикам будущих педагогов. Документ призван дать гарантию того, что приступающий к работе в школе учитель имеет чёткое

представление о своей профессиональной деятельности и является достаточно компетентным для её качественного выполнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сергиенко, А. Ю. Опыт деятельности стажировочных площадок в отечественной и зарубежной практиках образования / А. Ю. Сергиенко, Л. Г. Панфилова, И. И. Соколова // Человек и образование. – 2015. - №3. – С. 151-159.
2. Ли, Цзинь. Культурные основы обучения. Восток и Запад. [Электронный ресурс] – 2-е изд. – М.: Издательский дом Высшей школы педагогики, 2017. – 465 с.
3. A teacher education model for the 21st century. A report by the national Institute of Education [Electronic resource]. - Singapore, 2009. - URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_online_ver.pdf?sfvrsn=2
4. Darling-Hammond, L., Choo, T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force / L. Darling-Hammond, T. L. Choo. – Stanford University, Copyright Asia Society, 2013. - pp. 39-57.
5. Lim, K. M. Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. International Conference on the Teaching Profession in ASEAN. Bangkok, Thailand. October, 2014. – 12 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/266477034_Teacher_Education_Teaching_Profession_in_Singapore
6. Recommendation II: Graduand Teacher Competencies [Electronic resource]. - URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf
7. The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005 / Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. – 95 p.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ХАРАКТЕРИСТИК КВАЛИФИКАЦИИ В РАМКАХ АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ФГОС

Савелова Лилия Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «СКФУ», г. Ставрополь, Россия*

Slv2@bk.ru

Аннотация. В статье анализируются актуальные теоретические и практические аспекты проектирования эффективных основных профессиональных образовательных программ, реализуемых на базе актуализированных ФГОС и направленных на подготовку педагога-филолога в контексте требований профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональная подготовка, проектирование, профессиональная образовательная программа, педагоги-филологи, профессиональные стандарты, стандарты WorldSkills, профессиональные компетенции, международный опыт, профессионально-предметный контекст, технологии, практико-ориентированное активное обучение.

POSSIBILITIES OF INTEGRATION OF DOMESTIC AND FOREIGN STANDARDS OF PROFESSIONAL TRAINING AND CHARACTERISTICS OF QUALIFICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF ACTUALIZED GEF

Savelova Lilia Vladimirovna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
FSAEI of HE "SKFU", Stavropol, Russia*

Slv2@bk.ru

Abstract. The article analyzes the current theoretical and practical aspects of designing effective basic professional educational programs aimed at preparing a philologist teacher in the context of the requirements of professional standards and competencies WorldSkills.

Key words: federal state educational standards, vocational training, design, a professional educational program, philologists, professional standards, WorldSkills standards, professional competencies, international experience, professional subject context, technology, practice-oriented active learning.

Актуализация федеральных государственных образовательных стандартов требует не просто переработки основных образовательных программ, реализуемых организациями высшего образования, но ставит вузы перед необходимостью изменения идеологии и структуры профессиональной подготовки, как на уровне целей и образовательных результатов, а также организации структуры учебного плана, так и на этапе технологий и логики формирования компетенций в ходе их освоения. В условиях отсутствия утвержденных примерных основных образовательных программ и плюрализма подходов в организации ПООП, прошедших экспертизу, это задача особенно сложна, тем более, что каждая

образовательная организация должна сегодня и реализовать философские установки утвержденного ФГОС, и самостоятельно определить базовые для построения ОПОП категории (такие как «профессиональная компетенция», «индикаторы достижения компетенции»), в том числе установить область профессиональной деятельности, наличие и степень включенности зарубежного опыта регулирования квалификаций и т.п. Решение обозначенных вопросов в отношении подготовки педагога-филолога и идентификация конкретных параметров образовательной программы по данной направленности (профиля) в рамках направления 44.03.01, на наш взгляд, возможны с опорой на имеющийся в отечественной педагогической науке опыт по реализации стандартов CDIO и компетенций WorldSkills.

И «Всемирная инициатива CDIO» и международные требования владения профессиональными навыками WorldSkills представляют собой документы, методология которых реализуется в параметрах личностно-деятельностного подхода и в целом отвечает философии актуализированного стандарта. Применение названных документов в совокупности с актуализированным ФГОС и профессиональными стандартами позволяет отчетливо обозначить конкретные образовательные результаты, очертить содержание понятия «профессиональная компетенция» и «индикатор достижения компетенции», эффективно спроектировать формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по дисциплинам и модулям в матрице компетенций как в системе применяемых образовательных технологий, так и в составе материально-технического и информационного обеспечения.

Так, проектирование образовательных результатов, как по дисциплинам, модулям и практикам, так и в целом по программе в соответствии с пунктом 3.8 нового ФГОС бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование должно быть соотнесено с установленными в программе индикаторами достижения компетенций. «При формулировании индикаторов достижения компетенций организации рекомендуется применять подходы, изложенные в Методических рекомендациях по актуализации ФГОС и ПООП. В соответствии с указанными характеристиками, уточняющими и раскрывающими формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию» [4, с. 11]. В современных условиях при определении индикаторов ОПОП по направлению 44.03.01 Педагогическое образование целесообразно учесть не только трудовые действия и умения, обозначенные в профессиональном стандарте для соответствующей компетенции трудовой функции, но и опыт, накопленный разработчиками международных стандартов WorldSkills, в частности, «Техническое описание компетенции “Учитель основной и

средней школы»», разработанное Союзом «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» (WSR) [5]. Такая возможность предоставлена пунктом 3.4. ФГОС 3++ [6, с. 9]. Необходимо отметить, что положительный опыт применения данных международных стандартов в процессе профессиональной подготовки педагога уже имеется в ряде вузов.

Синергетический потенциал применения отечественного профессионального стандарта и международного стандарта компетенций WorldSkills в разработке ОПОП состоит в возможности углубления деятельностного компонента, поскольку каждое техническое описание компетенции WSSS является одновременно руководством по профессиональному обучению и схемой оценки, что позволяет соотносить дизайн программы, необходимые образовательные технологии и вводить самые современные аттестационные требования, например, шаблоны экспертных листов для оценивания практической работы (отдельных теоретических тестов на знание и понимание WSSS не предусмотрено), которые уже разработаны и могут быть включены с учетом авторства разработчиков. Сегодня абсолютно очевидно, что уровень сформированности профессионально-предметных навыков педагога может быть адекватно оценен только по результатам выполнения практических заданий или при выполнении задач профессиональной деятельности. Такой подход требует изменения стратегий оценивания и средств оценки. В этой связи много говорится о необходимости модернизации процедур промежуточной и особенно государственной итоговой аттестации, и в качестве наиболее перспективной выдвигается модель комплексного профессионального квалификационного экзамена, согласованного с критериями оценки, применяемыми отраслевыми центрами профессиональной квалификации. Ориентация на характеристики, разработанные WSSS, позволяет решить эти вопросы, учитывая международный опыт.

Важнейшим условием предлагаемого совмещения установок стандартов выступает корреляция содержания, которая вполне эксплицирована в перечне трудовых действий рассматриваемого профессионального стандарта и частях разделов приведенного описания компетенции WSSS. При необходимости в процессе формулировки профессиональных компетенций трудовые функции могут быть конкретизированы через характеристики WSSS. Кроме того, в процессе выстраивания профессиональных компетенций или их частей в дисциплинах и модулях учебного плана удобно ориентироваться на степень значимости раздела, указанной в техническом описании компетенции WSSS: наиболее значимые по «весу» разделы должны

занимать соответствующее место в рабочем учебном плане образовательной программы.

Перспективную модель выстраивания профессионального обучения через корреляцию и последовательность освоения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в структуре ОПОП в контексте актуализированного ФГОС предлагает, на наш взгляд, идеология стандарта CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) [3]. Эта система, принятая первоначально вузами, занимающимися подготовкой инженеров, уже продемонстрировала свою эффективность и в классических университетах на социогуманитарных направлениях подготовки [1]. Ориентация на установку системы CDIO в процессе дизайна образовательной программы способствует усилению практической направленности обучения, быстрому вхождению обучающихся в профессиональную деятельность, их скорейшей социализации, преодолению разрыва между теорией и практикой.

В соответствии со стандартами CDIO важнейшее значение имеют комплексные (а не просто профессиональные) образовательные результаты, которые так же, как и технические характеристики WSSS, должны быть однозначно артикулированы и включать уровни достигнутого профессионализма; кроме того, компетенции CDIO должны быть согласованы с ключевыми заинтересованными лицами (преподавателями, студентами, выпускниками, а также представителями работодателей).

Согласно концепции CDIO стержень программы составляет профессионально-предметный контекст; сообразно с ним выстраиваются конкретные образовательные события, в тех или иных технологиях организуется поэтапное освоение универсальных и общепрофессиональных компетенций. Так, опыт ведения проектной деятельности должен формировать основу, на которой выстраивается глубокое, фундаментальное владение предметом, и, наоборот: для того, чтобы обучающиеся осознали практико-ориентированный характер изучаемых теоретических дисциплин, необходимо уделять повышенное внимание работе над созданием профессиональных продуктов, исходя из конкретных задач педагогической деятельности. При таком подходе важнейшее значение приобретают технологии практико-ориентированного активного обучения, когда студенты пробуют себя в ролях, моделирующих профессиональную педагогическую деятельность, например, конструирование и анализ ситуаций, решение практических задач, кейсы, в которых предлагается выполнить трудовые действия в соответствии с заданными критериями и т.п.

Намеченные пути интеграции требований отечественных профессиональных стандартов и заложенного в стандартах CDIO и

компетенциях WorldSkills международного опыта в процессе проектирования основных профессиональных образовательных программ высшего образования на базе актуализированных ФГОС, безусловно, могут и должны уточняться в научных исследованиях и практической деятельности, а также на основе других направленностей (профилей) и направлений подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аглеева З.Р., Саидова Л.В. Использование элементов инициативы CDIO и метода проектов в обучении РКИ // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. №6. 100-102.

2. Баева Л.В. Проектное обучение в современном вузе: опыт применения стандартов CDIO для подготовки студентов социогуманитарных направлений // [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 03.03.2019).

3. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с.

4. Рекомендации для образовательных организаций по формированию основных профессиональных образовательных программ высшего образования на основе профессиональных стандартов и иных источников содержащих требования к компетенции работников, в соответствии с актуализированными федеральными государственными образовательными стандартами в условиях отсутствия утверждённых примерных основных образовательных программ (Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям) [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 03.03.2019)

5. Ворлдскиллс Россия «Техническое описание компетенции “Учитель основной и средней школы”» [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/drive/folders/19sBgG9urfх-oniC-CoE6t_spJoWWjXfj

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 N 121 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЮНЕСКО ПО ПРОДВИЖЕНИЮ ИДЕЙ ГРАМОТНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Чигишева Оксана Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
opchigisheva@sfedu.ru*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению деятельности ЮНЕСКО в области реализации программ по распространению грамотности и функциональной грамотности в различных странах мира. Деятельность международной организации в этих направлениях подробно анализируется в рамках пяти этапов, выделенных автором. Сделан вывод о роли ЮНЕСКО в развитии и продвижении идей грамотности и функциональной грамотности в глобальном масштабе.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, ЮНЕСКО, некогнитивные навыки, образование.

UNESCO ACTIVITIES IN PROMOTING THE IDEAS OF LITERACY AND FUNCTIONAL LITERACY IN THE MODERN WORLD

Chigisheva Oksana Pavlovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of
Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
opchigisheva@sfedu.ru*

Abstract. The article deals with the study of UNESCO activities connected with the implementation of literacy and functional literacy programs in various countries of the world. The activities of the international organization in these areas are analyzed in detail in the framework of five stages identified by the author. The conclusions about the role of UNESCO in the development and promotion of the ideas associated with literacy and functional literacy at the global level are provided.

Keywords: literacy, functional literacy, UNESCO, non-cognitive skills, education.

Феномены грамотности и функциональной грамотности являются объектами пристального внимания ряда международных организаций прямо или косвенно занимающихся проблемами образования и реализацией кампаний по распространению грамотности и развитию образования в глобальном масштабе. Особую роль в этих процессах играет специализированное учреждение Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры ЮНЕСКО (англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), созданное 16 ноября 1945 года. Деятельность организации в этом направлении можно представить в рамках следующих этапов:

1. Искоренение неграмотности (50-60-е гг. XX века).

С 1947 года доминировала идея, согласно которой грамотность, наряду с другими навыками, является ключевой в развитии личности и прав человека. Акцент был сделан на фундаментальном образовании и прежде всего на обучении чтению и письму, что в 1958 году позволило определить, что «грамотным считается тот, кто может прочитать и написать краткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное» [1, с. 177]. Фактически это сигнализировало о необходимости искоренения неграмотности и нахождении способов и ресурсов, позволяющих каждому человеку независимо от возраста, национальности, места проживания и социального статуса овладеть базовыми «минимальными» навыками грамотности. Холодная война сыграла роль сдерживающего фактора в продвижении международных кампаний в области грамотности. Лишь в 1960 г. на второй Международной конференции по образованию взрослых, проводившейся в г. Монреаль (Канада), было заявлено о начале всемирной кампании по искоренению неграмотности за несколько лет, а в Конвенции и Рекомендации о борьбе с дискриминацией в области образования, принятых Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1960 г., что необходимо делать все возможное для поощрения и активизации людей без начального образования к его получению. Тем не менее, как отмечается во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ 2005 г., данная деятельность в большинстве случаев не была успешной на местах, хотя исключения также были, например, Куба 1961 г. [1].

2. Функциональная грамотность и Экспериментальная всемирная программа распространения грамотности (60-70-е гг. XX века).

На этом этапе восприятие грамотности сместилось в сторону необходимости развития человеческого капитала посредством образования, когда человек воспринимался как основной драйвер экономического развития и роста благосостояния в будущем. На Всемирном конгрессе министров образования по вопросам искоренения

неграмотности, состоявшемся в г. Тегеран (Иран) в 1965 г., особый акцент был сделан на концепции функциональной грамотности, как органично отражающей необходимость постоянного развития человека, важность осуществления более сложной (не рудиментарной, направленной только на чтение и письмо) подготовки к социально-экономической и гражданской роли в обществе [9].

С 1966 г. по 1973 г. реализовывалась Экспериментальная всемирная программа распространения грамотности ЮНЕСКО (ЭВПГ) в 11 странах, где понятие функциональной грамотности стало одним из ключевых. 26 октября 1966 года на 14-й сессии Генеральной Конференции ЮНЕСКО был учрежден Международный день грамотности, который отмечается ежегодно 8 сентября как напоминание людям всего мира о важности грамотности и расширении возможностей для ее распространения. В 1978 году Генеральной Ассамблеей ЮНЕСКО было принято определение функциональной грамотности, актуальное и в настоящий момент. «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины» [1, с. 178].

3. Грамотность как фактор преобразований, Паулу Фрейре (70-е гг. XX века).

В это время набирает популярность «теория воспитания сознательности», предложенная Паулу Фрейре, который утверждал, что социальные преобразования невозможны без социального осознания ситуации и критического поиска, осуществляемого индивидами [3]. В 1975 г. во время проведения Международного симпозиума по вопросам грамотности в г. Персеполисе (Иран), Паулу Фрейре удостоился Премии Мохамеда Реза Пехлеви за распространение грамотности, а его идеи касательно вклада грамотности в освобождение и всестороннее развитие человека получили отражение в Персеполисской декларации. Таким образом, было зафиксировано, что грамотность является одним из прав человека, позволяющим ему сформировать навыки критического сознания противоречий общества, его целей, и найти способы его преобразования в интересах отдельно взятой личности и общества в целом [6].

4. Уменьшение капиталовложений и влияние Джомтьенской конференции (80-90-е гг. XX века)

В обозначенный период регистрируется спад интереса к проблемам грамотности и ее развитию, что отражается в спаде финансирования соответствующих программ. Лишь в 1982 г. ЮНЕСКО совместно с ЮНИСЕФ организовали рабочую группу для проведения ежегодных

консультаций с участием заинтересованных представителей широкой общественности по вопросам распространения начального образования и грамотности. В 1987 году в г. Торонто (Канада) прошел семинар по вопросам грамотности, где было подчеркнуто влияние глобализации и новых информационных технологий на понимание грамотности, что подразумевает необходимость повышения уровня знаний, умений, навыков для достижения базовой грамотности [9]. 1990 год был объявлен ЮНЕСКО годом грамотности, в этом же году была принята Всемирная декларация об образовании для всех в г. Джомтьен (Тайланд). В этот период грамотность стала ассоциироваться с базовыми учебными потребностями, которые необходимо развивать в рамках формального и неформального образования, а также произошло разграничение в понимании грамотности как навыка и как социально-обусловленной практики [1, с. 178]. На необходимость совершенствования уровня грамотности и функциональной грамотности на протяжении всей жизни было указано в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века (1996) и Гамбургской декларации (1997); также грамотность стала восприниматься как катализатор активной деятельности в местном сообществе.

5. От Дакарской конференции (2010) до настоящего момента

Декларация тысячелетия была принята делегатами из 189 стран на Генеральной ассамблее Организации Объединенных Наций в 2000 году в г. Дакар (Сенегал) и содержала 6 целей развития тысячелетия, где на первый план выходит обеспечение всеобщего начального образования, гендерное равенство и расширение прав и возможностей женщин на получение образования на разных уровнях. Много внимания уделяется повышению уровня грамотности и новому множественному пониманию грамотности, которое получило отражение в условиях реализации мероприятий Десятилетия грамотности с 2003 по 2012 год. В резолюции 56/116 ООН четко обозначалось, что грамотность – это важная ступень базового обучения, которое считается важным инструментом, позволяющим участвовать в жизни общества (8). Также признается значимость социального аспекта грамотности. Грамотность воспринимается как свобода действий в многомерном мире, именно она закладывает основу для принятия верных решений в ответ на вызовы нового тысячелетия. Тем не менее, из термина множественная грамотность исключаются «компьютерная грамотность», «медиаграмотность», «экограмотность», «здоровоохранительная грамотность», «эмоциональная грамотность» [7].

21 мая 2015 года на Всемирном форуме по вопросам образования, проходившем в Корее ЮНЕСКО была принята Инчхонская декларация и одобрена Рамочная программа действий «Образование-2030» (принята в

доработанном варианте 4 ноября 2015 года в Париже) [2]. В этом документе грамотность считается составной частью права на образование и общественным благом. Грамотность провозглашается жизненным навыком [2, с. 46]. Как и прежде «грамотность определяется как умение распознавать, понимать, толковать, создавать, передавать и оценивать информацию на основе печатных и рукописных документов, касающихся разных вопросов. Грамотность предполагает непрерывность процесса обучения, открывающего человеку возможности для реализации его планов, повышения уровня знаний и потенциала, полноценного участия в жизни коллектива и общества» [4]. Человек считается «функционально грамотным, если он способен участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность требуется для эффективного функционирования его группы или сообщества и позволяет ему использовать свои навыки чтения, письма и счета для собственного развития или развития соответствующего сообщества» [5].

Важно отметить, что в Инчхонской декларации указано, что необходимой частью овладения функциональной грамотностью в XXI веке стало овладение так называемыми некогнитивными навыками (англ. *non-cognitive skills*), которые позволяют полностью раскрыть потенциал обучающегося. Данный термин имеет множество синонимов, таких как неакадемические навыки (англ. *non-academic skills*), навыки XXI века (англ. *XXI century skills*), мягкие навыки (англ. *soft skills*), трансверсальные навыки/компетенции (англ. *transversal skills/competencies*), передаваемые навыки (англ. *transferable skills*), но все они подразумевают, что обучающийся владеет неакадемическими знаниями, навыками, ценностями и отношениями, считающимися необходимыми для жизни в XXI веке [5, с. 36]. Однако, на данный момент, термин трансверсальные компетенции является наиболее приемлемым, с точки зрения ЮНЕСКО.

Таким образом, анализ нормотворческой деятельности ЮНЕСКО в области продвижения грамотности и функциональной грамотности, начиная с периода создания организации и по настоящий момент, свидетельствует о динамичной и многосторонней практической работе в этом направлении на международном уровне. Очевидны существенные приращения и трансформации в содержательном наполнении рассматриваемых образовательных феноменов, что обусловлено внешними вызовами социально-экономического характера, открывающими новые горизонты для теоретического обоснования, принимаемых решений в области образовательной политики в различных странах мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Франция, Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 506 с.
2. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития. 2016. - URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus (дата обращения: 13.05.2019).
3. Чигишева О.П. У истоков «критической грамотности»: теоретические воззрения Паулу Фрейре в контексте подготовки современных исследователей // Гуманитарные и социальные науки. - 2018. - № 6. - С. 359-368.
4. ЮНЕСКО. 2005. Аспекты оценки грамотности: темы и вопросы. Совещание экспертов ЮНЕСКО, 10-12 июня 2003 г. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> (дата обращения: 13.05.2019).
5. ЮНЕСКО. 2006. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006 г. Грамотность: жизненная необходимость. - URL: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf (дата обращения: 13.05.2019).
6. A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis. Bataille, L. (ed.). Oxford, UK: Pergamon, 1976.
7. The Plurality of Literacy and Its Implication of Policies and Programmes. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris: UNESCO, 2004.
8. United Nations. Resolution 56/116 on United Nations Literacy Decade. 2002. –URL: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf (дата обращения: 13.05.2019).
9. Yousif A.A. Literacy: an overview of definitions and assessment. Paper presented to the Expert Meeting on Literacy Assessment. UNESCO, 10–12 June, 2003. - Paris, UNESCO.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шестакова Татьяна Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,*

г. Ростов-на-Дону, Россия
tshestakova@sfedu.ru

Шестакова Александра Геннадьевна
магистрант 1 года обучения Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
tshestakova@sfedu.ru

Аннотация: статья посвящена анализу направления, продвигающего развитие открытых образовательных ресурсов, способствующего свободному, неограниченному использованию образовательного и научного контента. Цель исследования состоит в анализе открытых проектов в сфере цифровой трансформации формального и неформального образования. В статье приводится анализ основных понятий открытого образования, изучается история развития движения «Открытое образование».

Ключевые слова: learning, открытые образовательные ресурсы, контент, МПТ, онлайн, массовые открытые онлайн-курсы (MOOK).

FORMATION OF A GLOBAL OPEN EDUCATION SYSTEM

Shestakova Tatyana Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of
Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
tshestakova@sfedu.ru

Shestakova Alexandra Gennadevna
1 year undergraduate student at the Academy of Psychology and
Pedagogy FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
tshestakova@sfedu.ru

Abstract: The article is devoted to the analysis of tendencies, promoting open educational resources development and contributing to the free, unlimited use of educational and scientific content. The purpose of the paper is to analyze open source projects in the field of digital transformation of formal and non-formal education. The article is devoted to the analysis of free educational

content development, the history of the «Open Education» movement development studies.

Keywords: learning, open educational resources, content, open source projects, MIT, online, mass open online courses (MOOC)

На сегодняшний день самым востребованным источником знаний является глобальная сеть Интернет, которая насчитывает неисчислимое количество информационных ресурсов, где с каждым днем становится сложнее находить нужные источники образовательной и научной информации. Особая роль в развитии человека принадлежит открытым образовательным ресурсам, а в более широком понимании – «открытому образованию».

Движение, направленное на предоставление образовательных ресурсов (OER) в открытом доступе появилось ещё в 1990-х годах на базе Массачусетского технологического института (MIT). В это время здесь формировалась база электронных проектов, целью которых было «улучшение обучения людей во всем мире, благодаря наличию сети знаний». Это движение приобрело широкое распространение, и к 2011 году идея перевода образовательных программ в формат дистанционного онлайн обучения получила своё оформление в виде проекта OpenCourseWare (OCW) (<https://ocw.mit.edu/index.htm>) – это одна из самых крупных коллекций массовых открытых онлайн-курсов в мире [6, с. 25].

Преподавательский состав MIT выдвинул предложение публиковать материалы лекций в открытом доступе, сделав их доступными для всех заинтересованных в обучении. Объясняя причины создания открытых образовательных проектов, его создатели отмечали, что они влияют на преподавание в других учебных заведениях, открывая возможности для информационного развития, отражают тот факт, что вуз ставит знания выше финансовой выгоды. 78 % преподавателей MIT положительно оценили новую политику открытого образования, что было подтверждено их активным участием в развитии проекта [14]. Консорциум OpenCourseWare на сегодняшний день насчитывает более 50 стран-участниц.

Понятие «открытые образовательные ресурсы» (Open Educational Resources, OER) было использовано на Форуме по открытым обучающим системам для развивающихся стран, организованном ЮНЕСКО в 2002 году. Определение ЮНЕСКО гласит: «Открытые образовательные ресурсы – учебные и научные ресурсы, существующие в открытом доступе или выпущенные под лицензией, которая разрешает их бесплатное использование и модификацию третьими лицами» [8]. Открытыми образовательными ресурсами являются все виды общественно-доступных учебных материалов, размещенных в соответствии с правилами «открытых

лицензий», которые позволяют свободно использовать материалы в образовании – копировать, модифицировать, создавать на их основе новые ресурсы.

В последнее время в Интернете появились тысячи образовательных проектов, содержащих в открытом доступе образовательные ресурсы. Так, некоммерческая организация – Академия Хана (KhanAcademy, <https://www.khanacademy.org>) была создана еще в 2006 году выпускником МИТ и Гарварда С. Ханом (SalmanKhan). Академия ставила своей целью сделать «качественное образование мирового уровня доступным везде, всегда и для каждого». Сайт академии предоставляет бесплатный доступ к коллекции микролекций по широкому кругу дисциплин. Лекции предоставлены в основном на английском языке, но осуществляется перевод лекций на другие языки. Где существует отдельный сайт на русском языке (<https://ru.khanacademy.org/>). Проект поддерживается при помощи пожертвований, значительная часть которых приходится на компанию Google и Фонд Билла и Мелинды Гейтс.

Особый интерес начиная с 2010 года вызывают массовые, открытые онлайн-курсы или MOOC (англ. MOOCs). Так, на базе Стэнфордского университета (США) в 2011 году создана популярная платформа Udacity (<https://www.udacity.com/>). А в 2012 году МИТ, Университет Беркли и Гарвардский университет (Harvard University) возглавили инициативу по созданию платформы edX (<https://www.edx.org/>).

EdX – некоммерческая организация, работает в сети с открытым исходным кодом OpenEdX, предлагает большое разнообразие бесплатных онлайн-курсов. На платформе курсы представлены на разных языках, помимо распространенных: английского, французского и испанского языков, существуют курсы и на таких языках, как северокитайский (Mandarin) или хинди (Hindi). На начало 2017 года, более 70 ведущих университетов, некоммерческих организаций и корпораций разработали более 1270 онлайн-курсов для 10 миллионов пользователей, зарегистрированных на edX.

В 2012 году профессорами Стэнфордского университета Эндрю Ёном (Andrew Ng) и Дафной Коллер (Daphne Koller), был создан проект образовательной платформы Coursera (<https://ru.coursera.org/>), который изначально объединил 33 вуза США, Канады и Великобритании, а в 2013 г., к проекту присоединились ещё 29 университетов и образовательных организаций Европы и Азии, в дальнейшем присоединились и вузы России. Coursera один из самых популярных ресурсов онлайн-образования, со штаб квартирой в Калифорнии. На 2018 г. Coursera считается самой крупной междисциплинарной MOOC платформой, насчитывающей более 37 млн. зарегистрированных пользователей. Организация ЮНЕСКО включила массовые открытые онлайн-курсы в список наиболее

перспективных тенденций или драйверов в развитии образования до 2028 года [10].

Цифровые образовательные проекты с открытым доступом разрабатываются в большом количестве и в России. Начало этапа интенсификации процесса можно отнести к 2012 году, с введением в действие закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [1]. Организация системы обучения в условиях интенсификации – это внедрение прогрессивных образовательных технологий, методов, средств, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей, обучающихся [2, с. 16]. Одной из важных характеристик гуманистической МООК является наличие у обучающегося индивидуальной образовательной среды (Personal Learning Environment, PLE), которая позволяет выбирать свою траекторию, свой темп обучения. Работа в сетевом сообществе повышает мотивацию к обучению, улучшает качество работы с информационными ресурсами, позволяет получать дополнительные знания, необходимые в профессиональной деятельности. Использование технологий проектного обучения, элементов геймификации, виртуальной реальности и других активных методов обучения открывают новые возможности для самовыражения, развития творчества, нестандартного мышления, получения междисциплинарных знаний. С практической стороны, после изучения МООК существует возможность получения официального сертификата или удостоверения [3, с. 142].

Стратегическая программа качественного обновления образования, Е.В. Бондаревская, А.И. Арнольдов, Т.И. Власова, А.И. Кукуев, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. связывают с личностно-ориентированным образованием. Дистанционная модель образования соответствует этой образовательной парадигме, особенностью которой является индивидуализация обучения. Д.М. Вердиев отмечает важную особенность образования в современных условиях информатизации общества, такую как переход от научно-технической парадигмы образования, ориентированной на усвоение знаний, умений, навыков, к парадигме гуманистической, ориентированной на личностное развитие и творческую самореализацию личности в культуре и социуме [4, с. 41]. Из всего сказанного можно сделать вывод что, в открытом образовании преобладает гуманистический, личностно-ориентированный подход.

Развитие информационных технологий создают условия для медиаобразования и диалога культур на глобальном (диалог культур наций, стран), межличностном и внутриличностном уровнях. Хорошим примером культурного диалога на глобальном уровне является создание проектов Google Arts & Culture (<https://artsandculture.google.com/>), Google Earth VR (<https://vr.google.com/earth>) и Культура.рф (<https://www.culture.ru/>)

и др. Академия культуры Google (Google Cultural Institute) – это интерактивный образовательный проект, который объединяет в одном месте культурное наследие всех народов. Благодаря таким проектам обучающиеся приобщаются к духовным ценностям, что позволяет избежать культурной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных подходов к образованию в разных странах.

Активное продвижение информационных технологий необходимо для культурного развития и модернизации в сферах культуры и образования. Вместе с тем исключительно информационный подход в образовании не позволяет обучающимся выработать практические умения в решении комплексных задачи. Как считает Я.М. Нейматов, в практике обучения необходимо применять «гибкие системы образования» [9, с. 172]. Социально-культурную деятельность обучающихся необходимо рассматривать как открытую систему, где открытые ресурсы образования играют роль «педагогической поддержки».

Рассмотрим примеры открытых образовательных ресурсов, образовательных платформ России.

«Открытое образование» (<https://openedu.ru/>) – образовательный проект, созданный ассоциацией «Национальная платформа открытого образования» (МГУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», СПбПИ, НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ). Важная особенность платформы: на сайте доступно 397 бесплатных онлайн-курсов, курсы разрабатываются по дисциплинам, изучаемым в российских вузах, находятся в открытом доступе, соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. При успешном прохождении итогового тестирования (прокторинга) выдается электронный сертификат о прохождении онлайн-курса от вуза-разработчика (на платной основе), который можно использовать в своем учебном заведении.

«Лекториум» (<https://www.lektorium.tv>) – академический образовательный проект, собравший видеолекции и публикующий массовые открытые онлайн-курсы. «Лекториум» сотрудничает с ведущими партнёрами по созданию онлайн-курсов. Контингент образовательных курсов охватывает широкий диапазон пользователей от школьников, абитуриентов и студентов, до специалистов широкого профиля. По завершении курса, проводится итоговое тестирование.

«Arzamas» (<https://arzamas.academy>) – некоммерческий просветительский проект. История, искусство, литература, антропология – основные тематические направления ресурса. Каждый курс состоит из нескольких 15-минутных видеолекций и дополнительных материалов (фотографий, статей, словарей, тестов и так далее). Все курсы бесплатны. Площадка может быть полезна для взрослых и детей, для которых существует специальный раздел «Детская комната».

«ИНТУИТ» (<https://www.intuit.ru>) – одна из первых образовательных площадок России. Проект содержит тысячи лекций и видеокурсов по различным темам – от программирования до психологии. Многие курсы подготовлены российскими университетами и международными компаниями Intel и Microsoft. На платформе самостоятельное обучение бесплатное, но желающие могут оплатить услуги персональных наставников.

«Смартия» (<https://smartia.me>) – проект, который знакомит пользователей с современными профессиями. Для самостоятельного освоения специальности, площадка отображает подборку ссылок на учебные материалы, которые способствуют развитию профессиональных компетенций. Несмотря на то, что «Смартия» ориентирована на русскоязычную аудиторию, часть контента доступна на английском. Проект находится в развитии, и пока представлен десятью профессиями, от веб-дизайнера до журналиста.

«КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>) – электронная научная библиотека открытого доступа. Проект направлен на популяризацию науки за счёт открытого доступа к научным статьям, которые можно изучать или скачивать в PDF-формате.

«ПостНаука» (<https://postnauka.ru>) – проект, популяризирующий фундаментальную науку, освещая актуальные теории в современных областях знания. На сайте публикуются подборки видеолекций широкого спектра, от «Биоинформатика и геномика» до «CinemaStudies», размещаются научно-образовательные статьи и тесты. Проект начал свою работу в 2012 году.

«Лекторий Физтеха» (<https://lectoriy.mipt.ru>) – образовательный проект Московского физико-технического института. На сайте можно изучать онлайн-лекций Физтеха, записанные на видео в этом вузе. К некоторым лекциям прилагаются готовые конспекты, которые можно скачивать в PDF-формате.

«ИТМОcourses» (<https://open.ifmo.ru>) – онлайн-площадка Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО). Ресурс предоставляет свободный доступ к курсам. Разработанный каталог материалов разбит на четыре категории: «Оптические системы и технологии», «Приборостроение и робототехника», «Информационные технологии» и «Биотехнологии». Курсы состоят из видеолекций, интерактивных демонстраций и заданий.

«InternetUrok» (<https://interneturok.ru>) – онлайн-база знаний по дисциплинам школьной программы. Информация на сайте структурирована по классам, предметам и темам. Каждый урок состоит из

видеолекций и конспектов. Для закрепления пройденного материала разработаны интерактивные тренажёры и тесты.

«Newtonew» (<https://newtonew.com/>) – площадка онлайн-медиа об образовании и обучении. Авторы проекта Newtonew представляют информацию об инструментах, организациях, технологиях и стратегиях, которые помогают учить других и получать новые знания самостоятельно.

«Edutainme» (<https://center-game.com/edt>) – ресурс об образовании. В отличие от Newtonew, Edutainme ориентирован на специалистов в области образования: педагогов, предпринимателей, разработчиков образовательных проектов. Любой, кто стремится к саморазвитию, найдёт на сайте много полезного и интересного, например, информацию о образовательных сервисах [5].

«Теории и практики» (Т&Р, <https://theoryandpractice.ru>) – платформа для самообразования в очной и заочных формах. Т&Р – платформа для обмена знаниями и онлайн-сообщество. В разделе «Видео» находятся записи лекций по дизайну, искусству, бизнесу, гуманитарным и техническим наукам. Все ролики сопровождаются вводным описанием и бесплатны.

Представленные электронные проекты – это лишь малая толика существующих открытых ресурсов в сфере формального и неформального образования, которые могут быть полезны как для педагогов, так и для обучающихся. Основная идея рекомендаций ЮНЕСКО (2019 г.) заключается в том, что педагоги, обладающие достаточными компетенциями для использования информационных технологий в своей профессиональной практике, смогут обеспечить высокое качество образования и, в конечном счете, сумеют эффективно содействовать развитию ИКТ-компетенций учащихся.

В рекомендации ЮНЕСКО (2019 г.) выделено три уровня овладения компетенций: уровень «Получение знаний», уровень «Освоение знаний», уровень «Создание знаний». Именно на третьем уровне педагоги приобретают компетенции, помогающие им моделировать передовые практики и создавать такую среду обучения, которая способствовала бы формированию у учащихся принципиально новых знаний, необходимых для развития более гармоничных, совершенных и процветающих обществ [10].

Педагоги, овладевшие компетенциями на уровне «Создание знаний», могут:

1. Критически оценивать институциональные и государственные образовательные политики, предлагать изменения, работать над их усовершенствованием и заранее оценивать влияние таких изменений в перспективе.
2. Определять максимально эффективное сочетание личностно-ориентированного и совместного обучения, для освоения учащимися многопредметной образовательной программы.
- 3.

Способствовать самообразованию учащихся во время личностно-ориентированного и совместного обучения. 4. Участвовать в формировании сообществ знаний и использовать цифровые инструменты для поддержки всепроникающего обучения (pervasive learning). 5. Играть ведущую роль в разработке стратегии учебного заведения в области ИКТ, направленной на превращение школы в самообучающуюся организацию. 6. Постоянно развиваться, экспериментировать, обучать, внедрять инновации и делиться передовыми практиками, чтобы найти максимально эффективные способы применения технологий в школе [10].

Минобрнауки России планирует развитие двух взаимосвязанных платформ, которые могут объединить сотни тысяч учёных для совместной работы, проведения совместных исследований в удалённом доступе. Это Единая цифровая платформа научного и научно-технического взаимодействия и Цифровая система управления сервисами научной инфраструктуры коллективного пользования. С помощью Цифровой системы управления сервисами учёные смогут получать доступ к банкам данных, к облачным хранилищам, пакетам прикладных программ, к центрам коллективного пользования. Главным оператором Цифровой системы является институт системного программирования им. В.П. Иванникова Российской академии наук.

Открытые образовательные ресурсы и открытые сетевые образовательные проекты совместно с непрерывной педагогической (профессиональной) практикой играют ведущую роль в развитии профессиональных компетенций будущего педагога, ученого, исследователя. Открытые образовательные проекты могут помочь в профессиональной ориентации обучающихся, и в развитии каждого человека в течение всей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ.
2. Айнутдинова И.Н. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) как драйверы развития дистанционного образования. / И.Н. Айнутдинова, К.А. Айнутдинова // [Электронный ресурс] – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/117091/14_22.pdf
3. Бадарч Д. МООК: реконструкция высшего образования/ Д. Бадарч, Токарева Н.Г., Цветкова М.С. // Высшее образование в России, 2014. – № 10. – С. 135-146.
4. Вердиев Д.М. Государственно-общественная система управления образованием в условиях дифференцированной социокультурной и этнокультурной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д.М. Вердиев. – Ростов-на-Дону, 1999.

5. Волоцкий М. Десять бесплатных образовательных ресурса на русском языке. / М. Волоцкий. [Электронный ресурс] – URL: <https://lifehacker.ru/10-sites-for-education/> (дата обращения: 04.05.2019).

6. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН, 2014. – №3. – С. 24-30.

7. Ковальчук А.С. Теоретический аспект исследования социокультурных ресурсов в образовании/ А.С. Ковальчук// Вестник Московского государственного университета культуры и искусства, 2012. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-sotsiokulturnyh-resursov-v-obrazovanii> (дата обращения: 08.07.2019).

8. Кроппер К. Открытые образовательные ресурсы и права интеллектуальной собственности /К. Кроппер, Эндрю П.М. //Аналитическая записка, ЮНЕСКО, 2011 г. [Электронный ресурс] – URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214680-ru/> (дата обращения: 09.07.2019).

9. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейматов. – М.: Алгоритм, 2002, с. 1172.

10. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО/Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019 г. [Электронный ресурс] – URL: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (дата обращения: 08.08.2019).

СЕКЦИЯ 4. Проблемы и стратегия подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бердникова Наталья Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, Россия

naplatohina@sfedu.ru

Аннотация: в статье рассматривается теоретико-методологический аспект использования инновационных технологий в процессе подготовки

педагогов-дефектологов. Кейс – технология рассматривается как один из методов проблемно- ситуативного анализа конкретных задач-ситуаций. В процессе решения кейсов студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование учатся теоретически обосновывать свое решение, анализировать, сравнивать, систематизировать информацию, внутренние и внешние условия, находить оптимальный выход из ситуации, работать в группах и подгруппах, принимать согласованные решения, оценивать альтернативы.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, Профессиональный стандарт педагога-дефектолога, цель профессиональной деятельности педагога-дефектолога, кейс – технология.

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF EDUCATION

Berdnikova Natalya Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Correctional Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy FSAEI of HE "Southern Federal University",

Rostov-on-Don, Russia

naplatohina@sfedu.ru

Annotation: the article discusses the theoretical and methodological aspect of the use of innovative technologies in the process of training teacher-pathologists. Case-technology is considered as one of the methods of problem-situational analysis of specific problem situations. In the process of solving cases, students enrolled in the area of training 44.03.03 Special (defectological) education learn to theoretically substantiate their decision, analyze, compare, systematize information, internal and external conditions, find the best way out of the situation, work in groups and subgroups, take agreed solutions, evaluate alternatives.

Key words: professional competence, Professional standard of the teacher-defectologist, the purpose of the professional activity of the teacher-defectologist, case-technology.

Введение. За последние годы в Российской Федерации в системе высшего образования произошли существенные изменения. Одной из главных задач образовательной политики в нашей стране является формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов, отвечающих требованиям современного общества. Очевидно, что для формирования профессиональной компетентности

будущему педагогу-дефектологу необходимо развивать в себе когнитивные, исследовательские и проектные способности, ценностные ориентации, личностные качества, будущий специалист должен быть готов непрерывно совершенствовать свое профессиональное мастерство. Педагог специального (дефектологического) образования должен понимать свою особую социальную и профессиональную значимость в процессе организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В Профессиональном стандарте педагога-дефектолога в качестве основной цели профессиональной деятельности рассматривается: организация деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направленной на освоение знаний, умений и навыков, необходимых в современном обществе, оказание коррекционно-педагогической помощи; создание методического обеспечения процесса образования лиц с особыми потребностями [9].

Для решения обозначенной цели педагог-дефектолог должен уметь:

- профессионально организовывать деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи, нарушением слуха и зрения, задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости) по освоению адаптированных образовательных программ;

- разрабатывать программно-методическое обеспечение к адаптированным образовательным программам для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- осуществлять диагностическую и консультативную помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс подготовки будущих педагогов специального (дефектологического) образования к профессиональной деятельности должен быть нацелен на активное использование интерактивных методов и приемов обучения, к которым относятся кейс-технологии.

Кейс – технология рассматривается нами как один из методов проблемно- ситуативного анализа конкретных задач-ситуаций. Непосредственная цель данной технологии – совместными усилиями группы (подгруппы) обучающихся проанализировать проблемную ситуацию (кейс), выработать практическое решение проблемы, результат – выработанный алгоритм решения проблемы. По сравнению с традиционными технологиями, используемыми в образовании, кейс-технологии обладают следующими преимуществами: практическая направленность (применение полученных теоретических знаний в процессе решения проблемных ситуаций и т.п.); интерактивный формат (предполагает активное участие, эмоциональное вовлечение всей группы или подгруппы в процессе обсуждения практических задач и т.п.).

Анализ научной литературы показал, что проблема подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности, использование кейс-технологий в обучении рассматривалась с различных позиций:

- в исследовании Р.Г. Аслаева представлена стратегия социально-профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в высшем учебном заведении, включающая модель социально-профессиональной подготовки, разработанные и апробированные социально-педагогические условия, профессионально-развивающую социокультурную среду [1];

- заслуживает особого интереса исследование В.П. Бугрина, Н.В.Борисовой, в своем учебно-методическом пособии они представили технологию анализа конкретных ситуаций и технологию оценки формирования профессиональных и общекультурных компетенций [2, с. 52]

- М.С.Сидорина, Е.В.Чухаева изучали роль кейс-технологий в подготовке будущих педагогов к овладению профессиональными компетенциями, в своем исследовании представили практико-ориентированные и учебно-методические задания используемые в процессе подготовки студентов [10, с. 67];

- Г.М. Гаджикурбановой был выявлен дидактический потенциал кейс-технологий в формировании научно-исследовательских компетенций будущих педагогов в процессе профессионального обучения [4, с. 12];

- в исследовании М. Буравой представлена классификации кейс-технологий, так кейсы различаются: по структуре (структурированные кейсы); по форме представления (кейсы, представленные на бумажных носителях и видеокейсы); по размеру (полные, сжатые, мини-кейсы) [3].

Методологическую базу исследования составили следующие научные подходы: компетентностный подход к подготовке специалистов в области специального образования предполагает перенос акцента с содержания образования на его результат, заключающийся в усвоении обучающимися профессиональных компетенций (И.А. Зимняя, Г.С. Трофимова и др.) [6;11];

- деятельный подход нацеливает на использование в процессе обучения интерактивных методов и приемов обучения (В.П.Бугрин, Н.В.Борисова, С.А.Дудникова, Н.А.Платохина, А.В.Исаев, М.С.Сидорин, Е.В.Чухаев и др.) [2;5;10];

- системный подход позволяет проектировать дидактическую систему подготовки специалистов в области специального образования (Р.Г. Аслаева, Н.В. Кузьмина, Э.Г. Юдин и др.) [1;8;12].

Результаты исследования. Диагностическое обследование уровня профессиональной компетентности 58 студентов Южного Федерального университета, будущих педагогов-дефектологов, обучающихся на 3-4

курсах по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование показало, что критический (недопустимый) уровень был выявлен у 6,23 % опрашиваемых студентов; базовый (характеризующийся общей ориентировкой выпускника вуза в будущей профессиональной деятельности педагога-дефектолога) – у 84,02 % студентов; промежуточный (соответствующий действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях, возникающих в практике работы педагогов специального образования) – 7,41% испытуемых; профессиональный уровень (определяющий когнитивный, мотивационный, операционный и рефлексивный уровень готовности студентов бакалавриата осуществлять эффективно профессионально-исследовательскую деятельность с высоким уровнем продуктивности, как в стандартных, так и нестандартных ситуациях, которые могут возникнуть в практике работы специалистов в области специального образования) у 2,34% респондентов. В исследовании были использованы критерии, разработанные в диссертации Т.Л.Корженевич (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный). Методы исследования: наблюдение за практической деятельностью студентов, решение проблемных ситуаций, анализ эссе, разработанных портфолио [7,16].

Результаты обследования показали, что будущие специалисты в области специального образования испытывают особые затруднения в установлении эффективного взаимодействия с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в организации диагностического, коррекционно-педагогического процесса с ребенком с особыми образовательными потребностями на основе межпредметных связей, все вышесказанное подчеркивает необходимость проведения целенаправленной работы по формированию профессиональных компетенций с использованием современных педагогических технологий.

Приведем примеры кейсов, которые возможно использовать в процессе подготовки обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) в процессе чтения учебных дисциплин («Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ», «Дошкольная логопедия», «Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста» и др.). Процесс подготовки к занятиям включал следующие этапы: первый - погружения в совместную деятельность (нацелен на формирование у студентов мотивации к совместной деятельности, решению поставленных задач); второй – организации совместной деятельности студентов (предполагает решение поставленных задач в группах, подгруппах, индивидуально, педагог направляет общую дискуссию в нужное русло); третий – рефлексии деятельности, педагог завершает дискуссию, анализирует процесс обсуждения и работы в группах, подгруппах, подводит итоги.

Кейс № 1.

Проблема: жалобы матери 7-го мальчика, ученика 1-го класса общеобразовательной школы на неуспеваемость на уроках, непослушание, неусидчивость.

Исходные данные: осложненная беременность, родился недоношенным (7 месяцев); первые шаги в 1 год 8 месяцев; первые короткие слова (мама, дай) появились в 3 года.

Экспресс-тест актуального развития ребенка:

1. Установление контакта и особенности поведения: активно вступает в разговор, приветствует первым, распложен к беседе, проявляет заинтересованность к окружающей обстановке. Визуальный контакт устойчивый. Отсутствует стеснение при общении с незнакомым человеком. Во время общения не соблюдает дистанцию, подходит близко к говорящему, внимательно смотрит на губы, следит за артикуляцией говорящего.

2. Специфика речи и осмотр артикуляционного аппарата: речь развернутая, фразовая, с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Речь - бедная, косноязычная (хороший - не хороший, весело-невесело и т.д.), быстрая, невнятная, произношение носит назальный окрас. Многие звуки отсутствуют или заменяются (ламбдацизм, параротацизм, сигматизм, паракappaцизм). Выраженные трудности артикуляции. Гиперсаливация. Выраженная асимметрия носогубных складок, трудности с удержанием рта в закрытом положении, мимика малоподвижна. Особенности строения артикуляционного аппарата: зубы – неправильный прикус и посадка; язык – узкий, малоподвижный. Артикуляционная моторика нарушена: затруднено движение челюсти, языка, губ.

3. Крупная моторика: нарушена координация движений (прыжки, приседания неуклюжие, с падением). Походка шаткая, неустойчивая. Равновесие неустойчивое. Мелкая моторика: движения неточные, держит неправильно ручку, ложку. Графо-моторные навыки развиты плохо. Психические процессы: внимание крайне неустойчиво, произвольное. Словесно-логическая память снижена. Преобладает произвольное запоминание. Сужен объем кратковременной памяти. Наличие абстрактного мышления. Не понимание пословиц, малый запас обобщающих слов, трудности в установлении причинно-следственных связей. Отсутствует критичное отношение к ошибкам.

Задания:

1. Наличие каких нарушений вы можете отметить у конкретного ребенка?

2. Какую дифференциальную диагностику необходимо с ребенком?

3. Консультацию каких специалистов Вы бы рекомендовали данному ребенку?

4. Какие трудности в обучении и коммуникации можно прогнозировать у данного ребенка в случае, если мать ребенка не посчитает необходимым дальнейшую логопедическую коррекцию?

Кейс № 2

Проблема: обучение ребенка с нарушением в развитии.

Исходные данные: Ваня М. учится в 3 классе общеобразовательной школы в классе коррекции. Осенью на консилиуме, в котором принимали участие учитель- логопед, педагог-психолог, завуч, классный руководитель поступила жалоба на низкую успеваемость, поведение, отсутствие мотивации ребенка. За прошедшие три месяца Ваня прошел лечение у невролога, курс психотерапии, посещал дополнительные занятия по английскому и русскому языкам, математике. Стали проследиваться положительные изменения в развитии ребенка. За домашние задания он стал получать 4-5 баллов, за контрольные и проверочные 2-3 балла, за ответы у доски – 3-4, иногда и 2 балла. В школе говорят, что направят мальчика на ПМПК, и скорее всего по заключению комиссии Ваня пойдет в коррекционную школу. Невролог выступает против обучения мальчика в специальном образовательном учреждении.

Задания:

1. Выделите и сформулируйте основные проблемы, затронутые в тексте.

2. Как бы вы озаглавили текст?

3. Каковы особенности детей в возрасте 9-10 лет? Какую роль играет общение со сверстниками в данный период? Встречали ли вы аналогичные ситуации? Приведите примеры.

4. Дайте аргументированный ответ и рекомендации на вопросы родителей: «Как по вашему мнению лучше поступить родителям? Уйти на домашнее обучение? Поучиться какое-то время вне класса, индивидуально? После летних каникул пойти в 4 класс?»

Заключение. Анализ исследований и практики преподавания в высшем учебном заведении показал, что кейс-технология завоевала ведущие позиции в обучении, активно используется в практике подготовки специалистов в различных сферах деятельности и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов высших учебных заведений навыкам решения типичных проблем. В процессе решения кейсов студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование учатся теоретически обосновывать свое решение, анализировать, сравнивать, систематизировать информацию, внутренние и внешние условия, находить

оптимальный выход из ситуации, работать в группах и подгруппах, принимать согласованные решения, оценивать альтернативы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аслаева Р.Г. К проблеме подготовки специалистов по сопровождению детей в условиях включенного обучения //Вестник Башкирского государственного университета. - 2006. - № 4. - С. 191-194.
2. Бугрин В.П., Борисова Н.В. Анализ конкретных ситуаций как образовательная технология исследовательского типа и технология оценки формирования профессиональных и общекультурных компетенций. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 84 с.
3. Буравой М. Углубленное case study: между позитивизмом и постмодернизмом //Рубеж. -1997. - № 10. - с.15-20.
4. Гаджикурбанова Г.М. Кейс-технологии в формировании научно-исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения: Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Махачкала, 2015. - 23с.
5. Дудникова С.А., Платохина Н.А., Исаев А.В. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе выполнения проектных заданий //Актуальные вопросы профессионального образования. - 2017. -№3 (8). - С. 25-28.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. -№5. - С. 34-42.
7. Корженевич Т.Л. Формирование у будущего педагога-дефектолога компетентности взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии: Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Астрахань, 2010. - 24 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. школа, 1990. - 118 с.
9. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» //www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936 (дата обращения: 08.06.2019)
10. Сидорина М.С., Чухаева Е.В. Роль кейс-технологий в подготовке будущих педагогов к овладению профессиональными компетенциями//Вестник Брянского государственного университета. - 2011. - №3. -с.67.

11. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (методологический аспект). - Ижевск: Изд-во «Купол», 2000. - 90 с.

12. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. - М.: Университетская книга, 2008. – 301с.

Bibliography:

1. Aslaeva R.G. To the problem of training specialists in accompanying children in the conditions of inclusive education // Bulletin of the Bashkir State University. - 2006. - № 4. - p. 191-194.

2. Bugrin V.P., Borisova N.V. Analysis of specific situations as an educational technology of a research type and a technology for evaluating the formation of professional and general cultural competences. -М.: Research Center for Problems of the Quality of Training Specialists, 2010. - 84 p.

3. Burava M. In-depth case study: between positivism and postmodernism // Rubezh. -1997. - № 10. - p.15-20.

4. Gadzhikurbanova G.M. Case-technology in the formation of the research competencies of the future teacher of vocational training: Abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences. - Makhachkala, 2015. - 23s.

5. Dudnikova S.A., Platokhina N.A., Isaev A.V. Technologies of formation of professional competence of future teachers in the process of implementation of design tasks // Actual issues of vocational education. - 2017. - № 3 (8). - p. 25-28.

6. Zimnyaya I. A. Key competencies of a new paradigm of the result of education // Higher education today. - 2003. -№5. - p. 34-42.

7. Korzhenevich T.L. Formation in the future teacher-pathologist of the competence of interaction with a child with developmental disabilities: Abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences. - Astrakhan, 2010. - 24 p.

8. Kuzmina N.V. The professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. - М.: Higher. school, 1990. - 118 p.

9. The draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On the approval of the professional standard" Teacher-pathologist (teacher-speech therapist, deaf-and-dumb teacher, oligophrenopedagogue, typhoid-educator) //www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936 (date references: 06/08/2019)

10. Sidorina M.S., Chukhaeva E.V. The role of case technologies in the preparation of future teachers to master professional competencies // Bulletin of Bryansk State University. - 2011. - №3. - p.67.

11. Trofimova G.S. The structure of pedagogical communicative competence (methodological aspect). - Izhevsk: “Dome” publishing house, 2000. - 90 p.

12. Yudin V.V. Technological design of the pedagogical process. - М.: University book, 2008. - 301с.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дышлюк Ирина Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

isdyshlyuk@sfedu.ru

г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В ней проанализирован опыт реализации инклюзивного образования в Финляндии и очерчены проблемы создания системы психолого-педагогического сопровождения таких детей в российской школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Dyshlyuk Irina Stanislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy

FSAEI of HE "Southern Federal University"

isdyshlyuk@sfedu.ru

Rostov-on-Don, Russia

Annotation. This article is devoted to the problem of organization of psychological and pedagogical support of children with disabilities in inclusive education. It analyzes the experience of implementing inclusive education in Finland and outlines the problems of creating a system of psychological and pedagogical support for such children in the Russian school.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

В настоящий момент, в соответствии с принятым в РФ Законом об образовании, где было введено понятие инклюзивного образования, актуальным становится вопрос о предоставлении образовательными учреждениями условий для получения образования всем детям, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Данное обстоятельство требует выстраивания новых образовательных стратегий для взаимодействия в инклюзивном классе всех категорий детей, а также создания целостной системы психолого-педагогического сопровождения.

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем комплексную стратегию, направленную на создание условий успешного обучения и развития каждого ребенка в рамках образовательного процесса. Включающую также сохранение, укрепление и улучшение здоровья учащихся, формирование мотивационной среды, воздействие на условия формирования конкретного человека, становление и развитие его психических и духовных качеств, физического совершенства, целевой жизненной установки.

А это означает, что решить перечисленный комплекс задач способна только целостная система психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а не отдельный школьный психолог или институт классных руководителей.

К сожалению, на данный момент, не все школы могут предоставить необходимые условия для обучения детей с особенностями в развитии. Педагог часто вынужден самостоятельно искать выход из этой проблемы, и когда к нему приходят такие дети, учителю приходится решать одновременно несколько задач. Стоит заметить, что не каждый учитель в состоянии обучать «особенного» ребенка. Педагог может испытывать чувство жалости, которое будет мешать решению образовательных и воспитательных задач. Следовательно, от личности, готовности и профессионализма самого педагога зависит очень многое в инклюзивном образовании.

За последние годы нашим школьным образованием накоплен эффективный опыт выявления и поддержки одаренных детей, который широко представлен и, безусловно, должен развиваться. Но сегодня особенно остро встает вопрос о создании системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, хотя психолого-педагогическая поддержка необходима и детям с нормативным развитием.

Основной идеей такого сопровождения может стать идея выявления и устранения трудностей в обучении уже на ранних этапах, особенно для детей с ОВЗ. Здесь интерес для нас может представлять опыт зарубежных стран, успешно решающих такого рода проблемы. В частности,

Финляндии, где школьный персонал, наряду с учителем, имеет ряд дополнительных специально обученных специалистов: психолога, школьную медсестру, специального учителя, социального работника и помощника учителя (часто студента). Если у ученика выявляются проблемы, то ими занимается не учитель, а специально обученные специалисты. Через данную систему целенаправленной поддержки, специально финансируемой государством, проходят свыше 20% учащихся [2]. При этом основной идеей образовательной политики Финляндии является не только идея выравнивания стартовых возможностей для всех учащихся, но и равенство результата. Это означает, что система образования не должна ориентироваться (как это часто происходит у нас сегодня) только на талантливых и способных учеников, потому что будущее страны связывается в сознании людей именно с ними, а должна помочь основной массе школьников стать успешными. Идеи, заложенные в систему Финского образования, можно охарактеризовать следующим образом: обязательность, бесплатность, инклюзивность, равенство [1].

Для детей с ОВЗ в Финляндии создана, закрепленная на государственном уровне, дифференцированная среда обучения в соответствие с характером нарушений в развитии. В Финской школе сформировано три уровня поддержки обучающегося: общая, интенсивная и специальная [1].

Одновременно ученик может получать только один вид поддержки, предоставляемый на одном из этих уровней. Формы поддержки включают корректирующее преподавание (дополнительные занятия с учителем), заочное образование учащихся со специальными потребностями, услуги перевода, объяснения и поддержки или специальная помощь. Данные формы поддержки могут быть использованы на всех трех уровнях поддержки, как отдельно, так и в дополнение друг к другу [3].

Первый уровень – общая поддержка. Ее оказывает учитель класса, если ребенок сталкивается с трудностями в обучении.

Второй уровень - интенсивная поддержка. Она предлагается ребенку с ограниченными возможностями здоровья, если педагог не в силах организовать нормальную деятельность ребёнка с особыми потребностями в развитии. Решение о предоставлении такой поддержки принимается коллегиально - рядом специалистов образовательной организации. Интенсивную поддержку ребенку оказывают: учитель, помощник учителя, специальный учитель и социальный работник. Часто занятия проводят два педагога: учитель и специальный учитель (как правило такой же учитель, но получивший дополнительную квалификацию по специальной педагогике). Эта практика часто используется при обучении детей с ОВЗ в Финляндии. Обучаясь на втором уровне, ребенок изучает учебные предметы на ознакомительном уровне, так как главная задача здесь

предупредить неуспеваемость. Если же усиленной поддержки недостаточно, ребенка переводят на третий уровень - уровень специальной поддержки, требующий заключение специальной медико-психологической экспертизы, которую должен будет пройти такой ребенок. В данном случае родителям ребенка придется выбирать будет ли он обучаться в специальной группе, либо в общем классе с помощью специального учителя [1].

Важным является то, что на обучающихся, находящихся на втором и третьем уровнях поддержки, заводится индивидуальный план обучения, который позволяет отслеживать индивидуальную траекторию развития.

Такая трёхуровневая система поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает создание безбарьерной среды для полноценной интеграции в массовую школу.

Опыт показывает, что нам необходимо создавать в школе такую систему психолого-педагогического сопровождения учащихся, особенно учащихся с ОВЗ, которая способна обеспечить реальную интеграцию детей и подростков на всех этапах школьного обучения, но особенно на этапе начальной школы, чтобы ребенок смог ощущать себя успешным и в дальнейшем.

Нам представляется, что та ситуация, которая сложилась сегодня в отечественной школе с психологической службой, не способна решить перечисленные проблемы. Школе сегодня нужен психолог, который должен быть специалистом в диагностико-консультативной работе с детьми, имеющими трудности в развитии, должен знать и понимать «механизм» учебного процесса для того, чтобы давать педагогам обоснованные рекомендации по обучению и воспитанию таких детей. Нужен психолог-диагност для определения индивидуальных склонностей и способностей учащихся, который мог бы дать рекомендации по выбору индивидуальной образовательной траектории того или иного школьника. Нужен психолог, знающий специальную психологию, нейропсихологию, дефектологию и т.д. Все вышесказанное потребует профессиональной подготовки и переподготовки психологических кадров. Нужны учителя, получившие квалификацию по специальной педагогике на уровне профессиональной переподготовки или магистратуры. Необходимы социальные педагоги, медицинские работники, ориентированные на профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Для решения таких масштабных и серьезных задач необходимо создание службы психолого-педагогического сопровождения, где бы психологи-кураторы совместно с классными руководителями или воспитателями, медиками осуществляли комплексное сопровождение учащихся с ОВЗ. Такое сопровождение предполагает систематическое отслеживание процесса развития детей, своевременное оказание им

психолого-педагогической помощи, профилактику кризисов и проблем развития. Такая работа должна осуществляться и совместно с родителями детей.

Только такой путь, на наш взгляд, способен привести к успешной реализации целей и задач инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кесялахти Э., Вяюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. — Рованиemi: Издательский центр Лапландского Университета, 2013.
2. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. / Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова. // Москва: РООИ «Перспектива», 2015.
3. Amendments and additions to the national core curriculum for basic education. 2011. The National Board of Education. Viitattu 10.5.2013. http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИИ

Хайбуллаева Фериде Рустемовна

*преподаватель кафедры специального (дефектологического)
образования факультета психологии и педагогического образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Россия
kakao1994@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрывается определение понятий «социокультурная интеграция», «инклюзия». Авторами теоретически изучена и проанализирована научно-методическая литература по проблеме социокультурной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Теоретически выделены задачи инклюзивного образования в современном обществе.

Ключевые слова: социокультурная интеграция, инклюзия, инклюзивное образование, лицо с ограниченными возможностями здоровья.

SOCIO-CULTURAL INTEGRATION AS ONE OF THE ACTUAL PROBLEMS OF INCLUSION

Khaibullaeva Feride Rustemovna
*Lecturer, Department of Special (Defectological) Education, Faculty of
Psychology and Pedagogical Education
GBOU VO RK “Crimean Engineering and Pedagogical University”
Simferopol, Russia
kakao1994@mail.ru*

Abstract. The article reveals the definition of the concepts “sociocultural integration”, “inclusion”. The authors theoretically studied and analyzed scientific and methodological literature on the problem of socio-cultural integration of persons with disabilities. Theoretically highlighted the tasks of inclusive education in modern society.

Key words: socio-cultural integration, inclusion, inclusive education, a person with disabilities.

В условиях инновационных изменений в отечественной системе образования, гуманизации социокультурных отношений, актуализации внимания к проблеме полноценной личности многие исследователи приходят к осознанию необходимости упорядочения интегрированных моделей образования как наиболее соответствующих принципам демократического государства. Инклюзивное образование рассматривается как один из необходимых институтов включения в общество детей с различным уровнем психического и физического развития.

Проблемой социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников с нормой в условиях инклюзивного процесса рассматривали следующие авторы: А. Гаспарис, Э. Куль, Л. Сале, Дэвид Родригес, К. ван Рейсвейк, Ф. Хугебум, Х. Ольсен, П. Эванс, В.Г. Гончарова, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, З.П. Медведева, Н.М. Назарова; М.И. Никитина, Е.А. Стребелева, Т.В. Фуряева, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.

В социологию понятие «интеграция» впервые было введено, английским учёным Г. Спенсером представителем эволюционизма, согласно которому развитие общества приравнивается к развитию живых организмов. Одно из положений концепции Г. Спенсера «заключается в том, что процесс развития у животных производится не только посредством дифференцирований, но и посредством соответственных интеграций» [1].

«Социокультурная интеграция личности» - это процесс и одновременно комплекс процедур включения индивида в различные социальные группы и отношения с помощью организации совместной деятельности (прежде всего игровой, образовательной, трудовой).

Повышение эффективности процесса интеграции в основном зависит от времени ее начала: чем раньше специалисты-диагносты у ребенка обнаружат то или иное сенсорное, физическое, интеллектуальное или психическое нарушение, тем продуктивнее будут мероприятия специалистов и родителей в преодолении барьеров между ребенком и окружающей его окружающей среды. Поэтому проблема ранней диагностики остается одной из актуальных проблем, от решения которой зависит реализация идеи интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование напрямую связано с интеграцией лиц с особыми образовательными потребностями. Для подтверждения связи этих двух процессов, прежде всего, стоит упомянуть о задачах, которые решает инклюзивное образование:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение потребностей всех субъектов инклюзивного процесса;
- реализация индивидуального педагогического подхода с учётом индивидуальных и возрастных особенностей;
- проектирование процесса обучения таким образом, что в приоритете специальные методы и приёмы обучения;
- социокультурная интеграция обучающихся, как с нормой развития, так и с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательную и социальную среду, помощь семье ребёнка с особыми потребностями, педагогам;
- программно-методическое обеспечение процесса инклюзивного образования (разработка специальных адаптированных программ, индивидуальных маршрутов развития и т.д.);
- взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей инклюзивного образования;
- формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и детям с ОВЗ.

Современная отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах интеграции: ранняя диагностика; обязательная коррекционная помощь каждому ребенку; обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

Социокультурная интеграция – это взаимный процесс синтеза учащихся, существенно отличающихся по этнокультурным признакам, и педагогов в целостное сообщество, основанное на общих целях и ценностях [4, с. 77].

Рассматривая интеграцию, Л.М. Шипицина утверждает, что интеграция – явление как социальное, так и педагогическое, поясняя, что социальная интеграция предполагает социальную адаптацию личности в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую она интегрируется.

Таким образом, с точки зрения Л.М. Шипициной, интеграция скорее однонаправленный процесс, чем сфера взаимозависимости и взаимодействия. Нам же представляется бесспорным тот факт, что интеграция – это двунаправленный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество приспосабливается к этому индивиду.

Педагогическая интеграция – формирование способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом [2].

Основной проблемой у детей с ограниченными возможностями, чаще всего является одиночество, низкая самооценка и отсутствие социальной уверенности в себе, депрессия, ощущение отверженности из-за своих недостатков, психологическая и физическая зависимость, а также мучительная неспособность обсуждать свои трудности. Весьма острыми являются проблемы в установлении и развитии взаимоотношений с противоположным полом. Переоценка и недооценка своих собственных сил, способностей, положения в обществе встречаются у аномальных лиц чаще, чем у нормальных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 215 с.
2. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. мат-лов II Межд. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013. 712 с.
3. Лошакова, И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов/ И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 2003 - №5. - 100 - 106 с.
4. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 31–35.

5. Моздокова, Ю. С. Коммуникативно-деятельностный подход к интеграции инвалидов: социально-культурный аспект: учебное пособие /Ю. С. Моздокова, Москва: 2006 – 555 с.

СЕКЦИЯ 5. Проблемы и стратегия подготовки дошкольных работников в университете

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зелинская Марина Григорьевна

*аспирант Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия
m.zelinskaia@yandex.ru*

Аннотация. Настоящая статья - итог этапа исследования развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе добровольческой деятельности.

Актуальность темы обусловлена потребностью общества в социально активных, инициативных членах общества. Так воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора есть социальный заказ государства системе образования, сформулированный в нормативных документах Российской Федерации как Конституция Российской Федерации, «Концепция модернизации российского образования», в Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) нацеливает педагогов на решение таких задач как социализация и индивидуализация развития дошкольников, а одним из условий его успешной реализации является создание следующих психолого-педагогических условий: построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка; поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности; возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения...» [7].

Значимость вопроса развития инициативности дошкольников так же находит отражение в работах современных исследователей, которые рассматривают феномен инициативности с разных сторон как волевое свойство, социальная активность, социально значимое качество и др.

Поиск путей решения выявленных в ходе работы противоречий составил проблему, которая заключается в выявлении теоретических оснований и разработке научно-методического обеспечения процесса развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской (добровольческой) деятельности.

Цель исследования - научное обоснование, разработка и апробирование педагогических условий развития инициативности.

Использованные методы: изучение, анализ, обобщение философской, психолого-педагогической и управленческой литературы; разработка экспериментов.

В статье приведены основные понятия, применявшиеся в ходе исследования, определены и описаны компоненты детской инициативности: мотивационно-поведенческий, когнитивный, эмоционально-волевой. Волонтерская деятельность детей выделена среди возможных факторов развития инициативности у старших дошкольников.

Рассмотрены педагогические условия, способствующие развитию инициативности у старших дошкольников на основе детского волонтерства.

Ключевые слова: инициативность, волонтерская деятельность, старший дошкольный возраст, компоненты инициативности, педагогические условия

TO THE PROBLEM OF EVALUATING THE DEVELOPMENT OF INITIATIVITY AT SENIOR PRESCHOOLERS

Zelinskaya Marina Grigoryevna

graduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy

FSAEI of HE "Southern Federal University"

Rostov-on-Don, Russia

m.zelinskaia@yandex.ru

Annotation. This article is the result of the stage of research on the development of initiative in children of senior preschool age on the basis of voluntary activity.

The relevance of the topic is determined by the need of society for socially active, initiative members of society. So bringing up an initiative, responsible person who is ready to make decisions independently in a choice situation is a social order of the state to the education system, formulated in the regulatory documents of the Russian Federation as the Constitution of the Russian Federation, "Concept of modernization of Russian education", into the Law of the Russian Federation "On education in the Russian Federation" others

The federal state educational standard of preschool education (GEF DL) targets teachers to solve such tasks as socialization and individualization of the development of preschool children, and one of the conditions for its successful implementation is the creation of the following psychological and pedagogical conditions: building educational activities based on the interaction of adults with children interests and abilities of each child; supporting the initiative and independence of children in their specific activities; the possibility for children to choose materials, types of activity, participants in joint activities and communication ... "[7].

The significance of the issue of development of initiative of preschool children is also reflected in the works of modern researchers, who consider the phenomenon of initiative from different sides as a volitional quality, social activity, socially significant quality, etc.

The search for solutions to the contradictions identified in the course of the work made up the problem, which is to identify the theoretical foundations and to develop the scientific and methodological support for the development process of initiative in older preschool children on the basis of volunteer (voluntary) activities.

The purpose of the research is a scientific substantiation, development and testing of pedagogical conditions for the development of initiative.

Used methods: study, analysis, synthesis of philosophical, psychological, educational and management literature; development of experiments.

The article presents the basic concepts used in the course of the research; the components of children's initiative are identified and described: motivational-behavioral, cognitive, emotional-volitional. The voluntary activities of children are highlighted among the possible factors for the development of initiative in senior preschoolers.

The pedagogical conditions conducive to the development of initiative in senior preschoolers on the basis of children's volunteering are considered.

Keywords: initiative, volunteer activity, senior preschool age, initiative components, pedagogical conditions

Современный быстро трансформирующийся мир обуславливает необходимость формирования инициативной личности, успешной в социальном взаимодействии, включающейся в социально-экономические, культурные, политические процессы, связанные с будущим нашей страны.

Особое значение в этом ключе имеет старший дошкольный возраст, как синтетивный период интенсивного социального развития, самостоятельности, ответственности, творчества, мышления (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), что значительно расширяет познавательный и коммуникативный потенциал,

благоприятствующий вхождение ребенка в школьную жизнь и появление в поведении общественной направленности и деятельности детей.

Современные исследователи рассматривают вопросы развития инициативности дошкольников с разных сторон:

- инициативность как волевое свойство (М. И. Вайсфельд, П. Ф. Каптерев, Э. Эриксон и др.);
- формирование самостоятельности (Н. В. Бордовская, В. З. Вульф, Р. Е. Вайнер и др.)
- развития познавательной активности (Д.Б. Богоявленская, Н.А. Менчинская, Н.Н. Подъяков и др.)
- в процессе познания социальной действительности (С.А.Козлова),
- в условиях трудовой деятельности (Е.А.Шанц),
- психологические факторы (Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн и др.),
- развитие социальной активности (К. А. Абульханова-Славская, П. И. Пидкасистый и др.),
- с точки зрения формирования социально значимых качеств личности (самостоятельность, целеустремленность) (А.К.Бондаренко, Г.С.Суховейко, М.М.Ященко и др.).

Анализ научных исследований показал, что для развития инициативности необходима целенаправленная, систематичная работа с дошкольного детства. Это же находит подтверждение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где одним из основных принципов и целевых ориентиров определена поддержка и проявление инициативы детей в различных видах деятельности. ФГОС ДО нацеливает педагогов на конструирование социальной ситуации развития детей, способствующей поддержке индивидуальности и инициативы. Для этого документ рекомендует создать условия для свободного выбора детьми деятельности и участников совместной деятельности, условия для принятия ими решений, выражения своих чувств и мыслей и оказание недирективной помощи поддержки детской инициативности в разных видах деятельности [7].

При этом до настоящего времени проблема развития инициативности у дошкольников старшего возраста остается недостаточно исследована с учетом современных социальных интересов и перспектив развития образовательной теории и практики.

На наш взгляд среди возможных факторов развития инициативности у старших дошкольников детская волонтерская деятельность в ДОО обладает необходимым потенциалом в решении этой проблемы.

Педагогический потенциал волонтерской деятельности был исследован и доказан в научных трудах Г.П. Бодренкова, Л.В. Болотова,

Л.К. Иванова и др. Однако исследованию подвергалась волонтерская деятельность в молодежной среде, в то время как детское волонтерство недостаточно исследовано.

По мнению одной из некоммерческих организаций, пропагандирующих детское волонтерство, «Маленькие руки помощи» (Little Helping Hands), дети могут принимать участие в акциях уже с 4-летнего возраста (8).

В России детское волонтерство представлено нерегулярными определенными акциями, организуемыми школами, клубами, учреждениями дополнительного образования и детскими общественными организациями в рамках воспитательной деятельности. Вместе с тем, современные тенденции способствуют тому, что в ряде ДОО стали реализовать проекты волонтерской направленности.

Таким образом, значимость проблемы развития инициативности у старших дошкольников на основе детского волонтерства актуализирована социальным заказом общества (социально-педагогический уровень); отсутствием теоретических оснований и практических рекомендаций для педагогов по организации детского волонтерства в ДОО, как фактора развития инициативности у старших дошкольников и сензитивным периодом дошкольного детства.

Проведенный анализ позволил выявить противоречие

- между потребностью общества в инициативной личности, обеспечивающей прогрессивное развитие государства и гражданского общества и недостаточным принятием взрослыми позиции детской инициативности;

- между обозначением в педагогической науке и практике значимости развития инициативности у детей дошкольного возраста и недостаточной разработкой научно-методических основ процесса развития инициативности дошкольников в условиях добровольческой деятельности;

- между потенциальными возможностями добровольческой деятельности как условия развития инициативности старших дошкольников и функционирующей системой её организации в реальной практике дошкольной образовательной организации.

Поиск путей решения указанных противоречий составил проблему, которая заключается в выявлении теоретических оснований и разработке научно-методического обеспечения процесса развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской (добровольческой) деятельности.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и апробировать педагогические условия развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской (добровольческой) деятельности.

На данном этапе решаются следующие задачи: 1) определить структурные компоненты инициативности старших дошкольников; 2) определить диагностический аппарат оценки уровня развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста; 3) обозначить педагогические условия, способствующие развитию инициативности у старших дошкольников на основе детского волонтерства.

В ходе решения первой задачи были изучены работы исследователей, в разное время занимающихся вопросами формирования и развития инициативности детей в системе дошкольного образования (А.А. Люблинская, Е.О. Смирнова, А.К. Осницкий, С.Н. Теплюк, и др.) [2,3,4,6].

На данный момент исследователи рассматривают инициативность ребенка в разных аспектах: как одно из качеств развития личности, субъектная активность, самостоятельность, умение ставить цели деятельности, проявление воли и др.

К особенностям развития инициативности у старших дошкольников относится синтетивный период развития личности ребенка, внешние и внутренние факторы, влияющих на процесс развития инициативности, вовлеченность взрослых и их интерес к проявлению детской инициативности, возникновение традиций в жизни группы, открытость дошкольной организации, развитие инициативной личности в ведущих сферах для детей деятельности.

На основании вышеизложенного нами были обозначены структурные компоненты инициативности старших дошкольников с опорой на структуру деятельности как условие развития детской инициативности, т.к. инициативная личность ребенка развивается в ведущих видах деятельности (познавательная, совместная, продуктивная, игровая).

Структура деятельности состоит из мотивов, способов и приемов, цели и результата. Соответственно на наш взгляд детская инициативность имеет мотивационно-поведенческий, когнитивный, эмоционально-волевой (рефлексивный) компонент.

Мотивационно-поведенческий характеризуется потребностью в деятельности и осознание личностно-значимого смысла ее осуществления, обозначение конкретной цели, которая удерживается во время деятельности; фиксация конечного результата; возвращение к прерванному делу, желание довести его до конца; точное соблюдение правил, творческий подход и др.

Когнитивный компонент – представление о предложенных видах деятельности, о цели и последовательности действий по ее достижению, об объекте деятельности, иметь представления о своих возможностях и сильных сторонах своей личности, о необходимости проявления инициативы.

Эмоционально-волевой (рефлексивный) компонент - способность адекватного эмоционального отклика на явления окружающей действительности; способность управлять спонтанными эмоциональными побуждениями и реакциями; понимание эмоционального состояния сверстников, участников деятельности; способность сопоставить результаты деятельности и обозначенную цель; принимать нестандартные решения; объективно оценивать роль каждого в общем деле; осознание и спонтанная оценка ребенком собственных действий.

Таким образом, опираясь на выделенные структурные компоненты подобран диагностических инструментов – решение второй задачи.

1. Для выявления уровня развития интегральных показателей инициативности – методика Коротковой Н.А., Нежнова П.Г. «Отслеживание развития ребенка дошкольника в образовательном процессе» (карты наблюдений).

2. Для исследования мотивационного критерия – методика «Изучение действенности общественного и личного мотивов» Ильин Е.П., изучение уровня проявления личного и общественного мотивов у старших дошкольников в разных ситуациях.

3. Для оценивания результатов по когнитивному критерию использовался метод беседы на тему «Представление о волонтерской деятельности. Кто такие волонтеры?», выявление уровня знаний у детей о волонтерской деятельности.

4. Поведенческий критерий - Карта проявлений активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова) Адаптированная методика «Акт добровольцев» (Л. В. Байбородовой).

5. Эмоционально-волевой критерий – Методика "Два дома" (А.М.Щетинина), изучение отношения ребенка к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других.

6. Как одно из педагогических условий развития инициативности у старших дошкольников предполагается анкетирование воспитателей самооценки компетентности педагогов в вопросах развития инициативности детей дошкольного возраста.

В решение третьей задачи исследования на данном этапе нами были определены следующие педагогические условия, способствующие развитию инициативности у старших дошкольников на основе детского волонтерства: создание воспитательной среды в ДОО, стимулирующей дошкольника к активному социальному взаимодействию с окружающими людьми; особая позиция воспитателя-организатора волонтерского движения, его готовность к организации волонтерской деятельности дошкольников; педагогическое сопровождение развития детской инициативности в добровольческой деятельности; учет ожиданий,

установок, интересов самих дошкольников-волонтеров; ориентация на ценности, традиции и дух волонтерства.

Таким образом, обосновано определена значимость и стратегия решения проблемы развития инициативности у старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации на основе детского волонтерства (добровольчества).

Список литературы:

1. Короткова Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов. – Изд.3-е, дораб. – Москва: Линка-Пресс, 2014. -64 с.
2. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение. - 1971. – 415 с.
3. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики [Текст] / А.К. Осницкий // Москва-Нальчик. Изд. Центр «Эльфа», 2007. – №12.
4. Смирнова Е.О. Условия формирования и поддержки детской инициативности в детском саду//Детский сад: теория и практика. 2016. № 6
5. Татаринцева Н.Е. Специфика проектной деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации / Н.Е.Татаринцева, Е.Е.Реброва // Известия ЮФУ. Педагогические науки. 2015. № 12. С.63-70
6. Теплюк, С.Н. Истоки самостоятельности дошкольника [Текст] / С.Н. Теплюк // Дошкольное воспитание. - 1991. - № 7. - с. 67-71
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М., Перспектива, 2014
8. <https://philanthropy.ru/analysis/2010/09/29/3422/> (Дата обращения: 09.04.2019)

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА В ГУМАНИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ

Третьяков Андрей Леонидович

старший преподаватель кафедры дошкольного образования

*ГОУ ВО МО «Московский государственный областной
университет»*

г. Москва, Россия

altretyakov@list.ru

Аннотация. В данной статье предпринята попытка определения стратегии развития экологического образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в гуманитарном контексте. Описаны

проблемы гуманитаризации образования на современном этапе. Приведены содержательные основы экологического образования детей младшего возраста. Дан краткий анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО в части экологического образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрыты элементы содержательной матрицы экологического образования детей младшего возраста как возможного решения социальных проблем молодёжного сектора российского общества. Обозначен контекст гуманитарной методологии целостного образовательно-воспитательного процесса детского сада и начальной школы.

Ключевые слова: экологическое образование, дети младшего возраста, гуманитаризация образования, гуманитарный контекст, ФГОС ДО, ФГОС НОО, структура, содержание, стратегия.

STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN OF YOUNGER AGE IN THE HUMANITARIAN CONTEXT

Tretyakov Andrey Leonidovich

Senior Lecturer, Department of Preschool Education

GOU VO MO "Moscow State Regional University"

Moscow, Russia

altretyakov@list.ru

Abstract. This article attempts to determine the strategy for the development of environmental education for children of preschool and primary school age in a humanitarian context. The problems of humanitarization of education at the present stage are described. The substantive foundations of environmental education of young children are given. A brief analysis of the Federal State Educational Standards of preschool and junior school-age children is given. The elements of the informative matrix of environmental education of young children are revealed as a possible solution of the social problems of the youth sector of Russian society. The context of the humanitarian methodology of the holistic educational process of the kindergarten and elementary school is indicated.

Key words: environmental education, young children, humanitarization of education, humanitarian context, FGOS DOO, FGOS NOO, structure, content, strategy.

Организацией объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) младший возраст определяется как период от 0 до 8 лет, который является важнейшим этапом роста и умственно-

интеллектуального развития личности. На данной временной горизонтали на ребёнка оказывает влияние практически каждый шорох окружающей социоприродной действительности. Определение младшего возраста также базируется на Повестке дня ЮНЕСКО «Образование-2030» в целевом устойчивом развитии качественного дошкольного и начального образования [3].

Получение качественного образования детьми младшего возраста, на наш взгляд, можно лишь только в том случае, если будет создана в образовательных системах целенаправленная платформа развития общекультурных компонентов содержательных основ образования, направленных на формирование личностной зрелости обучаемых. Данный феномен в педагогической науке получил название «гуманитаризации образования». Очень примечательно, что недра гуманитаризации образования зарождались и развиваются учениками академика РАО Е. В. Бондаревкой, вклад которой не оценим в российское образовательное пространство. Именно культура выступает базовым ориентиром формирования личности. Идея гуманитаризации образования заставляет обратиться к наиболее перспективным психолого-педагогическим теориям развития человека, на основе которых можно построить общую культурно-историческую (или социокультурную) концепцию образования, теорию педагогики и смежных дисциплин, практику воспитания [4].

На взгляд современных исследователей развития образовательных систем, коренной проблемой гуманитаризации образования является определение роли и миссии педагога в образовательно-воспитательном контексте. Важно выстроить культурологическую вертикаль взаимодействия педагога с детским сообществом и создать комфортные организационно-педагогические и научно-методические условия развития в ситуации успеха каждого участника образовательных взаимоотношений [1, 2].

По нашему мнению, гуманитаризация образования неразрывно связана с развитием стратегических ориентиров экологического образования детей младшего возраста. Подробный анализ многочисленных исследований данной проблематики позволяет показать, что дети, которые в младшем возрасте успешно осваивали экологоориентированные ценности в детском саду и начальной школе, более успешны и социально одарены, нежели чем те дети, не изъявляющие высокой мотивации к познанию окружающей природной действительности.

В связи с тем, что цель данной статьи – теоретически раскрыть феномен экологического образования детей младшего возраста в гуманитарном контексте, то стоит понять, что скрывается под термином

контекст.

Контекст (от лат. contextus – соединение, согласование, связь) – это общий смысл социально-исторических и культурных условий, которые позволяют уточнить смысловое значение результатов деятельности человека. Применительно к экологическому образованию сферы дошкольного детства, контекст строится на осмыслении миссии экологизации всех субъектов образовательно-воспитательной деятельности.

Сфера образования и культурфилософские основы в настоящее время выступают системообразующими концептуально необходимыми элементами становления и развития культуры и цивилизации.

Супермиссия образования – это приобщение индивида к культурфилософским ценностям и формирование критического мышления общества, которое должно жить «завтрашним днём» и создавать условия для будущего развития. Данные положения подтверждаются тем, что в Конституции Российской Федерации прописано право на образование, которое является одним из важнейших прав личности в эпоху третьего тысячелетия.

Борьба за экономическое процветание и лидерские позиции на мировой арене породили большие экологические проблемы. Недавно произошедшие землетрясение в Японии, которое в конечном итоге дало вновь всему миру узнать о громадной силе атома, и многие другие климатические катаклизмы всё вновь и вновь обращают передовые интеллектуальные умы мира на развитие проблемы экологического образования. Деятельность человека должна быть пересмотрена в связи с хрупкостью и ограниченностью ресурсами планеты Земля.

На наш взгляд, проблема экологического образования именно детей дошкольного возраста была и является актуальнейшей тематикой исследований специалистов различных сфер – педагогов, психологов, биологов, экологов, географов, химиков, социологов и проч. Система экологического образования обладает уникальными исключительными ресурсными, применение которых в педагогическом процессе воспитателями дошкольных образовательных организаций раскрывает личность каждого ребёнка с позиций таланта и креативности каждого маленького гражданина демократической Российской Федерации.

Инвестиции в детство превышают в 5-6 раз инвестиции в обучение и воспитание детей в общеобразовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Это и послужило отправной точкой исследования проблемы экологического образования детей младшего возраста. Однако нами было принято решение исследовать феномен экологического образования детей именно младшего возраста (0-8 лет), так как именно он, по мнению виднейших

исследователей по данной проблеме (С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, Н. Н. Кондратьева и проч.), является наиболее сензитивным для строительства дальнейшей архитектуры непрерывного экологического образования индивида и гражданственности юных россиян [5].

Содержательные основы экологического образования детей младшего возраста, как правило, должны строиться на нормативных правовых документах как федерального уровня (Конституция РФ; федеральные законы: Об охране окружающей среды, Об образовании в РФ; ГП «Развитие образования» (2018-2025 гг.); Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; ФГОС ДО, ФГОС НОО и многие другие. Ряд подобных документов можно продолжать. Но главная их задача – это строительство целостного непрерывного экологического образования личности XXI века.

Одна из задач сформулирована во ФГОС ДО и НОО это — «развитие эмоционально ценностного восприятия мира природы». Эта задача реализуется в рамках экологического образования, поскольку формирование и развитие эмоционально-ценностных отношений к природе относятся к сфере экологического воспитания [6].

Младший возраст более сензитивен в части экологического становления гражданина демократической России. Именно в этом возрасте происходит становление произвольных психических процессов (памяти, внимания, мышления), которые способствуют становлению умение видеть, сопоставлять, сравнивать, обобщать, анализировать, классифицировать.

Разработчики ФГОС ДО и НОО рассматривают феномен экологизации через экспериментаторскую и исследовательскую деятельность детей. Так, «для детей дошкольного возраста (3-8 лет) – это ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребёнка» [7].

Содержательные основы выступают фундаментом дальнейшего

развития личности дошкольника в гуманитарном контексте. Этот аспект мы считаем более целесообразным рассматривать через дефиницию «матрица», которая в педагогической науке в настоящее время используется не весьма часто. Как считают исследователи в области нейрофизиологии «матрица – это система, представленная в уме каждого человека набором шаблонов, которые обуславливают его поведение и влияют на все аспекты бытия» [8]. Иными словами, под матрицей экологического образования старших дошкольников можно считать педагогическую экологоориентированную систему, которую необходимо сформировать у каждого ребёнка через определённый набор элементарных экологических представлений, влияющих в дальнейшем на гражданское и демократическое самосознание россиян.

Среди элементов содержательной матрицы экологического образования детей младшего возраста можно выделить следующие: нравственно ориентированное строительство воспитательной системы у старших дошкольников; интеллектуализация системной ориентации экологического мировоззрения у детей; эстетизация экологических чувств у детей; развитие трудовой экологической деятельности в образовательно-воспитательном пространстве детского сада и начальной школы и проч.

Максимальная эффективность может быть только в том случае, если все эти направления интегрируются в одном занятии. Без приближения детей к природе и широкого использования её в воспитательно-образовательной работе современной дошкольной образовательной организации нельзя решать задачи всестороннего развития дошкольников – умственного, интеллектуального, эстетического, нравственного, трудового и физического [9].

Чрезвычайно активный интерес в последнее время учёными-педагогами обращается на возможностях каждого ребёнка (одарённость, талантливость, способности и проч.) в том числе и сфере экологического образования. Мы считаем, что творческая индивидуальность сможет развиваться только при условии обогащения его знаниями и умениями. Формирование у детей младшего возраста экологической образованности выступает ведущим фактором национальной безопасности и демократизации российского общества.

Таким образом, экологическое образование детей младшего возраста является актуальной теоретико-практической деятельностью в русле современных образовательных трендов и развития личности в эпоху цифровизации.

Содержательная матрица экологического образования детей младшего возраста, представляет собой проективную основу для дальнейшего теоретического обоснования организационно-

педагогических моделей и систем организации экологического образования детей в условиях внешней среды. Важно понимать, что эффективное и результативное экологическое образование детей младшего возраста будет выстраиваться лишь в случае целостного образовательно-воспитательного процесса в дошкольной организации и начальной школе нового времени [10].

Педагогическое конструирование содержательной матрицы экологического образования детей старшего дошкольного возраста – это гарант будущего демократической высоконравственной гуманной Российской Федерации.

В заключении стоит сказать, что в контексте гуманитарной методологии целостный образовательный процесс приобретает инновационные характеристики: методологичность, открытость, экологичность, укоренённость в социуме, культуросообразность, личностную ориентированность, становится житнетворческим и человекообразующим, в полной мере раскрывает свой воспитательный потенциал [1]. Это является идеальным образом целостного образовательно-воспитательного процесса экологического образования детей младшего возраста. Важно учитывать, что влияние на личность ребёнка массовой культуры, непродуманное реформирование, заимствование и внедрение в образование чуждых национальной ментальности и культурным традициям образцов, распространение в молодёжной среде социальных болезней, безнравственности, невнимание педагогов к ценностно-смысловому, личностно значимому содержанию образования на всех его уровнях ведёт к возрастанию роли и значимости экологического гуманитаризационного образовательного ландшафта и выработке стратегий инновационного типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе / Е. В. Бондаревская // Грани познания. – 2014. – № 6. – С. 17-23.
2. Брянцева М. В. Теоретические подходы к пониманию сущности социально-гуманитарного образования молодежи на современном этапе / М. В. Брянцева // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2014. – № 1. – С. 24-29.
3. Виттенбек В. К. Инновации в дошкольном образовании и начальной школе: лучшие практики / В. К. Виттенбек // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса: сб. матер. Междунар. конф. «XI Левитовские чтения в МГОУ». – Москва, 2016. – С. 304-306.

4. Воспитание и образование детей младшего возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.unesco.org/themes/vospitanie-i-obrazovanie-detey-mladshego-vozrasta> (дата обращения: 12.05.2019).

5. Елканова Т. М. К вопросу о трактовке термина «гуманитаризация образования» [Электронный ресурс] / Т. М. Елканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26612> (дата обращения: 12.05.2019).

6. Комарова Т. С. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада / М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 160 с.

7. Крамаренко Н. С. Проблема самореализации в свете сетевой парадигмы развития личности / Н. С. Крамаренко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 40-45.

8. Лазарев М. А. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности / М. А. Лазарев, А. С. Москвина, Н. В. Курбатова // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 199-203.

9. Мельников Т. Н. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности / Т. Н. Мельников, Л. Т. Потанина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 21-28.

10. Москвина А. С. Влияние трудового воспитания в развитии личности ребенка / А. С. Москвина // Гуманитарное пространство. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 84-91.

11. Третьяков А. Л. Информационная компетентность как образовательный феномен / А. Л. Третьяков // Язык и актуальные проблемы образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2018. – С. 389-392.

СЕКЦИЯ 6. Менеджмент в образовании: подготовка и профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Богачева Олеся Александровна

*ГБОУ НПО РО ПЛ № 33, заместитель директора по ВР,
аспирант 3 года обучения Академии психологии и педагогики ЮФУ
г. Ростов-на-Дону, Россия
oles.boga4eva2015@yandex.ru*

Аннотация: в условиях реализации компетентностного подхода актуализируется задача формирования готовности студентов к проектной деятельности, которая имеет важное методологическое значение для реализации требований образовательного стандарта и построения системы формирования профессионализма педагогических кадров. В этой связи автором рассмотрены принципы и подходы, заложенные в построение системы формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности, определены основные технологии, способствующие решению поставленной задачи. Основное внимание уделено психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования готовности студентов к проектной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность выступает необходимым и действенным фактором подготовки педагога, средством целенаправленного и непрерывного формирования творческого потенциала, профессиональной компетентности и педагогического мастерства

Ключевые слова: педагог, проектная деятельность, педагогическая технология, вуз, образовательный процесс, исследовательский подход.

FORMATION OF FUTURE TEACHERS READINESS FOR DESIGN ACTIVITY: APPROACHES AND TECHNOLOGIES

***Bogacheva Olesya Aleksandrovna**
GBOU NPO RO PL No. 33, Deputy Director for BP,
graduate student 3 years of study at the Academy of Psychology and
Pedagogy SFedU
Rostov-on-Don, Russia
oles.boga4eva2015@yandex.ru*

Abstract: Abstract: in the conditions of realization of the competence approach actualizarea the problem of formation of readiness of students to design activities, which has important methodological significance for the implementation of the requirements of the educational standard and construction of the system of formation of professionalism of teachers. In this regard, the author considers the principles and approaches laid down in the construction of the system of formation of readiness of future teachers for project activities, identifies the main technologies that contribute to the solution of the problem.

The main attention is paid to psychological and pedagogical support of the process of formation of students' readiness for project activities. Design and research activity is a necessary and effective factor of teacher training, a means of purposeful and continuous formation of creative potential, professional competence and pedagogical skills

Key words: teacher, project activity, pedagogical technology, University, educational process, research approach.

В условиях реализации компетентного подхода актуализируется задача формирования готовности студентов к проектной деятельности, которая имеет важное методологическое значение для реализации требований ФГОС и построения системы формирования профессионализма педагогических кадров [5].

Формирование готовности к проектной деятельности у студентов университета - будущих педагогов будет наиболее эффективным, если процесс профессионально-педагогического образования строить с учетом следующих основных условий:

- максимально полно реализовать междисциплинарные и межпредметные связи, способные активизировать проектно-исследовательскую деятельность, повысить мотивацию и интерес студентов к научному образованию, содействовать более глубокому усвоению фундаментальных знаний и профессионализации [1, с. 88];

- обеспечить взаимодействие различных видов познавательной активности студентов при ведущей роли продуктивной на основе личностно-ориентированного обеспечения, что позволит максимально полно и целенаправленно развить творческую активность студентов, создать необходимые организационно-педагогические условия для более успешного формирования и развития креативности в решении профессионально-ориентированных задач;

- проектно-исследовательскую деятельность будущих педагогов дополнить моделированием условий реального педагогического труда, что предполагает обучение решению профессиональных задач в стандартных и измененных условиях. В этом случае проектно-исследовательская деятельность становится необходимым и действенным фактором подготовки педагога, средством целенаправленного и непрерывного формирования творческого потенциала, профессиональной компетентности и педагогического мастерства [4];

- в рамках образовательных циклов реализовывать профессионально-ориентированные педагогические технологии, основанные на выполнении как учебного, так и научного исследования, что способствует внедрению активных и интерактивных форм и методов пролонгированного, проблемного и проектного обучения;

- осуществлять разработку технологий организации наряду с индивидуальной, коллективной проектно-исследовательской деятельностью, реализовывать вариативные программы содействия развитию научного творчества студентов - будущих педагогов;

- реализовывать методы оценки эффективности профессиональной деятельности студентов, проводить анализ их готовности к научно-исследовательской деятельности через результаты и продукты этой деятельности, что позволяет активно влиять на формирование профессионализма.

У студентов педагогических специальностей развитие готовности к проектной деятельности происходит наиболее эффективно при комплексном применении методов педагогического и психологического взаимодействия в целостном образовательном процессе, способствующих самопознанию и саморазвитию студентов, рефлексивному осмыслению особенностей проектной деятельности в структуре формирования профессионализма [2]. В данной связи формирование готовности к проектной деятельности позволяет выявить следующие психолого-педагогические особенности ее формирования в целостном образовательном процессе:

- в структуре «положительные результаты – подкрепление» у каждого студента педагогического направления подготовки закладываются положительные эмоции, появляющиеся при положительной оценке его деятельности и стимулирующие устойчивую мотивацию к достижению высокого уровня профессионализма;

- одной из особенностей формирования готовности к проектной деятельности является активизация, под которой понимается функционирование образовательной системы в оптимальном режиме посредством качественного отбора содержания и дидактического обеспечения, включая использование активных форм, методов, приемов и средств организации профессионально-ориентированного обучения;

- одними из основных особенностей, лежащих в основе формирования готовности к проектной деятельности, являются процессы социальной перцепции и идентификации, при помощи которых будущий педагог воспринимает проявление личностных особенностей и социальных признаков другого человека в их индивидуальности и неповторимости.

Формирование готовности к проектной деятельности студентов реализуется через содержание профессионально-ориентированного образования, включающее в себя, помимо перечня учебных предметов, профессиональные компетенции, которые формируются в процессе овладения системой учебных дисциплин. Все это в комплексе развивает личность будущего педагога так, чтобы он владел действенными способами саморазвития и самосовершенствования.

Важной психолого-педагогической особенностью процесса формирования готовности студентов к проектной деятельности являются специально организованные мероприятия, а также применение в образовательном процессе форм и методов, способствующих актуализации профессионально значимых качеств, развитию положительного отношения к педагогической деятельности, формированию ключевых профессионально-значимых компетенций [3, с. 16]. В конечном итоге, в образовательном процессе актуализируются структурные компоненты, которые необходимы для формирования проектно-исследовательской культуры студента. Сформированность проектно-исследовательской культуры педагога является важным условием построения учебной деятельности на высоком уровне креативности, развития у учащихся необходимых компетенций в сфере решения комплекса нестандартных, творческих задач.

В процессе организации профессиональной подготовки студентов актуальной является проблема углубления практико-ориентированной составляющей процесса обучения. Использование инновационных педагогических технологий, а также активных методов и форм обучения - тренингов, творческой групповой работы, проектных методов, методов разбора ситуаций и т.д., ориентировано на формирование у студентов готовности к проектированию собственных стратегий собственной профессионально-педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаева М.А. Проектно-исследовательская культура педагога в аспекте педагогического знания // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. – Ч.5.. - С.88-94.
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
3. Орлов А.А., Орлова Л.А. Анализ особенностей педагогической деятельности как теоретико-методологический фундамент проектирования системы оценивания процессов формирования профессиональных компетенций выпускника педагогического вуза // Оценивание новых результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода. – М.: Директ-Медиа, 2015. – С.10-22.
4. Хлебунова С. Ф. Модернизация системы повышения квалификации как инновационный ресурс повышения качества регионального образования // Информатика и образование. 2012. - № 7. С.6-8.
5. Ярова Т.В. Компетентностный подход в аспекте психолого

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Бондаренко Екатерина Валентиновна

*старший преподаватель кафедры теоретической биохимии с курсом
клинической биохимии Волгоградского государственного медицинского
университета,
г. Волгоград, Россия
toni-toni@ya.ru*

Аннотация. В статье рассматривается категории «образовательная среда как система условий, создающихся на уровне целого образовательного учреждения, вуза, в котором протекает профессиональная и учебная деятельность преподавателей и студентов» и «профессионально-субъектная позиция студента как интегративное свойство личности, проявляющееся в готовности освоения профессионального опыта, основанное на саморазвитии профессионально-личностных качеств посредством инициативного включения в творческие профессионально направленные сферы деятельности», выделены функции образовательной среды медицинского вуза с учетом профессионально-личностного развития студента. Автором выделены мотивационный, когнитивный, профессионально-деятельностный и медико-профессиональный компоненты профессионально-субъектной позиции студента-медика. Мотивационный компонент включает мотивацию студента к обучению, мотивацию к получению профессии и мотивацию к формированию у себя профессионально-субъектной позиции, самооценку своей позиции самим студентом. Когнитивный компонент рассматривает процесс формирования профессионально-субъектной позиции в учебной деятельности студента (причем, этот процесс осознанный). Профессионально-деятельностный компонент предполагает формирование профессионально-субъектной позиции студентов через деятельность в образовательной среде и решение жизненных ситуаций. Четвертый, медико-профессиональный, отражает формирование профессионально-субъектной позиции как системы знаний о культуре здоровья и мотивации студентов как субъектов здоровьесозидательной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, функции образовательной среды, профессионально-субъектная позиция студента, условия формирования профессионально-субъектной позиции студента медицинского вуза.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION FOR FORMING A PROFESSIONAL-SUBJECT POSITION OF A STUDENT-MEDICA

Bondarenko Ekaterina Valentinovna

*Senior Lecturer, Department of Theoretical Biochemistry with a course of
clinical biochemistry, Volgograd State Medical University,
Volgograd, Russia
moni-moni@ya.ru*

Abstract. The article deals with the categories “an educational environment as the system of conditions being formed on the level of the entire educational institution, the higher educational institution (university), in which instructors and students cooperate with each other professionally” and “the student’s professional and subjective position as an integrative personality trait appearing in readiness to master the professional experience based on self-development of personal and professional qualities through initiative involving into artistic professionally oriented spheres of activities”, and the functions of the educational environment of the medical university are also established taking into account student’s personal and professional development. The author reveals the motivational, cognitive, professional active and medical professional components of medical student’s professional and subjective position. The motivational component includes the student’s motivation to the education, the motivation to obtaining the profession and the motivation to self-formation of professional and subjective position and self-estimation of the student’s position. The cognitive component views the process of formation of professional and subjective position in student’s educational activity (besides, this process is conscious). The professional active component supposes the formation of students’ professional and subjective position through their educational activity and solving life situations. The fourth component, the medical professional one, reflects the formation of professional and subjective position as the system of knowledge about the health culture and the motivations of students that are subjects of the health constructive activity.

Key words: educational environment, functions of educational environment, student’s professional and subjective position, conditions of the formation of medical student’s professional and subjective position.

В настоящее время в образовательном процессе наметилась тенденция личностно-профессиональной направленности в становлении студентов как специалиста, учитывающей его интересы, способности. При этом образовательный процесс находится в тесной связи с образовательной средой. Образовательная среда объединяет в себе условия, факторы, механизмы и другие компоненты, способствующие оптимизации личностно-профессионального развития студента.

Многочисленные исследования подтверждают значимость категории «образовательная среда» и ее влияния на формирование личности студента, в которых образовательная среда высшего учебного заведения получило также широкое рассмотрение. Так образовательная среда рассматривается как система условий, создающихся на уровне целого образовательного учреждения, вуза, в котором протекает профессиональная и учебная деятельность преподавателей и студентов. Представление об образовательной среде как о функционировании конкретного учреждения образования отражается в научных работах В.А. Козырева, И.К. Шалаева, А.А. Веряева и др.

Авторы, характеризуя образовательную среду как многокомпонентную структуру, выделяют условия, которые способствуют становлению личности [2; 5; 6].

А.И. Артюхина выделяет несколько функций, характеризующих образовательную среду медицинского университета. Интегративная функция образовательной среды включает воздействие на человека множества факторов, способствует проявлению и становлению в студенте тех его индивидуально-личностных свойств, которые адекватны целеполаганию данного образовательного процесса и соответствует нравственно-культурным и профессиональным ценностям, культивируемым в данном вузе. Адаптивная функция включает условия полноценного включения субъекта в образовательный процесс, способствуя усвоению норм и ценностей образовательной среды, а также преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями учебно-профессиональной деятельности. Социокультурная функция образовательной среды характеризует передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, ориентацию на ценностно-смысловое вхождение человека в культуру. Также выделяют функции профессионально-личностного развития и саморазвития индивида [1]. Другие исследователи также выделяют воспитательную, просветительную, мировоззренческую и др. функции образовательной среды.

В работах отечественных авторов (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Е.И. Степановой, А.В. Петровского, Н.С.

Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др.) выделяются следующие основные направления личностно-профессионального развития студентов:

- самореализация студентов в учебной деятельности;
- саморазвитие, развитие профессиональной направленности;
- выработка активной жизненной позиции;

- повышение уровня самостоятельности и активности в учебно-профессиональной деятельности;

- повышение творческих инициатив;

- профессионализация и совершенствование психических процессов и состояний, самосовершенствование;

- эстетическое, этическое и духовно-нравственное развитие студентов;

- самовоспитание и формирование профессионально-личностных качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности;

- формирование психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Образовательная среда медицинского университета представляет собой уникальный педагогический феномен, многофакторный и многокомпонентный. Образовательная среда как многокомпонентная структура, интегрирована в образовательную, медицинскую, научную и др. среды региона [2].

Так второй год на базе Волгоградского государственного медицинского университета реализуется программа ШКОЛА-ВУЗ. Ученики школ, которые заключили договора с нашим вузом, на базе кафедр вуза углубленно изучают профильные предметы: дополнительные вопросы химии и биохимии, историю медицины и т.д. Такая профессионально-ориентационная работа позволит повысить возможности учащихся в правильном выборе профессии и повысить качество знаний для профиспытания (ЕГЭ или дополнительные испытания, которые проводит вуз).

Образовательная среда медицинского вуза интегрирована и в медицинскую среду региона. Студенты на старших курсах занимаются на кафедрах, расположенных на базах лечебных учреждений.

Немало важный это научный компонент образовательной среды медицинского вуза. Студенты, обучающиеся на фармацевтическом факультете и медико-биологическом факультете, проходят производственные практики, работают над написанием дипломных работ на базах НИИ и фармкластере.

Мы считаем, что одной из важных и ведущих функций образовательной среды является функция личностно-профессионального развития и саморазвития студента как будущего специалиста.

Для реализации личностно-профессионального развития в условиях образовательной среды вуза необходимо формирование профессионально-субъектной позиции.

Анализ научных исследований в области педагогики, психологии, философии, социологии свидетельствует о том, что образовательная среда является одним из важных факторов становления личности, в том числе фактором профессионально-личностного становления будущего специалиста и способствующим формированию профессионально-субъектной позиции студента-медика.

В нашем понимании, профессионально-субъектная позиция студента – это интегративное свойство личности, проявляющееся в готовности освоения профессионального опыта, основанное на саморазвитии профессионально-личностных качеств посредством инициативного включения в творческие профессионально направленные сферы деятельности, построенное на эффективном использовании междисциплинарных связей для решения сложных профессионально ориентированных задач, а также в способности мониторинга результатов своей деятельности. Профессионально-субъектная позиция студента представлена как единство мотивационной, профессионально-деятельностной, когнитивной, медико-профессиональной подструктур профессионально-субъектной позиции.

Мотивационный компонент характеризуется совокупностью мотивов обучения, получения профессии и мотивации к формированию у себя профессионально-субъектной позиции, самооценку своей позиции. Когнитивный компонент включает систему знаний и опыт познавательной активности; профессионально-деятельностный компонент характеризует способы саморазвития в процессе учебной деятельности; медико-профессиональный компонент – система знаний о культуре здоровья, опыт проектной здравосозидательной деятельности, решение возникающих проблем учебных и житейских с позиции биоэтики и деонтологии.

Также считаем необходимым выявление педагогических условий формирования профессионально-субъектной позиции студентов, разработку содержания и форм организации процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов в учебной деятельности.

Условиями для формирования профессионально-субъектной позиции студента-медика являются:

1. Готовность профессорско-преподавательского состава, это условие реализуется на психолого-педагогических курсах по повышению квалификации преподавателей. Формирование не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и формирование профессионально-личностное – ориентация учебного процесса на

личностное развитие студента, готовности к самопознанию, саморазвитию и самовоспитанию.

2. Готовность студентов к формированию профессионально-субъектной позиции: студенты должны знать, что у них формируют профессионально-субъектную позицию.

3. Организация учебной деятельности, направленной на стимулирование самостоятельности студентов через организацию различных форм самостоятельной работы студентов.

4. Систематичность оценки и самооценки студентов как знаний, умений и навыков, так и личностно-профессионального развития.

Каждое из вышеуказанных условий является компонентом образовательной среды вуза. Образовательная среда как совокупность компонентов: образовательная среда кафедры, факультета, среда обучения курса, группы, среда медицинского учреждения; образовательная среда вуза как духовная общность, возникает в межсубъектном взаимодействии и способствует профессионально-личностному становлению будущего врача. Образовательная среда рассматривается нами как важное условие формирования профессионально-субъектной позиции студента-медика, т.к. именно в этом проявляется развивающая функция образовательной среды, функция развития и становления как профессиональных, так и личностных качеств студента.

Таким образом, образовательная среда выступает как условие личностно-профессионального развития, что в свою очередь реализуется через формирование профессионально-субъектной позиции студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артюхина А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза. Учебное пособие.- Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. – 122 с.

2. Артюхина А.И. Образовательная среда медицинского университета: пути интеграции в культурно-образовательную среду региона // А.И. Артюхина. Интеграция образования. – 2007. - №1.

3. Кулюткин Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности // Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов. Новые знания. – 2001. – № 1.

4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. СПб., Изд-во Питер, 2006. 352 с.

5. Рубцов В. В. Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. - М., 2002. – 272 с.

6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365с.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Дорохова Татьяна Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Института педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет», г. Екатеринбург, Россия
70571@mail.ru*

Дорохова Екатерина Сергеевна

*студент Института филологии, культурологии и межкультурной
коммуникации
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия
70571@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования образа учителя в представлениях будущих педагогов на основе теоретического анализа литературы, а также эмпирического исследования, проведенного на базе Уральского государственного педагогического университета. Источниковой базой для исследования послужили эссе студентов первого курса гуманитарного направления подготовки. Посредством контент-анализа эссе были выявлены характерные черты (качества), присущие, по мнению студентов, идеальному учителю. Компонентный анализ концепта «учитель» осуществлялся посредством изучения выявленных в эссе слов-образов, метафор, характеризующих профессию учителя. Таким образом, феномен «учитель» изучался как понятие и как концепт. Это позволило не только воссоздать образ учителя в представлениях студентов (будущих педагогов), но и выявить их отношение к будущей профессии.

Ключевые слова: будущий педагог; требования к современному учителю; качества российского учителя.

TEACHER'S IMAGE IN REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Dorokhova Tatyana Sergeevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of
Pedagogy, Institute of Pedagogy and Child Psychology
FSBEI HE "Ural State Pedagogical University", Ekaterinburg, Russia
70571@mail.ru*

Dorokhova Ekaterina Sergeevna
*student of the Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural
Communication*
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia
70571@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of forming an image of teacher in the views of future teachers based on a theoretical analysis of literature, as well as an empirical study conducted on the basis of Ural State Pedagogical University. The source bases for the study were essays by first-year students of the humanitarian field of study. Through the content analysis of the essays, the characteristic features (traits) inherent to the ideal teacher in the students' opinion were revealed. The component analysis of the "teacher" concept was carried out by studying the image words, metaphors, characterizing the teacher's profession identified in the essays. Thus, the phenomenon of "teacher" was studied as a notion and as a concept. This allowed not only to recreate the image of teacher in the views of students (future teachers), but also to reveal their attitude to the future profession.

Key words: future teacher; requirements for the modern teacher; quality Russian teacher.

В условиях информационного общества в отечественном образовании набирают силу такие процессы, как технологизация, компьютеризация, цифровизация, что выражается, в частности, в активном внедрении в образовательный процесс электронных учебников, дистанционного обучения и т.п. Усиливаются тенденции поиска новых форм организации образовательного процесса взамен классно-урочной. Более того, многие родители выбирают для своих детей домашнее обучение и семейные школы. Все это в корне меняет требования, предъявляемые к современному учителю. Фактически, возникает проблема – каким должен быть современный учитель и учитель будущего.

Данная проблема предопределена, на наш взгляд, противоречием между традиционными представлениями о профессиональной ментальности российского учителя и изменяющимися требованиями среды в период информационного общества. Уточним, что ментальные характеристики российского образования воплощены в специфических устойчивых чертах национальных образовательных традиций. Их важнейшей особенностью можно считать приоритет воспитания духовно-нравственных ценностей как наиболее существенного элемента образования. В отечественной педагогической теории и практике в основу

формирования личности закладываются такие основополагающие ценности и образцы поведения, выработанные культурой, как традиционализм, гуманность, широта души, коллективизм, трудолюбие, гражданственность, патриотизм и т. п. [3, с. 8].

Примером для воспитанников, а соответственно носителем указанных характеристик традиционно являлся учитель. Так, называя аксиологические основания основополагающими в структуре профессиональной ментальности учителя, среди ведущих ценностей данной профессии исследователи обычно выделяют ценность жизни ребенка, уважение его достоинства, социальную ответственность, потребность служить своей профессии [1, с. 131]. Однако указанные выше ментальные характеристики отечественного образования и собственно профессии учителя подчас с трудом соотносятся с современными требованиями, предъявляемыми к личности в процессе ее успешной позитивной социализации.

Следует также отметить, что одной из основных ментальных особенностей русского народа, отечественного образования, а также учительства является противоречивость. Так, к положительным качествам российского учителя обычно относят эмпатийность, толерантность, профессиональную рефлексию, ориентацию на общечеловеческие ценности, панорамное видение ситуации и проблем учащихся, профессиональную антиципацию (способность к предвидению). К негативным – назидательность, самоуверенность, низкую критичность мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, прямолинейность, низкую профессиональную мотивацию, приводящую к эмоциональному выгоранию и профессиональной деструкции [8, с. 269-270]. Даже поверхностный анализ указанных характеристик, позволяет сделать вывод о том, что достоинства составляют ядро российского менталитета, в то время как недостатки демонстрируют отсутствие тех качеств, которые необходимы личности для успешной позитивной социализации в современном (информационном) обществе. Т.е. качеств, которыми современный педагог должен не только обладать, но и формировать их у своих воспитанников.

При этом если в периоды стабильности противоречивость (как черта русского национального менталитета и профессиональной ментальности российского учителя), не особенно выделяется среди прочих, то в периоды кризиса она часто становится определяющим фактором профессиональной деятельности российских учителей, фактической помехой для успешной реализации ими профессиональных обязанностей [4, с. 130].

В этом плане чрезвычайно важно понимать, каковы представления об образе учителя у будущих педагогов, тех, кто будет работать в системе российского образования в ближайшем и отдаленном будущем. На

актуальность рассматриваемой проблемы указывают также исследования понятия и концепта «учитель» в лингвокультурном и философском аспектах (Е.Н. Заречнева, 2008; К.Г. Исупов, 2002; С.Л. Смылова, 2007 и др.). Представляет интерес работа Е.Г. Кабаченко, в которой приведены результаты анализа концепта «учитель» в сознании современных педагогов. Автор пришла к выводу, что педагоги, как и многие десятилетия назад, представляют себя в образе проводника, указывающего путь воспитанникам, транслятора знаний и умений. Это свидетельствует о психологической неготовности педагогов к реализации деятельностного и лично-деятельностного подходов в образовании, переходу в полной мере на новые образовательные стандарты [5, с. 90].

В эмпирическом исследовании, направленном на выявление представлений будущих педагогов об образе учителя, проводившемся на базе Уральского государственного педагогического университета, приняли участие 273 студента, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки (Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации; Институт общественных наук). В качестве исследуемого материала использовались эссе, написанные студентами на тему «Учитель будущего – какой он?». Уточним, что данное задание студенты выполняли в самом начале обучения, основываясь на имеющемся у них жизненном опыте (а не на знаниях и ценностных установках преподавателей вуза).

В результате было выявлено, что большинство студентов наделяют «учителя будущего» определенным набором качеств, которые условно можно разделить на несколько групп:

- компетентностные (к ним можно отнести знания, умения и навыки, которыми должен обладать учитель в контексте готовности грамотно преподавать свой предмет»);
- традиционные (качества, составляющие основу профессиональной ментальности российского учителя);
- новационные (качества, необходимые для успешной профессиональной социализации личности в информационном обществе);
- универсальные (качества, присущие личности, независимо от принадлежности к той или иной профессиональной группе или социокультурной среде).

Оговоримся, что данное деление условно. Более того, большинство студентов в своих эссе наделяют «учителя будущего» чертами из всех четырех групп, рассматривая их как равнозначные. Так среди компетентностных качеств были названы: знание преподаваемого предмета (102 упоминания), эрудированность (93), педагогическая компетентность (75), заинтересованность своей профессией (63), готовность использовать современные методы обучения (57), умение организовывать различного рода мероприятия (12), умение применять

знания на практике (3). Обращает на себя внимание, что большинство студентов в качестве одного из основных качеств современного учителя назвали готовность использовать IT-технологии (214).

Традиционные качества представлены следующим набором характеристик: любовь к детям (134), доброта (96), гуманность (77), стрессоустойчивость (76), преданность своему делу (64), толерантность (59), отзывчивость (55), мудрость (53), рассудительность (46), сдержанность (33), внимательность (32), готовность помочь (32), умение ставить интересы ребенка выше своих собственных (17), интеллигентность (11), искренность, неподдельный интерес к людям (3).

Интересно, что студенты называли также такое качество, как умение найти подход, как к одаренным учащимся, так и к детям с ограниченными возможностями (10), из семей мигрантов и неблагополучных семей (2). Данный факт можно рассматривать, с одной стороны, как свидетельство зарождения в некоторых школах региона инклюзивного образования, а с другой, – понимания студентами необходимости реализации индивидуального подхода к учащимся, в том числе испытывающим трудности в социализации.

Значимым является тот факт, что наряду с качествами первых двух групп фактически с той же частотностью назывались характеристики, не присущие профессиональной ментальности российского педагога, но характерные для западного общества, позволяющие личности успешно социализироваться в информационном обществе. Среди них: умение учиться и развиваться (146), готовность к переменам (92), мобильность (55), энтузиазм (52), уверенность в себе (41), индивидуальность (34), лидерские качества (32), самостоятельность в принятии решений (32), харизматичность (11), разумный эгоизм (1).

Полученные результаты подтверждают характеристики концепта «учитель», выявленные учеными в рамках сравнения структурных компонентов исследуемого концепта в среде российского и немецкого студенчества. Так, индекс яркости семы «добрый» у российских студентов составляет 0,41; в то время как у немецких студентов – 0,14. Наоборот обстоит дело с семой «строгий». Здесь соотношение 0,39 (российские студенты) к 0,54 (немецкие студенты) [6, с. 78].

Внутри группы универсальных качеств можно выделить подгруппы:

- коммуникативные: коммуникабельность (110), умение слушать (17);
- волевые: ответственность (70), справедливость (51), трудолюбие (49), требовательность (41), организованность (28), сила воли (26), целеустремленность (19), надежность (15);
- креативные: готовность к творчеству (74), креативность (70), чувство юмора (33), оптимизм (3), непредсказуемость (1).

Настораживает, что студенты, обучающиеся по гуманитарным направлениям подготовки, т. е. будущие учителя истории, обществознания, русского языка и литературы, фактически не называли в качестве значимых качеств учителя патриотизм (встречается всего 3 раза), гражданственность (встречается 1 раз), приверженность здоровому образу жизни (встречается 1 раз).

Тот факт, что в большинстве эссе встречались слова-образы, метафоры, характеризующие профессию учителя, позволил провести компонентный анализ концепта «учитель». Среди слов-образов чаще всего встречались:

- «Человек (Учитель) с большой буквы» (19);
- «товарищ», «настоящий друг» (18);
- «не робот, а живой человек, работающий не с механизмами, а с живыми людьми» (7);
- «опора» (7);
- «ориентир» (7);
- «свеча, зажигающая детские души» (4);
- «проводник» (3).

Кроме того назывались такие образы, как «живая, открытая душа, которая пробуждает в нас интерес и тягу к знаниям», «волшебник, который умеет абсолютно все», «инженер детских душ», «мастер», «идеал», «супер-герой».

Вышесказанное не только свидетельствует о понимании студентами значимости профессии учителя, но и ставит на первое место его воспитательную функцию. Это в свою очередь коррелируется с традиционным пониманием профессии «учитель» в отечественной словарной литературе. В словарях деятельность учителя связывается с обучением, воспитанием и близкими к ним понятиями. В частности в Толковом словаре В. Даля в определении понятия «учитель» на первом месте стоит «наставник», а далее «преподаватель», «профессор», «обучатель» [2, с. 528]. В СССР учитель – это специалист, осуществляющий коммунистическое воспитание, образование и обучение подрастающего поколения в общеобразовательных школах [7, с. 1405].

Интересно, что большинство студентов (217) писали о своих учителях, обращая внимание, что именно личность учителя сыграла ключевую роль в выборе ими данной профессии. Хотя далеко не всегда эта роль была положительной. Иначе говоря, студенты выбирали профессию, чтоб быть похожим на своего учителя или наоборот сделать так, чтоб их жизненные истории в будущем в школе не повторились.

Таким образом, изучение феномена «учитель» как понятия и как концепта позволило не только воссоздать образ учителя в представлениях студентов (будущих педагогов), но и выявить их отношение к будущей

профессии. На основании всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- студенты на основе жизненного опыта способны выделить как достоинства, так и недостатки современного российского учителя;
- идеальный учитель – это симбиоз традиционных (ментальных) характеристик отечественного учительства и новых качеств, необходимых для успешной социализации личности в условиях информационного общества;
- студенты воспринимают свою будущую профессию как, безусловно, важную и уверены в сохранении высокого уровня ее значимости в будущем. При этом они ставят на первое место воспитательную функцию учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 129–133.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Русский язык, 1980. 683 с.
3. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. № 5. 2014. С.5-12.
4. Дорохова Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога // Педагогическое образование в России. № 3. 2016. С.126-131.
5. Кабаченко Е.Г. Концепт «учитель» и «ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент) //Лингвокультурология. 2009. Вып.3. С.83-91.
6. Попова З.П., Стернин И.А. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания): учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. 172 с.
7. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1979. 1800 с.
8. Сонин В.А. Учитель как социальный тип личности: моногр. СПб: Речь, 2007. 400 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

Дядиченко Елена Абрамовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
dea@sfedu.ru*

Аннотация. Статья рассматривает социальные сети как одну из составляющих информационных технологий в системе профессиональной подготовки кадров. Сетевое образование есть независимая от формальных структур система, которая функционирует исключительно благодаря индивидуальности ее участников.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательный процесс, социальные сети, информационное пространство, социокультурное развитие, информационно-образовательное пространство.

USE OF SOCIAL NETWORKS IN PROFESSIONAL TRAINING

Dyadichenko Elena Abramovna

*candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
dea@sfedu.ru*

Abstract. The article considers social networks as one of the components of information technologies in the system of professional training. Network education is a system independent of formal structures, which operates solely due to the individuality of its participants.

Key words: information technologies, educational process, social networks, information space, social and cultural development, information and educational space.

Общество и информатизация – две составные части развития современного общества в России и зарубежных странах. Взаимодействуя между собой, они, в свою очередь, оказывают большое влияние на развитие образовательной системы. Современное общество, его развитие невозможны без проникновения во все сферы жизнедеятельности

информационных технологий. Сегодня информационные технологии можно рассматривать в качестве основополагающих, которые оказывают влияние на развитие цивилизации: их воздействие касается государственных структур и институтов гражданского общества, экономической и социальной сфер, науки и образования, культуры и образа жизни людей.

Автор неоднократно отмечал, что «общество стремится к развитию образовательных услуг, которые нуждаются в развитии таких технологий, которые в своей основе дают возможность проникновения и доступности по всем траекториям образовательного процесса. Образовательные учреждения всего мирового пространства занимают разрешение проблемы внедрения и создания условий для перехода на современные информационные технологии. Основными целями для внедрения информационных технологий в единое информационно-образовательное пространство являются в первую очередь повышение эффективности и качества образовательного процесса; обеспечение научности исследовательской работы; интегративность информационно-образовательных систем в мировую информатизационную систему, что создаст возможность доступа к международным информационным ресурсам в области образования, науки и т.д. [1].

Анализ социальных сетей осуществляется посредством понятий «ресурс», «средство», в том числе посредством понятия «потенциал». В данном контексте образовательный потенциал рассматривается по нескольким критериям: социальная активность, которая определяется потребностями индивида, широта социальных связей, социальный опыт.

«Достижения как личностных, так и мотивационных ресурсов невозможно осуществить без построения образовательного процесса, имеющего индивидуальные траектории, т.е. личностно-ориентированного образовательного процесса» [2, с. 3]. В своих исследованиях автор всегда отводил особое место такому понятию, как личностный фактор и сопутствующую ему компоненту, который в психологии известен как личностный смысл.

Личностный смысл – это конкретный вид субъективных отношений, реализующихся на теоретико-оценочном уровне и затрагивающий всю систему сознания, включая и глубинные его компоненты. Только при условии, что познание будет для студента иметь жизненный смысл, оно «станет подлинным органом его индивидуальности» и, в свою очередь, определит его отношение к миру. Такая диагностическая трактовка сознания позволяет говорить о «принципе сознательности в обучении». Его внедрение в педагогическую практику позволяет вывести познание обучающихся на качественно новый уровень – уровень действительно преобразующий. Запоминание без специальной работы, заучивание на

основе мыслительного углубления в факты, явления – это идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением. Знания, полученные в деятельности, опосредованной смыслообразуемым мотивом, превращаются в предмет отношений личности, и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл оказывают воздействия на поведение, на отношение к тем знаниям, которые предполагаются на последующих этапах обучения. Приобретая для обучающихся личностный смысл, знания проникают в глубинные структуры и начинают определять так называемую смысловую установку. Если личностный смысл – отражение в сознании отношения мотива к цели, то установка – это форма выражения этого отражения. Знания, полученные через смысловую установку и проникнутые личностным смыслом, являются ценностными.

«Наличие перечисленных качеств у студента является необходимым условием его субъектного участия в обучении, так как именно познание выступает основой учебной деятельности» [4]. В свою очередь, качества, характеризующие готовность студента к субъектному участию в обучении, формируются в правильно организованном учебном процессе, являются результатом педагогической деятельности. Определить наличие и устойчивость качеств, характеризующих субъектное отношение обучающегося к действительности, можно по содержанию и взаимосвязи основных компонентов его познавательной деятельности. Студент выступает субъектом познания в том случае, если его образовательная деятельность осуществляется в виде актов, включающих в себя все основные компоненты познавательной деятельности: целеполагание, планирование, выполнение действия, самоконтроль, коррекцию. Выбор познавательного акта в качестве критерия субъектного отношения учащегося к действительности обусловлен деятельностным подходом к обучению.

Автор в своих исследованиях также делает акцент на том, что социальные сети в своем взаимодействии используют такое понятие как «информационное пространство». «Социальную сеть можно представить и как пространство конструирования собственного социального образа через информационное пространство. Описывая потенциал социальных сетей, следует рассмотреть контекст действия сети, а именно, различные социальные практики. Так, например, практики социальной поддержки и социальной защиты личности в современных нестабильных социально-экономических условиях, а также и образовательные практики индивидов. Одно из действий таких социальных сетей происходит посредством поиска участников – «союзников» сети с целью решения различных задач, центральными из которых являются задачи, связанные с освоением социокультурного опыта, знаний, формирования профессионального и

научного мировоззрения. В данном случае, необходимо признать формирования не только профессиональных компетенций, но и социального интеллекта. Поиск различных способов, условий получения новых знаний является важнейшей задачей различных отраслей научного знания» [5].

Одним из преимуществ социальных сетей является то, что они являются тем независимым ресурсом, который дает возможность открытости пользователей. Участники образовательного процесса с помощью социальных сетей имеют возможность не только общаться и получать письменную информацию, но имеют видимое пространственное общение. К такому общению можно отнести общение между собой при участии в сетевых дискуссиях по предметным направлениям, общение с преподавателем-консультантом.

«Следующим преимуществом социальных сетей является, то, что в них можно организовать группы и сообщества, с которыми проводятся и координируются семинарские, практические занятия, предварительно предоставив тематику заявленного занятия, вопросы и темы для обсуждения» [6]. Такой вид занятий с использованием социальных сетей возможно осуществить с помощью видео, осуществить комментарий к выполнению предложенных и выложенных в организовавшихся группах и сообществах тематических заданий по предмету. «Социальная сеть позволяет осуществлять дистанционное проведение занятий и контроль» [7].

Сетевое образовательное сообщество на базе социальной сети – виртуальная образовательная среда, дистанционное образование и электронное обучение положили начало новому общемировому явлению – smart education. Говоря об электронном обучении, в основном делался акцент на технологии. Сегодня технологическое оснащение ведущих университетов мира достигло такого предела, что дальнейшее развитие информационной базы качественно нового изменения не принесет. Электронное обучение больше не является инновацией, в нем нет неясных позиций. Образовательный контент в свободном доступе для студентов, обеспечение обратной связи преподавателей и студентов, обмен знаниями между ними, автоматизация административных задач – все это относится к технологиям. Но что дальше? Что люди делают с этими технологиями, какой эффект получают? Эти вопросы лежат уже в разрезе smart education. Именно оно обеспечит максимально высокий уровень образования, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, переход от книжного контента к активному, а также позволит молодежи нового поколения адаптироваться в условиях быстроменяющейся среды. Smart education — новая стратегия развития образования [5, с. 8].

В основе концепции Smart education лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания преподавателем контента, нацеленного на конкретного слушателя. Этого возможно добиться лишь за счет управления академическими знаниями, когда каждый новый знаниевый объект идентифицируется и описывается.

У молодежи, получили большую популярность социальные сервисы, такие как Twitter, Facebook и др. Размещение контента в подобных сетях и использование подобных технологий в образовательном процессе также позволит существенно повысить его качество. Социальные сети, дистанционное обучение, технологии электронного обучения, Smart education необходимо рассматривать как практику социальной поддержки и социальной защиты личности в современных социально-экономических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дядиченко Е.А., Дядиченко О.В. Социальные сети в системе высшего образования: мировое образовательное пространство // Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 8 (24). С. 47-49.

2. Дядиченко Е.А. Дифференцированное обучение в системе личносно ориентированного образования // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2000. – № 1. С. 105-108.

3. Дядиченко Е.А. Обучение в системе личносно-ориентированного образования: монография – Ростов-на-Дону–Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2011. – 111 с.

4. Дядиченко Е.А., Дядиченко О.В. Повышение качества образования при использовании информационных технологий // Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 12 (28). С. 71-72.

5. Дядиченко, Е. А. Особенности использования социальных сетей в реализации психолого-педагогической превенции экстремизма и терроризма / О. Д. Федотова, С. А. Сафонцев, О. П. Чигишева и др. Психолого-педагогические превентивные технологии противодействия экстремизму в социокультурной практике европейских стран: монография / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора О.Д. Федотовой. – Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2013. – 263 с.

6. Дядиченко, Е. А. Использование социальных сетей в образовании / Е. А. Дядиченко // Современные информационные технологии: тенденции и перспективы развития: докл. и сообщ. на XIX Научной конференции 16-19 мая 2012. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2012.

7. Дядиченко, Е. А. Научно-педагогическая практика с использованием информационных технологий как вид педагогической

деятельности [Текст] / Е. А. Дядиченко, О. В. Дядиченко // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 июля 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – ISBN 978-5-906626-87-5.

8. Тихомиров В.П., Тихомирова Н.В. Smart education: новый подход к развитию образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.elearningpro.ru/forum/topics/smart-education> (дата обращения: 17.10.2018).

ПЕДАГОГ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ*

Заславская Ольга Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель
школы РФ, заведующая кафедрой теории и методики образования
Тульского государственного университета,
г. Тула, Россия
ovzaslav@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионально-личностных качеств педагога как учителя и воспитателя, формирования его профессиональной устойчивости к внешним влияниям и рискам профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества педагога, педагогическая личность, педагог как представитель интересов ребёнка на уроке

TEACHER AS A PROFESSIONAL PERSON *

Zaslavskaya Olga Vladimirovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of the
School of the Russian Federation, Head of the Department of Theory and
Methodology of Education, Tula State University,
Tula, Russia
ovzaslav@yandex.ru*

Abstract. The article deals with the problem of development of professional and personal qualities of the teacher as a teacher and educator, the formation of his professional resistance to external influences and risks of professional activity.

Key words: professional and personal qualities of the teacher, pedagogical personality, teacher as a representative of the interests of the child in the classroom

**Статья публикуется на средства гранта РФФИ № 18-013-00992*

Одна из старейших социальных систем – система образования - как никакая другая, постоянно и настойчиво подвергается трансформациям и ревизиям – и на уровне ценностей и целей, и на содержательном и технологическом уровнях. Но какие бы изменения не происходили, всеми по-прежнему признаётся важной роль педагога – учителя, воспитателя, организатора школьной жизни детей. То, что школьное дело сегодня, как и прежде, в значительной мере «решается» его педагогическим мастерством и его профессиональной ответственностью, не вызывает сомнений у всех причастных педагогической профессии.

Не случайно, все разговоры об образовании, любых его аспектах, исследуемых в науке и проверяемых практикой, так или иначе сводятся к поиску ответа на вопрос – что такое и кто такой современный педагог? Что значит «готовить к педагогической деятельности»? Как связана педагогическая деятельность с реальным влиянием школы на судьбу формирующейся личности?

Если мы обратимся к многочисленным публикациям о современном учителе – до, во время и после получения им педагогического образования – то наиболее употребляемым в них словом будет слово «должен», а ключевым понятием этих исследований - понятие «требования»: требования к учителю как организатору, как преподавателю наук, как воспитателю, как контактёру с внешним миром – родителями, различными службами, и пр., и пр. Все эти требования выступают как жёсткий императив, как директива, и более или менее сносно существовать в профессии можно только тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработала управляющая система образования.

Изучение федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по подготовке педагогических кадров показало, что они также представляют собой совокупность требований, предъявляемых прежде всего к реализации эффективной профессиональной педагогической деятельности и общения с различными субъектами образовательного процесса.

Стоит задуматься, почему так жестка эта «арматура» требований и распорядительных установок, ведь речь идёт о представителе творческой профессии, авторе драматичных по сюжету педагогических сценариев и исполнителе сложных педагогических ролей?

Можно предположить, что так происходит потому, что учитель не рассматривается и, главное, редко проявляет себя вовне как самостоятельная профессиональная личность, как носитель творческой профессиональной идеи, как специалист со своим пространством профессиональной свободы и профессиональной (не служебной) ответственности.

Понятие «профессиональная личность педагога» требует глубокого размышления и анализа. В последнее время в различных науках появились такие понятия, как «языковая личность», «экономическая личность» - и каждое из них характеризует не столько внешние проявления человека, сколько, условно говоря, его внутреннее устройство, структуру и содержание этого устройства, его компонентный состав, наличие которого обеспечивает человеку устойчивость и успешность в решении тех или иных вопросов профессионального быта и профессионального бытия [3, с.с. 38, 40, 43].

По аналогии с вышеперечисленным введём понятие «педагогическая личность». Исследований «внутреннего устройства» педагогической личности на сегодняшний день явно недостаточно (Л.М. Митина, И.А. Зимняя, Е.В.Титова, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин), и зачастую они сводятся к созданию системы всё новых и новых требований к его деятельности. Другими словами, эти исследования направлены на то, чтобы научить учителя «как делать» (именно умение «правильно делать» почему-то называется профессиональной квалификацией), в то время как гораздо важнее, на наш взгляд, показать ему «куда думать». Личность, как известно, начинается с умения самостоятельно мыслить, вырабатывать принципы и следовать им в деятельности, осознавать свои мотивы и потребности, выбирать и опробовать собственные модели поведения. Личность, в отличие от человека как такового, трудно сделать объектом манипуляций, с какими бы добрыми намерениями они не осуществлялись, и жёсткие требования предъявлять к ней и непросто, и порой бессмысленно.

Профессиональная личность педагога (педагогическая личность) – это качественное новообразование, возникающее у педагога в результате освоения им закономерностей педагогического процесса, его внутренней логики и причинно-следственных зависимостей, это результат опыта и творчества, профессионального общения и профессиональной рефлексии, профессионального поиска и анализа достигнутого [4, с.с.236, 240].

Выдающийся русский педагог-философ С.И.Гессен ещё в начале прошлого века так определил смысл и цель образования: «Задача образования, - писал он, - состоит в превращении природного человека – в культурного»[1, с.36]. Перефразируя слова учёного, скажем: задача подготовки современного педагога состоит в превращении «природного»

учителя – в культурного. Заметим, что среди людей на самом деле немало «природных» учителей: это натуры активные, с лидерскими задатками и амбициями, творческие, артистичные, чувствительные и эмпатичные. Часто они выбирают педагогическое дело как профессию.

Но важно понимать, что вовсе не они обеспечивают поступательное развитие педагогического процесса. Не добрый и сердечный, активный и весёлый человек должен учить детей математике, но учитель математики. Любовь к детям и любовь к своему предмету не восполняет пробелы в педагогической личности учителя, если она не сформирована в необходимой и достаточной степени. Характеризуя феномен учителя как профессионала, часто и много говорится о таланте, способностях и вдохновении, но всякий, кто реально участвует в многотрудном педагогическом деле, понимает, что не талантом и вдохновением движется «конвейер» педагогического процесса, не чувство долга и внезапные творческие озарения определяют повседневные результаты обучения, воспитания и развития ребёнка. Не любовью и не пресловутым «здоровым смыслом» решаются проблемы учебного процесса, а умением профессионально мыслить и принимать сугубо профессиональные решения. Культурный учитель – это педагогическая личность, и результат его деятельности – не любовь и дружба, а конкретный профессиональный результат: разносторонне развитая личность ребёнка-ученика, его опыт, его культура, его ценности, его готовность к преобразованию своей жизни и обустройству своей судьбы [2, с.165-167]. При этом исследований, затрагивающих внутреннюю сущность педагога «культурного», ее структуру, содержание, компонентный состав, сформированность которого обеспечит современному учителю устойчивость и успешность в решении профессиональных вопросов, явно недостаточно.

Что, по нашей гипотезе, составляет структуру педагогической личности? Мы включаем в неё профессиональный интеллект (питается образованием) и на его основе профессиональное мышление («правильно думает»); профессиональную культуру и опыт (ядро профессиональной культуры – профессиональное мировоззрение, содержащее в себе профессиональные принципы и убеждения, осознание границ пространства профессионального компромисса и профессиональной позиции); профессиональные потребности, мотивы, интересы, установки; профессиональное поведение как логически выстроенный набор профессиональных поступков[4, с.240].

На «полочке» профессионального опыта и профессиональной культуры среди прочих компонентов, безусловно, достойное место занимает культура «педагогической» речи – богатство лексики, интонационная выразительность, уместность использования лексических единиц. Обратим внимание на то, что мы имеем в виду не культуру речи

как таковую, а, условно говоря, «педагогическую» речь – то есть выстроенную в педагогической логике систему речевых конструкций, используемых для решения конкретной педагогической задачи: формирования знаний, умений и навыков обучающегося, побуждения его к общению в рамках познавательного процесса, в целом – мотивирования на учение и творчество и т.п.

Если педагог осознаёт, что его речь – это педагогический инструмент решения сложных профессиональных задач, если он рассматривает череду событий своего рабочего дня как логически (с точки зрения педагогической логики) обусловленную цепочку педагогических ситуаций – то и выбор речевого поведения им будет основываться не на эмоции, не на житейских представлениях о дурном и хорошем, а на понимании закономерностей педагогического процесса, его внутренних и внешних причинно-следственных связей и зависимостей, прямых и обратных влияниях общих и частных факторов и пр..

Педагогически необходимое и педагогически оправданное речевое поведение мы рассматриваем как внешнее проявление общей профессиональной культуры современного педагога. Чудовищные случаи грубости, чванливости, высокомерия, а равно и приниженности, панибратства в отношениях с учащимися и т.п. в поведении педагога, как правило, сопровождаются соответствующей речью – и это тоже показатель, прежде всего, не «человеческого», а именно профессионального бескультурия.

Качество коммуницирования в значительной степени определяет качество обучения, воспитания и развития обучающихся в образовательном процессе. Понуждение к коммуницированию – один из столпов лично ориентированной, гуманистической педагогики, располагающей множеством приёмов, средств, технологий, концепций и пр. Формирование опыта благополучного, успешного коммуницирования зачастую компенсирует недостатки социализации, а полученный при этом результат является одним из показателей уровня социализированности молодого человека.

С другой стороны, культура куммуницирования - очевидный показатель профессиональной культуры педагога. Языковая личность педагога выступает как отражение его профессиональной (или педагогической) личности.

Чем грозит отсутствие речевой культуры педагога? Системным сбоем во всём педагогическом процессе: речевая неадекватность, отсутствие навыков выбора речевых моделей, недооценивание роли педагогической речи в решении образовательно-воспитательных задач приводит к нарушению коммуникации между преподавателем и учеником, между преподавателем и его аудиторией, между наукой и потребителем её

продуктов – обучающимся, а значит снижением качества образования, его показателей и результатов, редукцией его подлинных смыслов и ценностей.

Повторим: речь идёт не о красоте речи как таковой, не об артистизме речевого самовыражения педагога, не о риторической выразительности и тем более не об этике и нравственности, а о правильном – т.е. профессиональном – выборе моделей речевого педагогического поведения. Речевое педагогическое поведение трактуется нами как поведение, основанное на педагогических целях, на осознании внутреннего устройства педагогического процесса, векторов и масштабов его влияния на формирующуюся личность ученика. И главное - на понимании того, что ошибка в выборе способа и средства коммуникации в учебной ситуации может быть в педагогическом смысле несравнимо опаснее по своим последствиям, чем ошибка преподавателя в математических расчётах на доске или в перечислении дат и имён при обсуждении исторических событий.

Что меняет в повседневной работе учителя сформированная в нём педагогическая личность?

- во-первых, учитель становится способен к профессиональной самоидентификации и внутренней установке на осознание себя не родителем, наставником, пастырем, другом, но Учителем - представителем интересов ребёнка на уроке, защитником его познавательности, активности, любопытства и творчности;

- во-вторых, можно говорить, что наличие у учителя педагогической личности обеспечивает ему другой уровень профессиональной безопасности. Отсутствие ощущения профессиональной безопасности купюрует творчество и инициативность, делает учителя скучно осторожным и печально осмотрительным. Развитое педагогическое мышление позволяет точно выбирать пути решения производственной задачи и, что ещё важнее, укрепляет в учителе готовность защищать пространство своей профессиональной свободы: свой методический выбор, свой стиль деятельности, свою модель взаимоотношения с детьми и коллегами и пр.;

- в-третьих, педагогическая личность – это защита от профессионального выгорания. Психологи скажут, что проблема «выгорания» сложнее, чем может показаться на поверхностный взгляд, но можно уверенно предположить, что, «работая» педагогической личностью, можно сберечь себя как успешного профессионала на долгие годы;

- в-четвёртых, коллектив, состоящий из «педагогических личностей» - это подлинно творческое сообщество, способное продуктивно, разумно и экономно с точки зрения затраченных усилий

решать самые сложные проблемы развития образовательного учреждения, укрепления его статуса в социуме и т.д.

Несформированность профессиональной личности педагога грозит системными нарушениями педагогического процесса: ухудшением качества образования, оттоком контингента учащихся, снижением уровня учебной дисциплины, конфликтом с семьями учеников и т.д., и т.п.

Сегодня, в эпоху триумфального шествия новых информационных технологий по пространству школьного образования, особенно важна профессионально-личностная готовность педагога их «присвоить» и осмысленно использовать.

Новые педагогические технологии, связанные, как правило, с внедрением современных средств обучения, не принимаются (и часто агрессивно отторгаются) педагогом-практиком потому, что учитель не видит педагогического смысла их применения, не понимает, на какой педагогической логике оно строится, какова их педагогическая природа, какие иные задачи по сравнению с традиционными, обычными они помогают решить. Вопрос не только в том, что учитель не владеет "теорией технологизации образования", вопрос в отсутствии у учителя профессионально-личностной культуры в целом, в недостатке реального профессионального опыта, в несформированности профессионального мировоззрения и выстроенной на его основе профессиональной позиции - в этом главные причины его нежелания принимать новое, которое приходит сегодня в школу в разных обликах. Другими словами, в его профессиональной беспомощности, "острой профессиональной недостаточности".

Ориентация на формирование профессиональной личности педагога меняет структуру подготовки будущих учителей, векторы развития и совершенствования системы повышения профессиональной квалификации педагога. Важным становится мировоззренческий, а не конкретно методический компонент содержания педагогического образования, другое значение придаётся самообразованию через профессиональное общение, опыт лучших рассматривается не как образец для подражания и «передачи», а как модель правильного «думания» и отражение профессиональной позиции.

Иначе говоря, сделать центром и целью дополнительного профессионального образования учителя его "педагогическую личность". А это значит применять в процессе повышения квалификации то, что способно формировать профессиональное мышление учителя, его профессиональное мировоззрение, систему профессиональных мотивов, потребностей и интересов, профессиональное поведение. Педагогические вузы учат "азбуке" педагогики, система ПК должна научить педагога "чтению педагогических текстов", их анализу, трактовке и интерпретации.

От изменений в сфере повышения профессиональной квалификации учителей напрямую зависит решение многих острых проблем современной школы.

Педагогическая личность строится человеком всю его профессиональную жизнь. На «полочки» профессиональной культуры, профессиональной мотивации, потребностной сферы, профессиональных интересов и профессионального поведения год от года, раз от раза добавляются новые качественные и количественные приращения, делая учителя ещё свободнее, ещё удачливее, ещё продуктивнее.

Профессия занимает огромное место в жизни учителя. Поэтому на такой большой «территории» так важно быть счастливым, успешным, общественно признанным. Счастливым будет тот, кто свободен в профессиональном выборе, самостоятелен в решении осознанных профессиональных проблем, независим от пагуб внешних влияний, зачастую неквалифицированных и непрофессиональных, успешен в достижении принципиально важных целей и личностно значимых смыслов деятельности, т.е. тот, кого мы назвали Педагогической Личностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию./ Отв. ред и сост. П.В.Алексеев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
2. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост. Е.И.Соколова. – М., 2009. – 351 с.
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 376 с.
4. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы. - Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75). – Орел, 2017. – с.с. 236-242.

ПРИМЕНЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ГИМНАЗИИ

Иванова Яна Романовна

*зам.директора по НМР МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийск,
учитель английского языка, аспирант 2 курса ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО», г. Москва,*

yana140782@mail.ru

Сувернева Дарья Владимировна

*учитель МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийск, аспирант
«Института стратегии развития образования РАО»,
darina07new@gmail.com*

Аннотация. Данная статья имеет целью представить управленческую технологию «Управление на базе активизации деятельности персонала» - активизация реализуется путем стимулирования (морального и материального) и мобилизации интеллектуального потенциала педагога. Основной задачей такого рода управления является создание условий для положительного эмоционального состояния педагога.

Ключевые слова: управленческие технологии, индивидуальное сопровождение, дорожная карта, технология критического мышления, федеральный проект «Учитель будущего».

APPLICATION OF MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN ORGANIZING INDIVIDUAL SUPPORT OF TEACHERS IN GYMNASIA

Ivanova Yana Romanovna

*Deputy Director for NMR MBOU of the gymnasium No. 4 of
Novorossiysk, English teacher, 2nd year postgraduate student of the Federal
State Budgetary Educational Institution “Institute of Education Development
Strategy of the Russian Academy of Education”, Moscow,
yana140782@mail.ru*

Suverneva Daria Vladimirovna

*teacher of MBOU gymnasium No. 4 of Novorossiysk, graduate student of
the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of
Education
darina07new@gmail.com*

Abstract. This article is intended to provide a management technology "Management on the basis of the revitalization of the staff" - the activation is implemented by means of incentives (moral and material) and the mobilization of intellectual potential of the teacher. The main purpose of this kind of management is to create conditions for a positive emotional state of the teacher.

Key words: management technologies, individual support, project roadmap, technology of critical thinking, federal project «Teacher of the future».

Эффективность деятельности образовательной организации, его положение зависит от стратегии развития, выбора и применения, как отдельных стратегических типов управленческих технологий, так и их различных сочетаний.

«Управление» - в настоящее время имеет название «Менеджмент», составными частями которого является постановка цели, планирование и контроль, организация управления, мотивация, прогнозирование.

«Технология» - от греческих слов *techno* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение), (наука об учении, о мастерстве). С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений. Технология не носит предметный характер, она может реализовываться на любом предмете вне зависимости от содержания. Чтобы чувствовать себя уверенно, педагог должен владеть как минимум тремя принципиально – различающимися технологиями: продуктивной (предметно - ориентированной), щадящей (лично - ориентированной), технологией сотрудничества и уметь применять их на практике!

Управленческие технологии – набор управленческих средств и методов достижения, поставленных целей организации, включающих методы и средства сбора и обработки информации; приема эффективного воздействия на работника; принципы, законы и закономерности организации и управления; системы контроля [6].

Существует несколько типов управленческих технологий, которые способствуют эффективному развитию в организации. Такие как:

- 1) Управление по целям;
- 2) Управление по результатам;
- 3) Управление на базе потребительских интересов;
- 4) Управление на базе активизации деятельности персонала;
- 5) Управление в исключительных случаях;
- 6) Управление путем проверок и указаний;
- 7) Управление на базе «Искусственного интеллекта».

Одной из сложнейших проблем является создание системы управления персоналом в организации, так как управление не может существовать само по себе, быть самостоятельным процессом и должно всегда являться частью данной системы.

Методом реализации управленческой технологии «Управление на базе активизации деятельности персонала» является индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который разрабатывается как для каждого педагогического работника отдельно, так и для образовательной организации в целом [1].

В организационном контексте ИОМ можно рассматривать в трех взаимосвязанных плоскостях: профессиональное самообразование,

деятельность в профессиональном сообществе и участие в методической работе образовательной организации.

Для обеспечения процесса непрерывного профессионального развития практикуется заполнение «Дорожной карты», в ходе которой определяются основные этапы деятельности по самообразованию: планирование мероприятий и видов активности, оценка необходимых ресурсов, анализ достигнутых результатов.

«Дорожная карта» включает в себя:

- 1) Методическая тема;
- 2) Тема самообразования;
- 3) Информация о педагогической аттестации;
- 4) Направление и содержание деятельности:

Раздел 1. Диагностика профессиональных затруднений;

Раздел 2. Повышение квалификации и педагогического мастерства;

Раздел 3. Работа над повышением качества образования через предметное обучение;

Раздел 4. Научно-методическая работа;

Раздел 5. Инновационная деятельность;

Раздел 6. Обобщение собственного опыта педагогической деятельности;

Раздел 7. Совершенствование профессионально значимых личностных качеств и черт характера.

Диагностика профессиональных затруднений формируется на основе диагностик мотивации, проблем и достижений, профессиональных и личностных качеств. Перечисленные диагностики демонстрируют потребность в самореализации, участии в творческих проектах на различных уровнях; материальную заинтересованность; создают необходимость осваивать новое содержание, технологии и методы педагогической деятельности по своему предмету, направлению работы, овладевать современными образовательными технологиями.

Повышение квалификации и педагогического мастерства состоит из:

- 1) Курсовая подготовка (1 раз в 3 года);
- 2) Самообразовательная деятельность;
- 3) Совершенствование работы с современными педагогическими технологиями (какими конкретно?..);
- 4) Изучение и анализ научно-методической литературы по теме;
- 5) Развитие информационной компетенции.

Работа над повышением качества образования через предметное обучение предполагает организацию дифференцированной работы с обучающимися, обладающими разным уровнем интеллектуальных способностей и познавательной активности; организацию работы с одарёнными обучающимися и их участие в научно-практических

конференциях, конкурсах творческих работ, олимпиадах; организацию внеклассной работы по предмету [3].

Научно-методическая работа организуется через реализацию системно-деятельностного (компетентностного и др.) подхода в предметном обучении в рамках внедрения федеральных образовательных стандартов нового поколения; проведение открытых уроков в рамках работы по повышению методического мастерства; знакомство с новыми формами, методами и приёмами обучения; работу в составе методических объединений, экспертных советов, проблемных групп.

Инновационная деятельность подразумевает участие педагогов в инновационном проекте, экспериментальную деятельность; работу в составе творческих групп.

Обобщение собственного опыта педагогической деятельности реализуется с помощью участия в семинарах, мастер-классах, выступлениях; продвижения персонального сайта-портфолио в сети Интернет, размещение на этом сайте авторских методических материалов; публикаций статей в научно-педагогических и методических изданиях, в том числе в сети Интернет.

Совершенствование профессионально значимых личностных качеств и черт характера формируется на основе развития креативности как творческого потенциала педагога через участие в различных профессиональных конкурсах и развития педагогической рефлексии через самоанализ педагогической деятельности [2].

При заполнении «Дорожной карты» педагогом, особенно молодым специалистом, возникают трудности, решить которые удастся с помощью применения различных приемов, что и способствует реализации управленческой технологии «Управление на базе активизации деятельности персонала» [5].

Внедрение данной управленческой технологии доказало актуальность развития критического мышления педагогов. Рассмотрим подробнее некоторые из приемов развития критического мышления, такие как: «Фишбоун» и «Лестница достижений».

Прием «Фишбоун» («рыбий скелет») используется на этапе вызова, анализа и рефлексии, помогает педагогам работать с информацией, ставить и решать те или иные задачи. В основе Фишбоуна — схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета. В мире данная диаграмма широко известна под именем Ишикавы (Исикавы) — японского профессора, который и изобрел метод структурного анализа причинно-следственных связей. Схема Фишбоун представляет собой графическое изображение, позволяющее наглядно продемонстрировать определенные в процессе анализа причины конкретных событий, явлений, проблем и соответствующие выводы или результаты обсуждения.

Фишбоун дает возможность:

- организовать работу участников в парах или группах;
- развивать критическое мышление;
- визуализировать взаимосвязи между причинами и

следствиями;

- ранжировать факторы по степени их значимости.

Алгоритм работы с этим приемом:

В «голове» скелета обозначена проблема, которая рассматривается. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках участники отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. На нижних - вписывают факты, подтверждающие наличие сформированных ими причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть проблемы. В «хвосте» помещается вывод по решаемой проблеме. Важным этапом станет презентация заполненной схемы, которая продемонстрирует взаимосвязь проблем, их комплексный характер.

После составления фишбуона для активизации познавательной деятельности педагогов предлагается следующий авторский прием «Лестница достижений», целью которого является актуализация собственного опыта.

Основной идеей приема является систематизация информации, которая появилась в результате свободных высказываний. Работа по развитию критического мышления выстроена таким образом, что участники анализируют свои интересы, желания, способности, поднимаясь от более простых задач к более сложным. Это необходимо для того, чтобы они смогли, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде. С другой стороны, упорядочивание планируемых действий позволит увидеть противоречия, нестыковку, непроясненные моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из участников эти направления могут быть индивидуальными.

Рассмотренные выше приемы способствуют систематизации управленческой технологии и предлагаются к практическому применению в любой образовательной организации при составлении «Дорожной карты» педагога, в том числе для реализации Федерального проекта «Учитель будущего» [7].

Целью федерального проекта является обеспечение вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования к 2024 году путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций.

Задача из Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204: внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций, которая будет реализовываться с помощью внесенных необходимых изменений в действующее законодательство РФ. Планируется утверждение целевой модели непрерывного развития профессионального мастерства работников системы образования, учитывая региональные особенности каждого субъекта РФ. Такая модель даст возможность проведения независимой оценки, наряду с существующей аттестацией педагогических кадров.

Формирование базы бесплатных дистанционных программ повышения квалификации педагогических работников позволит поднять уровень компетентности, создать равные возможности для саморазвития и профессионального совершенствования [4].

В рамках проекта будет разработана система стимулирования, в том числе с учетом результатов добровольной сертификации и подтверждение своих профессиональных навыков, что позволит выстроить прозрачную систему карьерного роста и перспектив дальнейшего развития в указанной профессии.

В заключении необходимо добавить, что использование управленческой технологии «Управление на базе активизации деятельности персонала» перечисленных современных и авторских приемов вместе с повседневными поисками чего-то нового помогает быстро и эффективно добиться развития критического мышления у педагогов и стимулирует к развитию и мобилизации их интеллектуального потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. // Вестник Мордовского университета – 2009.- № 2.- с. 15 – 18.
2. Иванова Я.Р., Сувернева Д.В. Тьюторство как путь развития творчества и одаренности в системе школьной образовательной среды. // Психология творчества и одаренности. – М., МПГУ, 2018. – С. 180 - 184.
3. Иванова Я.Р., Сувернева Д.В. Оценка качества достигаемых результатов работы с одаренными детьми при обучении английскому языку. // РОСТ (региональное образование: современные тенденции) – Липецк, № 3 (36), 2018 – С. 42 – 49.
4. К вопросу о профессиональной компетенции педагогических и руководящих кадров. // Учительский журнал. М.- 2009.- № 3.- с. 70.
5. Личность учителя в современном процессе обучения и воспитания. // Методист. М.- 2006.- № 2.- с. 32.

6. https://studbooks.net/67932/menedzhment/upravlencheskie_tehnologii
(дата обращения 26.10.2018).

7. <https://минобрнауки.рф/проекты/фгос-и-пооп> Сайт Минобрнауки
(дата обращения 24.10.2018).

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Кананэу Людмила Георгиевна

*преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных
технологий*

Приднестровского государственного университета им. Т.Г.

Шевченко,

г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье

liu-potinga@yandex.ru

Аннотация: проблема самоактуализации достаточно быстро стала ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в современной педагогике и психологии. В современном веке необходимо рассматривать самоактуализацию как особую специфическую деятельность педагога. В статье раскрыто содержание технологий самоактуализации.

Ключевые слова: самоактуализация, личностный рос, педагог, профессиональная деятельность, индивидуальный стиль, профессионально значимые качества, технология, педагогические задачи, способы, методы, условия.

TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY OF THE TEACHER

Kananeu Lyudmila Georgievna

*Lecturer, Department of Pedagogy and Modern Educational
Technologies*

Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko

Tiraspol, Moldova, Transnistria

liu-potinga@yandex.ru

Abstract. The problem of self-actualization rather quickly became a key system-forming element of the humanistic direction in modern pedagogy and psychology. In the modern century, it is necessary to consider self-actualization

as a special activity of a teacher. The article reveals the content of self-actualization technologies.

Key words: self-actualization, personal growth, teacher, professional activity, individual style, professionally significant qualities, technology, pedagogical tasks, methods, methods, conditions.

В современном веке внимание ученых привлекает проблема самоактуализации личности, выявление механизма и движущих ее сил. Особенно растет интерес со стороны отечественных психологов и педагогов. По мнению многих исследователей, вполне обоснованно, дальнейшее развитие нашей страны связано с изменением менталитета ее граждан, а именно с формированием у них таких качеств, как самостоятельность, ответственность, творческие способности, духовность, стремление к выявлению и реализации собственного позитивного индивидуального потенциала и так далее, которые, по сути, являются характеристиками самоактуализирующейся личности.

Имея не большую историю, проблема самоактуализации стала достаточно быстро ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в современной педагогике и психологии. Исследования данной проблемы, проводились известными учеными как А. Маслоу, Ш. Бюллер, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Шостром, Л.И. Анциферова, доказывая необходимость разработки эффективного обеспечения самоактуализации личности педагога, так как именно самоактуализирующаяся личность может всегда успешно развиваться в педагогическом процессе, а также успешно обучать.

Понятие «самоактуализация» исследователи понимают по-разному, так например, в психологическом словаре под редакцией М.Г. Ярошевского, А.В. Петровского данный термин расшифровывается «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей» [1, с. 249]. Согласно мнению А. Маслоу, самоактуализация – «это желание стать всем, чем возможно: это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала. [2, с. 115].

В переводе с латинского языка термин «самоактуализация» означает – действительный, настоящий. Источник самоактуализации связан с изменением механизма жизнедеятельности живых существ, с возникновением способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Самоактуализация предполагает изменение отношения к самому себе, становление субъективности с ее способностью быть для себя. Понятие самоактуализации связано с осмыслением отдельных сторон общего саморазвития личности. Данное явление изучается в нескольких аспектах:

- как мотив (тенденция личности),
- как процесс (механизмы самореализации), как ситуация (переживание ценностей существования),
- как результат (саморазвивающиеся личности).

Большинство исследований ставят акцент именно на мотивационный аспект, который определяет стремление человека к более полному проявлению и развитию своих личностных качеств.

С нашей точки зрения, важнее исходить из концепции самоактуализации как процесса переживания ценностей профессиональной деятельности, который способствует оптимальному преодолению психологических барьеров и обеспечивает устойчивость деятельности педагога.

Рассматривая самоактуализацию как механизм развития личности, необходимо отметить, что это некий переход потенциальных особенностей человека в актуальные, который включает в себя компоненты:

- содержательные компоненты, основу которых определяют конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными, если они не осознаны и не реализуются субъектом применительно к какому-либо виду деятельности;
- процессуальные компоненты, которые указывают на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности.

В своих источниках А. Маслоу определяет самоактуализацию как «... полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.» [4, с. 150].

Ученый Абрахам Маслоу приводит следующие характеристики самоактуализирующихся личностей:

- более эффективное восприятие реальности; принятие себя и других;
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче; потребность в уединении;
- независимость от культуры и среды;
- постоянная свежесть оценки, опыт высших состояний, чувства сопричастности, единения с другими; более глубокие межличностные отношения;
- демократическая структура характера;
- различение средств и целей добра и зла;
- философское невраждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество [2, с. 108].

Достаточно правомерно рассматривать процесс самоактуализации в контексте различных отношений личности, в том числе отношений к

деятельности. По А. К. Марковой, этап самоактуализации человека в профессии осуществляется через развитие себя средствами выполняемой профессии, а также осознание своих возможностей в выполнении профессиональных норм, преднамеренное усиление позитивных и сглаживание негативных качеств, через укрепление индивидуального стиля, максимальную самореализацию своих внутренних сил в профессиональной деятельности.

Самоактуализация личности в педагогической деятельности, может осуществляться как спонтанный процесс, то есть педагог реализует свои возможности, не думая об этом и не осознавая самого этого процесса. Одновременно это и управляемый процесс, а управляемость его связана с осознанием субъектом собственных индивидуальных свойств и путей их профессиональной актуализации. Переход от спонтанности к управляемости порождается противоречием, существующим между субъективной и объективной целесообразностью действий самого педагога. Противоречия разрешаются путем рационализации механизмов регуляции, заложенных в структуре индивидуальных особенностей личности применительно к конкретным видам педагогической деятельности.

Самоактуализацию можно рассматривать как особую специфическую деятельность педагога, которая направлена на осознание собственных профессионально-значимых личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые она предъявляет специалисту.

В педагогической деятельности, как особом виде профессиональной деятельности, нужно акцентировать внимание на современные педагогические технологии. На сегодняшний день, овладение технологией доступно личностям, обладающим определенными качествами (личностными, деловыми) и творчески относящимся к этой деятельности. Фактически каждый педагог формирует сам себя в процессе овладения новой технологией.

Учитывая вышеизложенное, для достижения положительного результата саморазвивающейся личности, представим содержание технологий самоактуализации выделив четыре аспекта:

1. *Решение педагогических задач самоактуализации*, в которых необходимо ориентироваться в первую очередь на «предмет», так как в-первых развитие самоактуализации это потребность в творчестве, во-вторых на «процесс» – механизм самоактуализации отражает переход потенциальных возможностей в актуальные, и в-третьих на «продукт» – неповторимое своеобразное сочетание творческих способностей личности.

2. *Нахождение способа самоактуализации*, в который необходимо включить «средства развития» – содержание программ, методические и

учебные пособия, информационные мультимедийные средства обеспечения современного образовательного процесса, а так же «средства построения» – педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент. В данном аспекте необходимо выделить «методы самоактуализации», организация и использование в процессе обучения и воспитания различных форм сотрудничества, важно применение активных методов и методов развития творческой деятельности.

3. Важность *условий*, в которых можно отметить, в первую очередь внимание на внутренние условия – индивидуальные особенности, сенситивность, физическое и психическое состояние личности, на внешние условия – обеспечение психологической безопасности образовательной среды, и на информационные условия – концепции и программы развития учреждений образования и т.п.

4. Применение *оценки и коррекции*, включающие в себя методы диагностики и коррекции результатов, обеспечивающие управляемость процесса самоактуализации.

Для оценки самоактуализации можно использовать самоактуализационный тест-САТ, предложенный Л.Я. Гозманом, М.В. Крозом, М.В. Латинской [3, с. 393]. Авторы исходят из того, что понятие самоактуализации синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического и нравственного здоровья.

Необходимо действовать, чтобы сделать свою жизнь лучше и чтобы достичь высоких результатов личной цели. В современном мире существует множество современных, полезных и эффективных технологий. Перечисленные выше аспекты создадут действия и изменения в жизни личности, которые помогут развиваться, приводить к успеху, делать жизнь лучше и успешно самореализовываться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко.– 2-е изд., Ростов-на-Дону: 1998, с. 349.
2. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. А.А. Пузыря. М., 1982. С. 108-118.
3. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЙ ТЕСТ (САТ) Ильин Е.П. Психология взрослости. – Спб.: Издательский дом «Питер», 2012 стр.393. [эл. ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://psy.wikireading.ru/58141>

4. Maslow A., Motivation and personality, New York, Harper and Row, 1970, p. 150.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

Компаниец Алина Александровна

*аспирант Дальневосточного федерального университета, Школа искусств и гуманитарных наук,
г. Владивосток, Россия
mail_boxx_2006@mail.ru*

Аннотация: Данная статья посвящена вопросу о необходимости изменения процесса подготовки будущих учителей. В ней описаны ключевые позиции трансформации процесса подготовки будущих учителей с учетом требований цифрового общества. Также кратко описываются основные образовательные подходы, позволяющие формировать компоненты цифровой компетентности.

Ключевые слова: подготовка будущего педагога, цифровая личность, цифровая компетентность, виды цифровой компетентности, подходы к подготовке будущего педагога, субъект образования.

TO THE QUESTION OF PREPARING A FUTURE TEACHER AS AN EDUCATION SUBJECT IN THE CONDITIONS OF A DIGITAL SOCIETY

Company Alina Aleksandrovna

*Postgraduate Student, Far Eastern Federal University, School of Arts and Humanities, Vladivostok, Russia
mail_boxx_2006@mail.ru*

Abstract: This article focuses on the need to change the process of training future teacher. It describes the key positions of the transformation of the process of training future teachers to meet the requirements of the digital society. It also briefly describes the main educational approaches to form the components of digital competence.

Key words: training of a future teacher, digital personality, digital competence, types of digital competence, approaches to the training of a future teacher, the subject of education.

За последние 100 лет наше общество в своем развитии прошло две исторических этапа – индустриальный и постиндустриальный или информационный. Вполне вероятно, что столь бурное развитие информационных технологий в нынешнем информационном обществе вскоре повлечет за собой официальное становление нового четвертого этапа развития общества – этапа цифрового общества. Об этом уже говорят многочисленные нововведения, затрагивающие экономику страны, систему образования и другие сферы деятельности. А именно:

- национальный проект развития цифровой экономики, запущенный В. В. Путиным в 2017 году с целью обеспечения всеобщей цифровой грамотности в стране и вступивший в силу в 2019 году;
- региональные проекты по развитию цифровой экономики, утверждены во всех субъектах РФ в 2019 году;
- форумы, посвященные вопросам цифровизации. В частности, Петербургский международный экономический форум 2018; Российский инвестиционный форум Сочи 2019
- цифровые проекты в образовании. В частности, приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ», разработанный в октябре 2016 года Президиумом Совета при Президенте РФ в входящий в него федеральный проект «Цифровая школа»
- дискуссионные площадки и конференции в различных регионах страны, посвященные цифровому образованию в XXI веке.

В основном, функция формирования цифровой личности возлагается на систему образования. Именно ей предстоит подготовить выпускников педагогических ВУЗов, выпускников школ, учителей и преподавателей, специалистов других отраслей, обладающих цифровой компетентностью.

В научной литературе под цифровой компетентностью понимается готовность и способности личности применять инфокоммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями, как системой знаний, умений, ответственности и мотивации [4]. Исходя из содержания понятия, автор данного определения (Г.У. Солдатова) выделяет 4 вида цифровой компетентности:

1. информационная и медиакомпетентность определяет знания, умения, мотивацию и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов;

2. коммуникативная компетентность определяет знания, умения, мотивацию и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации и с различными целями в сети Интернет;

3. техническая компетентность определяет знания, умения, мотивацию и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов;

4. потребительская компетентность определяет знания, умения, мотивацию и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и сети Интернет различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей [4].

Формирование у субъектов образовательного процесса совокупности всех четырех представленных видов компетентности позволит представить обществу требуемую цифровую личность. Однако нынешняя система образования кардинально устарела и не может отвечать всем современным вызовам. Поэтому решение данного вопроса, следует начинать с подготовки будущих педагогов. Еще в позапрошлом веке К.Д. Ушинский говорил, что только личность может воспитать личность. Очевидно, что грамотного выпускника школы, обладающего цифровой компетентностью может «выпустить в мир» только учитель, который сам владеет цифровой компетентностью. Таким образом, возникает потребность в учителях, готовых и способных работать в условиях будущего цифрового общества; учителях, являющихся активным субъектом образовательного пространства [3]. А значит необходимо пересмотреть процесс подготовки будущего учителя, чтобы на выходе из ВУЗа общество получало учителя со сформированной цифровой компетентностью; субъекта педагогической деятельности, способного не только освоить новую форму деятельности, но и творчески ее преобразовать, а также самореализоваться в ней [1].

На наш взгляд, задача трансформации процесса подготовки будущих учителей с учетом требований цифрового общества должна включать в себя два направления: Во-первых, формирование цифровой культуры самого будущего педагога, позволяющей ему в дальнейшем постоянно развивать свои цифровые компетенции в условиях информационной цифровой среды. А также освоение им современных цифровых технологий. Во-вторых, формирование у будущего педагога знания и понимания сути содержания понятий «цифровая культура», «цифровая компетентность» учащегося. Учитель должен не просто владеть цифровой компетентностью и реализовывать ее в своей педагогической деятельности. Он, будучи в субъект-субъектных отношениях с учащимися, должен уметь формировать у них эту цифровую компетентность, чтобы выпустить из школы ту самую цифровую личность, в которой так нуждается цифровое общество.

Очевидно, что модель подготовки будущего учителя, реализующая

два описанных выше направления подразумевает использование соответствующих образовательных подходов, современных технологий обучения, цифровых технологий.

В рамках данной статьи остановимся на подходах к подготовке будущих педагогов с учетом требований цифрового общества. В научных публикациях встречаются следующие подходы к подготовке будущего учителя, наиболее актуальные в условиях современности: компетентностный, системно-деятельностный, аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный, практико-ориентированный, проектно-технологический подход, контекстный, рефлексивный, гендерный, здоровьесориентированный подходы.

На наш взгляд, в основу модели подготовки будущего учителя, ориентированной на формирование у студентов цифровой компетентности и овладение будущим педагогом способами формирования "цифровой компетентности" у учащегося, следует положить компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, рефлексивный, проектно-технологический подходы.

Так, компетентностный подход, в контексте содержания понятия «цифровая компетентность», предложенного Г.У. Солдатовой, позволит сначала активизировать компоненту мотивации, т.е. заинтересовать обучающихся в приобретении новых знаний, навыков и умений. Далее, сообщить обучающимся необходимые знания с реализацией полученных знаний на практике, тем самым, активизировав компоненты знаний и умений. Последующая оценка полученных результатов и определения перспектив дальнейшего развития активизирует компоненту ответственности [2].

Системно-деятельностный подход позволит описать систему организации процесса формирования цифровой компетентности обучающихся, как отражая деятельность по приобретению актуальных компетенций, так и раскрывая творческую составляющую процесса обучения. Данный подход дает возможность организовать активную самостоятельную познавательную деятельность обучающегося, направленную на открытие нового знания.

Необходимость использования личностно-ориентированного подхода в подготовке обучающихся непосредственно отражает цель цифровизации образования – сформировать цифровую личность. Использование данного подхода в процессе обучения будет способствовать актуализации индивидуально-психологического потенциала личности и удовлетворению потребности личности в самоопределении, самореализации и самосовершенствовании как ключевых моментов цифровой компетентности.

Применение принципов рефлексивного подхода позволит готовить

личность, способную к осознанию себя в данном цифровом обществе; личность, способную мыслить критически; личность, способную подстраиваться к быстрым изменениям во всех сферах их жизни, и путем анализа собственных решений и полученного от их осуществления результата выбирать верный план действий [5].

И, наконец, сегодня, когда проекты и технологии рассматриваются как основные способы трансляции деятельности человека, а проектирование как стиль жизни и тип мышления, проектно-технологический подход позволит сформировать стремление находить свое, лучшее решение проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильева В.С. Феномен коммуникации личности в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник ЧГПУ. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kommunikatsii-lichnosti-v-kontseptsii-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh> (дата обращения: 01.05.2019).

2. Денисов Д.В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.) / редкол.: Л.А. Абрамова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 38-41.

3. Компаниец А.А. О проблеме подготовки будущего педагога к формированию у учащихся цифровой компетентности // Актуальные вопросы фундаментальных и прикладных исследований: материалы Всероссийская науч. конф. (Владивосток, 2018 г.) / [отв. ред. Н.Ю. Кириченко] – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. – С. 275-277.

4. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

5. Ушева Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-refleksivnogo-podhoda-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 01.05.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Панова Любовь Дмитриевна

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
образовательных технологий, МГУ имени М.В. Ломоносова*

ldpanova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается значимость формирования управленческой компетентности у магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование». Исследовано понятие «управленческая компетентность педагога» и ее основные компоненты. В работе определены условия формирования управленческой компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в условиях магистратуры.

Ключевые слова: управление, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, структура управленческой компетентности, магистр, деятельностный подход.

FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF TEACHERS IN THE PROCESS OF MASTER'S PREPARATION

Panova Lyubov Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Navauk, Senior Lecturer, Department of
Educational Technologies, Moscow State University Lomonosov

ldpanova@yandex.ru

Abstract. The article explains the importance of the formation of masters' managerial competence in the training of «Pedagogical education». The concept of «managerial competence of a teacher» and its main components have been considered. The author defines the conditions of formation of managerial competence of future teachers in the process of professional training in the conditions of magistracy.

Key words: management, professional competence, managerial competence, the structure of the management competences, Master.

В современных социально-экономических условиях управление становится универсальным деятельностным инструментом, позволяющим обеспечить системность, целеориентированность, результативность,

гибкость и вариативность во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому в качестве одной из принципиально новых стратегий подготовки высококвалифицированных кадров выдвигается ориентация образования на формирование у будущих выпускников управленческой компетентности.

Изучая требования государства и социума к современному педагогу, зафиксированные в нормативно-правовых документах, мы можем установить появление в составе профессиональной компетентности педагога новой составляющей – управленческой компетентности.

Так, в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» отмечается, что будущие педагоги могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности организационно-управленческого типа. А в профессиональном стандарте «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), обращаем внимание на описание его основных трудовых действий: планирование учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; формирование мотивации к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений обучающихся и т. п.

Сегодня налицо потребность готовить не просто компетентного учителя, а, прежде всего, педагога-менеджера, способного эффективно управлять собственным профессиональным развитием, планировать и организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся, формировать образовательную среду для обеспечения гарантированного качества обучения.

Современными исследователями изучаются различные управленческие аспекты в профессиональной деятельности педагога. Для нашего исследования представляются интересными работы отечественных ученых, в которых исследуется роль учителя в управлении (Ю.К.Бабанский, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, Н.Ф.Тальзина, Т.И. Шамова и др.) и проблемы формирования управленческой компетентности педагога (С.Г. Воровщиков, Е.Ю. Зимина, И.К. Коробейникова, В.С. Лазарев, И.Б. Сенновский, Г.П. Щедровицкий и др.), а также зарубежные работы, в которых исследуется лидерство как одно из важнейших составляющих управленческой компетентности у будущих педагогов (К. Дивейни, А. Либерман, М. Майлз, Е. Саксл, Л. Уотсон и др.) [6; 7].

Во многих работах было обосновано родство профессиональных функций педагога и управленческой деятельности. Однако арсенал классической педагогики часто не предусматривает использование методов и технологий регулирования образовательной деятельности обучающихся, известных современному менеджменту.

Вместе с тем серьезным вопросом, который требует решения, является определение управленческой компетентности как необходимой составляющей профессиональной компетентности современного педагога, а также проблема формирования управленческой компетентности будущих педагогов для эффективного и продуктивного осуществления своей дальнейшей профессиональной деятельности в условиях магистратуры.

Цель статьи заключается в определении условий формирования управленческой компетентности будущих педагогов в процессе магистерской подготовки.

В контексте педагогического исследования, есть необходимость определиться с сущностью понятий «управление» и «управленческая компетентность педагога».

В отношении понятия «управление», мы присоединяемся к мнению ряда зарубежных ученых, которые трактуют указанное понятие, как процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформировать и достичь цели организации [5].

На сегодняшний день в отечественной научно-педагогической литературе нет единого подхода к определению управленческой компетентности будущего педагога. Управленческая компетентность является частью профессиональной компетентности педагога, которая проявляется в способности к продуктивному выполнению профессиональных управленческих функций. Следовательно, структура управленческой компетентности педагога включает следующие основные виды управленческой деятельности педагога: аналитическая, прогностическая, организационная, контрольно-диагностическая и мотивационная. Однако управленческая компетентность не может быть передана кому-либо в виде информационной модели, как бы четко ни была представлена ее структура и подробно описаны входящие в ее состав компоненты. Компетентность, в том числе и управленческая, может быть сформирована только в деятельности. Поэтому в рамках исследования мы реализуем деятельностный подход как регламентацию формирующей деятельности [1; 2]. А управленческую компетентность, с позиций деятельностного подхода, определяем как теоретическую (знания на уровне применения) и практическую (умения, как выполнение функций, обязанностей) готовность педагога к осуществлению управленческой деятельности.

Таким образом, структура управленческой компетентности педагога включает:

- систему знаний о педагогическом менеджменте; об управлении образовательным процессом как ведущей деятельности педагога;

- умение планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс; способность к непрерывному процессу профессионального совершенствованию и росту.

Однако известно, что основой любой деятельности, в том числе и управленческой, являются ценностные ориентации личности, ее профессиональная направленность и мотивация. Поэтому структура управленческой компетентности педагога включает также личностный компонент.

Под формированием управленческой компетентности будущего педагога мы понимаем накопление основ знаний, формирование умений и навыков, личностных качеств и ценностей для выполнения управленческой деятельности.

Одной из первоочередных проблем подготовки современного педагога является проблема отбора содержания, которое должно отражать все особенности профессиональной деятельности выпускника высшего учебного заведения в проекции на учебный процесс. Поскольку деятельностный подход с педагогической точки зрения предполагает связь содержания обучения с будущей профессией, рассмотрим содержательное наполнение подготовки педагога к управленческой деятельности. Основным содержанием обучения менеджменту в сфере образования составляет система действий и знания, обеспечивающие их выполнение. В процессе обучения магистранты должны усваивать знания и действия, моделирующие практическое выполнение будущей работы, то есть операции по планированию, организации, мотивации, контролю и, при необходимости, координации деятельности.

Формирование управленческой компетентности будущих педагогов осуществляется в ходе планомерной подготовки, начиная с первого курса обучения. Усвоение базовых знаний и умений, составляющих основу управленческой компетентности будущих педагогов, осуществляется в процессе изучения целого ряда дисциплин:

- психологии (психология личности, деятельности, общения, развития познавательной и эмоционально-волевой сфер);
- педагогики (характеристика систем образования, содержания образования, сущности и организации процессов обучения и воспитания).

Однако наиболее эффективным средством формирования управленческой компетентности будущих педагогов является модуль «Организационно-управленческая деятельность в образовании». Включение данного модуля в образовательную программу позволяет выделить управленческий аспект педагогической деятельности как особую задачу профессиональной подготовки будущего педагога, а также рассмотреть особенности процесса обучения как системы управления. Педагогическая практика, следующая после изучения данного модуля,

должна обеспечить будущему педагогу применение полученных знаний, принципов, содержания и методов управления в профессиональной деятельности. Отбор содержания образования должен основываться на общедидактических принципах, призванных регулировать как процесс отбора и конструирования профессионального образования, так и выбора форм и методов организации учебной деятельности магистрантов. Методы и технологии обучения должны быть «спроектированы» на единство теоретической и практической подготовки будущего педагога [1].

Традиционное образование дает концепцию знаний, а затем учит, как их применять. Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности, цели, задачи и содержание подготовки, психолого-педагогические особенности возраста магистрантов, принцип их активности в процессе обучения должен быть, по нашему мнению, одним из основных условий эффективной подготовки педагогов. Под активностью мы понимаем такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, сознательной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода деятельность сама по себе возникает не часто, она является следствием целенаправленных руководящих педагогических действий и организации образовательной среды, то есть применения педагогической технологии.

Нам близка позиция Н.А. Бакшаевой в том, что «профессиональная мотивация не формируется, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности, ее контекст» [1, с. 88].

Мы используем разнообразные методы активного обучения от проблемных лекций и метода проектов к разбору ситуаций, деловым играм и имитационному моделированию.

Согласно выше сказанного мы определили условия, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов с целью формирования у них управленческой компетентности:

1) внешние (социальные) условия: влияние макросоциума, всего общества; это та среда, которая окружает будущих педагогов вне учреждения образования; образовательная политика; правовая база, регулирующая образование и воспитание и т. п.;

2) социально-педагогические условия: тип образовательного учреждения; социальные требования к содержанию и уровню подготовки; запросы работодателей и педагогические условия;

3) психолого-педагогические условия (внутренние) условия: самоосознание будущим педагогом ценностной сущности управленческой деятельности, ее результатов; осознание преподавателями и магистрантами

потребности рынка в профессионалах, обладающих управленческой компетентностью.

Следует отметить, что целенаправленное формирование сущностных основ управленческой компетентности будущих педагогов обеспечивается через реализацию комплекса педагогических условий, к которым мы отнесли следующие:

- определение сущностно-содержательной и структурно-функциональной характеристики управленческой компетентности будущего педагога с учетом динамики социальных функций общеобразовательных учреждений и потребностями общества в уровне подготовки выпускников, теоретических основ и методологических подходов к формированию, развитию и совершенствованию управленческой деятельности педагогов;

- поэтапное формирование управленческой компетентности в процессе профессиональной подготовки магистрантов на основе интегративного подхода в преподавании базовых дисциплин, а также цикла профессиональной и практической подготовки;

- выявление показателей оценки эффективности процесса формирования управленческой компетентности будущих педагогов и определение уровней этой подготовки;

- актуализация субъектной позиции преподавателей в образовательном процессе, что предполагает активное использование достижений информационных и интерактивных технологий, методов и приемов эмоционального стимулирования, ориентированных на вовлечение магистрантов в интеллектуально-творческую деятельность;

- личностно-деятельностная направленность процесса формирования управленческой компетентности, мотивация (побуждение) магистрантов к будущей управленческой деятельности.

Именно совокупность этих условий обеспечит формирование управленческой компетентности будущих педагогов, полноценное овладение ими функциями управленческой деятельности.

Выводы. Современное понимание педагогической деятельности как управления образовательным процессом создает необходимость целостной подготовки педагога для эффективного осуществления функций управления. Исходя из этого, можем установить, что современные социально-экономические условия обуславливают появление в составе профессиональной компетентности педагога новой составляющей – управленческой компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Уч. пособие. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

2.Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х. Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии / Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 3-16.

3.Боровских Н.Х., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. – М.: МАКС Пресс, 2010 – 80 с.

4.Зими́на Е. Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08: / Зими́на Елена Юрьевна. – Екатеринбург, 2004. – 172 с.

5.Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. А.А. Быковского. – М.: Дело, 2000. – 704с.

6.Tripathi P. PAKS : A competency based model for academic institutions / P. Tripathi, J. Ranjan, T. Pandeya // International journal of innovation, management and technology. 2010. Vol. 2. № 2. – P. 214-218.

7.Watson L. Quality teaching and school leadership / Australian Institute for teaching and school leadership, 2005. – 100 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Певицына Лариса Михайловна

*Кандидат педагогических наук, доцент Ростовского областного
института повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования,*

г. Ростов-на-Дону, Россия

pevitza_lm@mail.ru

Аннотация. Реализация федерального проекта «Учитель будущего», необходимость повышения кадрового потенциала, заявленного в концепции преподавания учебного предмета «Физическая культура», обновление содержания общего образования по физической культуре в условиях требований ФГОС и существующие при этом противоречия в региональной системе образования, инициирует реализацию личностно-ориентированных технологий непрерывного повышения квалификации учителей физической культуры.

Ключевые слова: общее физкультурное образование; непрерывное повышение квалификации; технология педагогической поддержки.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROCESS OF CONTINUOUS QUALIFICATION OF QUALIFICATIONS

Pevitsyna Larisa Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Rostov Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers, Rostov-on-Don, Russia
pevitza_lm@mail.ru

Annotation. The implementation of the Federal project "Teacher of the future", the need to improve human resources, stated in the concept of teaching the subject "Physical culture", updating the content of General education in physical culture in the conditions of the requirements of the GEF and the existing contradictions in the regional education system, initiates the implementation of personality-oriented technologies of continuous training of teachers of physical culture.

Key words: General physical education; continuous professional development; technology of pedagogical support.

Федеральный проект «Учитель будущего», входящий в Национальный проект «Образование» предусматривает, что к концу 2024 года 50% педагогических работников системы общего, дополнительного образования детей и профессионального образования повысят уровень своего профессионального мастерства в формате непрерывного образования. При этом будет обеспечена возможность для их непрерывного и планомерного повышения квалификации, участия в формировании и работе профессиональных ассоциаций, а также в программах по обмену опытом лучшими практиками [1].

Одним из ключевых направлений реализации концепции преподавания учебного предмета «Физическая культура» является совершенствование механизмов дополнительного профессионального образования педагогических работников физкультурно-спортивного направления с учетом их личных запросов в части формирования новых компетенций и индивидуальных траекторий их профессионального развития и привлечения ресурсов профессиональных сообществ учителей физической культуры (2).

Вместе с тем, в региональной системе общего физкультурного образования и дополнительного профессионального образования выявлен ряд противоречий между:

- обновлённой системой требований в системе общего физкультурного образования в условиях реализации ФГОС и

неготовностью учителей физической культуры к реализации содержания образования, соответствующего современным установкам;

- потребностью современной школы в компетентностной личности учителя физической культуры и недооценкой педагогами роли системы повышения квалификации в их профессиональном развитии;
- ожиданиями учителей физической культуры, связанными с реализацией в процессе повышения квалификации современных, активных, личностно-ориентированных технологий обучения и недостаточностью их применения в практике.

Таким образом, существует необходимость отбора личностно-ориентированных технологий обучения взрослых и их реализации в процессе непрерывного повышения квалификации для качественного развития профессиональной компетентности учителей физической культуры.

Нами была определена цель - создание организационно-педагогических и учебно-методических условий, способствующих совершенствованию профессиональных компетенций учителей физической культуры на основе реализации технологии педагогической поддержки в процессе непрерывного повышения квалификации.

Опираясь на идеи О.С. Газмана, педагогическую поддержку учителя в системе непрерывного повышения квалификации мы рассматриваем как совместное с учителем взаимодействие на основе имеющихся и потенциальных мотивов и целей, а также существующих проблем, препятствующих ему в достижении позитивных профессиональных результатов, базирующееся на равноправии, равноценности, уважении и доверии [3].

На основе принципов технологии педагогической поддержки О.С. Газмана нами были определены следующие положения в реализации непрерывного повышения квалификации учителей физической культуры:

- личность слушателя не может быть средством в достижении целей повышения квалификации;
- самореализация преподавателя (методиста) - в творческой самореализации слушателя;
- всегда принимай слушателя таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- не унижай достоинства своей личности и личности слушателя;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивай результаты действий;
- признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умей признать свою ошибку;

- защитой слушателя, и учи его защищаться.

Технология педагогической поддержки учителей физической культуры реализуется нами в несколько этапов: диагностический; поисково-договорной; деятельностный; рефлексивный.

На первом, диагностическом этапе происходит изучение исходного уровня осведомлённости, профессиональных знаний, имеющихся затруднений и достижений, индивидуальных особенностей и ожиданий учителей от процесса повышения квалификации состояний. При этом слушателями осуществляется процесс самоисследования. Среди методов используются: опрос, анкетирование; тестирование, наблюдение, индивидуальные беседы со слушателем, его коллегами, руководителями школ и др.

Так, например, по результатам входных анонимных опросов учителей физической культуры за пять последних учебных лет:

- повышение уровня своей профессиональной компетентности считают целью курсов 82% опрошенных;
- ожидания от курсов состоят в овладении современными технологиями, методами обучения и воспитания у 60% респондентов;
- наиболее предпочтительными в процессе повышения квалификации считают для себя практические методы обучения 56% учителей;
- испытывают затруднения в применении современных педагогических технологий – 55% опрошенных и около 87% - в знании нормативно-правовых и законодательных основ образования;
- получают, в основном, информацию об инновационных подходах в образовании: из интернета - 75% и на курсах повышения квалификации - 82% педагогов.

На поисково-договорном этапе совместно со слушателями организуется обсуждения имеющихся профессиональных затруднений и выявление причин их возникновения. Происходит поиск путей решения преодоления проблем в процессе повышения квалификации. Вместе с тем слушателям предоставляется возможность обсудить, предложить, выбрать тематику занятий (из вариативной части) и формы организации занятий, а иногда и кандидатуры для приглашения преподавателей, специалистов. Нередко учителя проявляют желание своего участия в практической части обучения по трансляции успешного педагогического опыта. Наряду с вышеизложенным, слушателям предоставляется возможность выбора форм и методов участия в итоговой аттестации по окончанию освоения программы повышения квалификации.

Деятельностный этап предусматривает реализацию в процессе повышения квалификации активных методов обучения, организацию и проведение практико-ориентированных занятий. Проведение лекционных

и семинарских занятий по изучению и обсуждению законодательных, концептуальных и программных основ системы физкультурного образования, а также путей решения актуальных профессиональных задач; в т.ч. с участием методистов ведущих российских издательств «Просвещение», «Российский учебник». Проведение практических занятий по изучению и анализу рабочих программ, содержанию видео уроков, проводимых ведущими учителями области и страны. Процесс проектирования индивидуальных педагогических проектов (программ, конспектов уроков, внеурочных занятий, физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий). Обязательными являются выездные практико-методические занятия с посещением и изучением опыта ведущих общеобразовательных организаций, являющихся инновационными площадками, муниципальными методическими ресурсными центрами, победителями ПНПО. В этих школах организуется посещение, участие и анализ открытых уроков, внеурочных занятий, мастер-классов, проводимых ведущими учителями физической культуры региона.

Педагогическая поддержка учителей физической культуры продолжается и после курсов повышения квалификации посредством участия педагогов в работе творческих групп и в работе регионального методического сетевого сообщества по актуальным темам достижения качества общего физкультурного образования. Продолжается трансляция передовых практик ведущими учителями физической культуры области, которые являются победителями и лауреатами региональных и всероссийских профессиональных конкурсов и смотров посредством проведения ими областных и муниципальных семинаров, открытых уроков, мастер-классов для коллег.

Осуществляется подготовка и сопровождение учителей физической культуры в процессе реализации инновационных проектов школ, методическая помощь в подготовке к участию в профессиональных конкурсах, консультации по прохождению аттестации на квалификационную категорию. Организуются и проводятся межрегиональные и региональные научно-практические конференции по тематике физического воспитания и оздоровления обучающихся.

Так, в марте 2018 года была проведена межрегиональная научно-практическая конференция «Здоровьесозидательное региональное образовательное пространство: стратегии, опыт, перспективы», в которой приняли участие около 150 педагогов региона и гости из Москвы, Нижнего Тагила, Санкт-Петербурга и Южно-Сахалинска. По итогам конференции был выпущен сборник статей сорока авторов, участников конференции.

В конце марта 2019 года была подготовлена и проведена региональная научно-практическая конференция «Инновационные

стратегии и практики в общем физкультурном образовании», которая проходила на базе школы № 106 г. Ростова-на-Дону (директор Дулогло Ольга Петровна), которая является региональной инновационной площадкой по проблеме обновления школьного физкультурного образования и муниципальным методическим ресурсным центром. Конференция собрала 126 участников из 34 муниципальных образований области. На конференции обсуждались вопросы обновления технологий проведения урока физической культуры, организации и проведения спортивно-массовой, оздоровительной и соревновательной деятельности с обучающимися, а также вопросы адаптивной физической культуры и интеграции общего и дополнительного образования детей в сфере физической культуры и спорта. Была разработана, обсуждена и утверждена резолюция конференции. Единодушным решением всех участников конференции была учреждена региональная ассоциация учителей физической культуры Ростовской области.

В рамках непрерывного повышения квалификации осуществляется привлечение и подготовка учителей к выступлениям и публикациям материалов конференций, подготовка и редактирование статей, педагогических проектов для издания в журнале института «Практические советы учителю». Проводится активное консультирование педагогов для участия в аттестационных и конкурсных мероприятиях.

Рефлексивная деятельность является характерной для всего процесса обучения на курсах и в период реализации других форм и методов непрерывного повышения квалификации учителей физической культуры. Постоянно создаются условия, когда педагог задаёт вопрос самому себе и у него появляются осмысленные, рефлексивные вопросы «про себя», «про свою профессиональную деятельность». Учитель анализирует свои действия, соотносит достигнутый результат с поставленной целью. Мы же стремимся помочь учителю отчётливо увидеть те изменения, которые происходят в нем самом, в его отношениях к происходящему и в конкретных результатах развития его профессиональных компетенций.

Так, в рамках проведения итогового опроса по методу незаконченных предложений, большинство из более чем 500 опрошенных учителей физической культуры заканчивали предложение «На курсах я научился (лась)...» следующими мнениями:

- «применять новые знания, подходы в практике учебной деятельности, в работе и общении с коллегами, родителями, детьми»;
- «методам мотивирования обучающихся, создавать проблемную учебную ситуацию»;
- «составлять технологическую карту урока, слушать и понимать учеников»;

- «разрабатывать содержание урока по алгоритму развивающей проблемно-поисковой технологии обучения»;
- «строить урок, согласно требованиям ФГОС»;
- «строить общение с учащимися»;
- «четко формулировать цель и задачи урока, создавать проблемную учебную ситуацию, мотивировать учащихся».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс] //Федеральная деловая сеть. URL: <https://strategy24.ru/> (дата обращения 15.05.2019 года).
2. Концепция преподавания учебного предмета «Физическая культура» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы (утверждена Коллегией Минпросвещения России 29.12.2018) [Текст] //Вестник образования России. – 2019. – № 4.– С. 65-77.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб.пособие для студ. сред и высш пед.учеб. заведений, слушателей ИПК И ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Пегушин Владимир Михайлович

кандидат педагогических наук,

начальник Управления образования Администрации

Неклиновского района Ростовской области, Россия

roo_neklinovsky@rostobr.ru

Аннотация. В статье представлен опыт управления миграционными процессами в современной школе. Систематизированы учебные и социокультурные затруднения детей-мигрантов, разработаны меры педагогической, психологической поддержки детей из семей мигрантов, направленные на профилактику межнациональных конфликтов. Также разработаны мероприятия, направленные на социокультурную и социально-психологическую адаптацию детей-мигрантов.

Ключевые слова: дети-мигранты, школа, образование детей-мигрантов; адаптация детей-мигрантов; управление миграционными процессами в образовании.

EXPERIENCE OF MANAGEMENT OF MIGRATION PROCESSES IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE NEKLINIAN DISTRICT ROSTOV REGION

Pegushin Vladimir Mikhailovich

candidate of Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Education, Administration

Neklinovsky District, Rostov Region, Russia

roo_neklinovsky@rostobr.ru

Abstract. The article presents the experience of managing migration processes in the modern school. Educational and sociocultural difficulties of migrant children are systematized, and measures of pedagogical and psychological support for children from migrant families aimed at preventing ethnic conflicts have been developed. Also developed activities aimed at the socio-cultural and socio-psychological adaptation of migrant children.

Keywords: migrant children; school; education of migrant children; adaptation of migrant children; management of migration processes in education.

Проблемы вынужденной миграции людей в нашем регионе существовали на протяжении нескольких последних десятилетий. Один из первых опытов по массовому обучению детей некоренных национальностей в Неклиновском районе Ростовской области приобрели в 1990 году в МБОУ Некрасовской ООШ, куда поступили дети беженцев-переселенцев из Узбекской ССР и Азербайджанской ССР – турки-месхетинцы. Их численность достигла 70% от общего количества учащихся школы.

У этих детей возникли естественные проблемы адаптации, осложненные вхождением в другую культуру, другую социальную среду. Многие дети обучались по программам, значительно не совпадающим с российскими. Родители и дети жаловались на трудности адаптации к новым для них программам. У большинства детей-мигрантов был низкий стартовый уровень школьных знаний. С этими же проблемами столкнулись и педагоги, в класс к которым пришли учиться дети-мигранты.

Практически все эти ученики не владели основным языком обучения, при этом в их семьях говорили на родном языке, что серьезно затруднило процесс получения образования. Большую помощь школе в этот период оказали пользующиеся бесспорным авторитетом внутри общины люди, имеющие огромный педагогический опыт, сумевшие найти

общий язык в новом месте проживания. Понимание, как работать с такими учащимися, приходило долгие годы. Результатом стала система работы школы, направленная на:

1. Изучение особенностей детей мигрантов, беженцев, переселенцев.
2. Воспитание толерантного отношения у русских учащихся к детям мигрантов.
3. Работа с учебным планом школы. Увеличение количества часов на изучение русского языка.
4. Для преодоления языкового барьера – погружение детей мигрантов в языковую среду во внеурочной деятельности, привлечение их к организации и проведению внеклассных и общешкольных мероприятий.
5. Исключение межнациональных конфликтов, взаимное уважение конфессиональных различий
6. Выбор форм и методов работы с особыми учащимися, индивидуализация и дифференциация учебного процесса.
7. Работа с родителями, вовлечение их в диалог и управление школой.
8. Работа с диаспорой и представителем общины с опорой на авторитетного педагога.
9. Знакомство с культурными и историческими ценностями нового места проживания.
10. Обмен культурными традициями народов.

В связи с усилившейся с 2014г. миграцией населения Украины в Россию в ряде муниципальных общеобразовательных учреждений произошло изменение контингента обучающихся, усилении его разнородности по национальному составу, уровню обученности и воспитанности. Проявилась также проблема социального сиротства детей - мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев.

Таким образом, необходимо было реализовать трехуровневую модель адаптации обучающихся детей мигрантов, включающую учебную, социально-психологическую и культурную составляющие.

Педагоги высоко оценивают реализацию воспитательной работы через организацию внеучебных мероприятий: конкурсов, праздников, фестивалей, национальных культур. Эти мероприятия не только знакомят учащихся с культурой других народов, но и дают возможность увидеть ее проявления в одноклассниках, людях, которые их окружают ежедневно. Вместе с тем, эти мероприятия не затрагивают сути социальных проблем мигрантов, а поэтому и не снимают уровня социальной напряженности в обществе и в школьном сообществе.

Администрация и педагоги образовательных учреждений осознали, что в условиях роста миграции целесообразно создание комплексной

системы воспитательной и образовательной работы по социальной адаптации и формированию культуры толерантности. Речь идет не просто о проведении мероприятий, но и о переосмыслении содержания образования, методов педагогической деятельности сквозь призму проблематики отношений между детьми мигрантов и не мигрантов.

Одним из направлений работы управления образования и образовательных организаций нашего района стало подготовка и проведение межрегиональных форумов для молодежи. Традиционными уже стали в нашем районе форум старшекласников «Шаг в будущее» и форум патриотов «Мы – будущее России». В этих мероприятиях всегда принимают участие педагоги и более 500 старшекласников образовательных учреждений Неклиновского, Матвеево-Курганского, Мясниковского районов, Хабезского района Республики Карачаево-Черкессия, Новоазовского района Донецкой Народной Республики.

Участие в этих форумах позволяет активизировать деятельность детских общественных объединений по гражданско-патриотическому воспитанию, поддерживать и развивать формы проявления гражданского участия детей в жизни своей школы, села, района и области.

Исходя из понимания, что базовой составляющей системы работы с мигрантами должна стать работа с учителями, имеющая социокультурную и социально-психологическую направленность. Эффективность этой деятельности напрямую зависит от работы педагогов над собой, получения ими новых знаний, формирования новых профессиональных и личностных качеств, профессионального роста.

Муниципальные образовательные учреждения входят в систему образовательного кластера, где головным вузом подготовки наших педагогических кадров является Таганрогский институт имени А.П. Чехова.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК ВТОРАЯ ПРОФЕССИЯ

Ранних Виктор Николаевич

кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика образования»,

Тульский государственный университет, г. Тула, Россия

vik_nik_r@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются история, реальность и перспективы процесса подготовки преподавателя вуза к педагогической деятельности в рамках профессиональной образовательной программы дополнительного образования «Преподаватель высшей школы».

Ключевые слова: педагогическое образование, преподаватель высшей школы.

THE UNIVERSITY TEACHING AS A SECOND PROFESSION

Rannykh Victor Nikolaevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Theory and Methodology of Education",

Tula State University, Tula, Russia

vik_nik_r@rambler.ru

Abstract. The article deals with the history, reality and prospects of the process of preparing a University teacher for teaching activities in the framework of the professional educational program of additional education "Teacher of higher school".

Key words: pedagogical education, high school teacher.

***Статья публикуется на средства
гранта РФФИ 18-013-00992***

Подготовка преподавателей для кафедр технических и многих других вузов, осуществляющих подготовку специалистов непедагогического профиля, всегда была индивидуализированной. Кандидаты для работы преподавателем в таких вузах определялись после строгого отбора. Специализированная педагогическая подготовка отобранных лиц начиналась после того, как потенциальный преподаватель заканчивал высшее учебное заведение по той специальности, которая была связана с научным направлением и учебными дисциплинами кафедры, приглашавшей его для освоения преподавательской деятельности. Таким образом, преподавательскую деятельность начинал осваивать человек, который сформировался как специалист совсем не педагогического профиля.

Такая практика установилась в российских вузах еще с XIX в. Например, 1 октября 1895 г. в газете «Сын Отечества» появилось сообщение: «Министерством народного просвещения возбуждено ходатайство об ассигновании до 100 000 р. в год на подготовку профессоров и преподавателей для высших специальных учебных заведений. Стипендиаты избираются из с отличием окончивших курс в С.-Петербургском и Харьковском технологических институтах, Имп. Московском техническом училище, институтах: ново-александрійском, путей сообщения, гражданских инженеров, горном, московском

земледельческом, межевом и рижском политехническом училище» (цит. по: Поиск. - 1995. - окт.).

В 1921 г. было создано специальное высшее учебное заведение (Институт красной профессуры) для подготовки преподавателей общественных наук в высшей школе, научных работников научно-исследовательских учреждений, центральных партийных и государственных органов. Однако в 1930-е годы вузы такого типа были закрыты в связи с сосредоточением подготовки научных кадров в аспирантуре.

В последующие годы магистральным путем подготовки преподавателей для всех вузов страны считалась аспирантура. Это тоже индивидуализированный способ подготовки, однако аспирантура всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности. Это очевидно и из перечня экзаменов кандидатского минимума (диалектический и исторический материализм или философия, иностранный язык, дисциплина по специальности, по которой выполняется диссертация: в технических вузах - технические науки) и из необходимости публичной защиты подготовленной за годы обучения в аспирантуре диссертации (индивидуальной научно-исследовательской работы по изучаемым наукам). В результате обучения в аспирантуре специалист более глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему и осваивал научно-исследовательскую деятельность.

Примерно раз в десять лет объявлялись требования обязательности изучения аспирантами педагогики, но, как правило, через год-два эти требования отменялись или их выполнение передавалось на усмотрение вузов, поскольку «изучение педагогики отвлекало аспирантов от научно-исследовательской работы по теме диссертации и уменьшало процент оканчивающих аспирантуру с защитой диссертации».

С середины XX в. вплоть до начала девяностых годов преподавание в вузе было весьма престижной работой, а приглашение выпускника на кафедру для освоения преподавательской профессии считалось весьма почетным и привлекательным, поскольку чаще всего зарплата преподавателя превышала зарплату рядового инженера в промышленности, а свобода от текущих производственных проблем предоставляла преподавателю широкие возможности для самореализации.

В этих условиях традиционная индивидуальная подготовка преподавателей для кафедры вуза на самой кафедре продолжала обеспечивать потребности вузов в восполнении преподавательских кадров, убывающих в основном по возрасту и в связи с переходом на научно-исследовательскую работу. Начинающие преподаватели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия, углубленно изучали подготавливаемую учебную

дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, готовили и проводили пробные занятия, методика проведения которых обсуждалась на заседаниях кафедры, участвовали в проведении упражнений и практических занятий под руководством опытных преподавателей, читавших по этим дисциплинам лекционные курсы. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры и многие годы изучавшие учебный процесс в ходе его учебно-методического сопровождения.

Высказывание К.Д. Ушинского о том, что для преподавания в университетах достаточно «...знать свой предмет и излагать его понятно» (при этом о преподавании в школе написаны тома научных трудов, а все рекомендации для преподавателя университета сводятся к этой фразе), истолковывались как ненужность специального освоения преподавателями высшей школы научно-педагогических основ преподавания.

Путем накопления опыта преподавания по определенной дисциплине преподаватель вуза благополучно решал задачи обучения будущих специалистов до начала девяностых годов. Тем не менее скоро стала понятна ущербность такого подхода к формированию кадрового состава советских вузов. На совещании в Госкомитете СССР по народному образованию в 1988 г. отмечалось как недостаток, что в стране нет подготовки кадров по специальности «Педагогика высшего образования». Профессор МГУ, доктор психологических наук Н.Ф. Талызина утверждала: «Эмпиризм, сиюминутность настолько разложили высшую школу, что сейчас поставить ее на правильный путь - вещь очень непростая. В наше время, когда все повторяют как молитву, что наука стала производительной силой, соединившись с практикой, в документах о перестройке высшей школы нет ни слова о науке образования. Что нам предписывается? «Обобщайте опыт и используйте компьютеры». ...Наука о высшей школе еще не развилась. Надо заимствовать не опыт, не факт, а идею. Как говорил Ушинский, требуется новый уровень исследования - теоретический" (Вестник высшей школы. - 1988. - № 12).

Сейчас некоторые теоретические разработки уже имеются, и, базируясь на них, не только можно, но и нужно актуализировать научно обоснованный путь освоения преподавательской деятельности. Он предполагает знание не только предметной области, в которой находится изучаемая дисциплина, но и научных основ преподавательской деятельности.

При этом, хотя необходимость преподавания конкретной учебной дисциплины остается той же самой, при научном подходе она конкретизируется уточнением задач усвоения учебной дисциплины студентами, установлением уровней освоения связанных с этой дисциплиной профессиональных деятельностей. Только после этого,

базируясь на знании предметной области, можно обоснованно построить занятия по учебной дисциплине. При конкретизации такой разработки преподавания учебной дисциплины полезно ознакомиться с имеющимся опытом преподавания, поскольку в нем воплощены традиции кафедры, однако теперь его целесообразно оценивать уже на основе изученных положений теории обучения в высшей школе, с учетом уже сделанных уточнений задач преподавания этой дисциплины.

Актуальность этого пути освоения преподавания в вузе с 1991 г. резко возросла. Несмотря на объявление сферы преподавания приоритетной для России, содержащееся в Указе № 1 Президента РФ, резкое уменьшение бюджетного финансирования вузов привело к тому, что карьера преподавателя вуза перестала быть привлекательной для молодежи.

Сохранить существовавший порядок освоения преподавания можно было бы, подняв должным образом зарплату преподавателей вузов, однако это не было сделано, и началось прогрессивное старение профессорско-преподавательского состава, преданного своему призванию. Ныне даже в ведущих вузах более 65 % преподавателей имеют возраст 60 лет и более. В этих условиях возникла необходимость централизованной профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

В отличие от деятельности школьных учителей-предметников, подготавливаемых в педагогических вузах (где выпускники средней школы за 5 лет осваивают и предмет, который будут преподавать школьникам, и методику преподавания этого предмета), деятельность преподавателя высшей школы полидисциплинарна. Преподаватель высшей школы должен не только преподавать студентам определенную учебную дисциплину, но и осуществлять руководство практикой студентов, курсовыми и дипломными работами, которые чаще всего междисциплинарны. Таким образом, преподаватель высшей школы должен быть компетентным в той предметной области, которой занимается кафедра, т.е. он должен быть специалистом, имеющим высшее образование по профилю кафедры.

Однако быть специалистом в некоторой технической предметной области – это значит освоить виды деятельности, необходимые для решения технических задач. Преподавание студентам требует совершенно другой деятельности: необходимо учитывать психологические особенности студентов, психологические и дидактические закономерности, которые специалист технического профиля никогда не изучал. По сути дела, специалист, осваивающий преподавание в вузе, должен освоить вторую профессиональную деятельность, дополняющую

уже освоенную им профессиональную деятельность специалиста технического профиля.

Некоторые технические вузы декларируют недопустимость подготовки выпускниками диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук до защиты диссертации на соискание ученой степени по техническим наукам. В этом сказывается инерционность представления о максимальной ценности исследований в области техники. На самом деле такой подход отрицает возможность и необходимость проведения в техническом вузе педагогических исследований (точнее, исследований по специальности «Теория и методика профессионального образования»). Он замедляет процесс становления молодых преподавателей, не учитывая того, что подготовка диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук заставит специалиста технического профиля освоить основные закономерности, которые надо учитывать в преподавании, т.е. обеспечит научную базу последующего практического освоения им преподавания в вузе. Надежды же на то, что после защиты диссертации в сфере технических наук будущий преподаватель сразу же начнет работать над диссертацией по педагогическим наукам, чаще всего иллюзорны.

Индивидуализированная форма освоения преподавания непосредственно на кафедре под руководством более опытных коллег в наше время уже не может быть столь эффективной, как раньше, по следующим причинам:

1. Из-за разницы в возрасте в 30-40 лет между преподающими профессорами и начинающими преподавателями неминуемы трудности в объективном восприятии и учете профессионально-личностных ценностей представителями разных поколений, а значит, и адекватное понимание и восприятие друг друга в роли преподавателя.

2. Нынешние опытные преподаватели технических вузов - это преподаватели-практики, достигшие определенного методического мастерства многолетним преподавательским трудом, они фактически мастера-самоучки.

3. У преподавателя XXI века объективно должны быть новые взгляды на все процессы высшего образования, новые установки на осуществление преподавательской деятельности. В индивидуальном порядке сформировать эти особенности «нового» преподавателя под руководством опытных преподавателей, не являющихся носителями таких взглядов и установок, невозможно.

4. В настоящее время требуется не просто передача методического опыта, не просто психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей по отдельным вопросам учебного процесса - требуется дополнение техноцентрической профессиональной ориентации

специалиста антропоцентрической ориентацией преподавателя, необходимо освоение новых профессиональных ценностей – ценностей профессионально-педагогических. Этого можно достигнуть только в условиях системного подхода, реализуемого в процессе дополнительного педагогического образования для преподавателя современного вуза.

Рассмотренные факторы и причины, а также опыт столетней давности указывают на то, что преподавателей вузов необходимо готовить из лиц, уже имеющих высшее образование по специальности того или иного профиля, обеспечивая централизованное освоение ими преподавания в вузе как второй профессии в процессе систематического, разностороннего и выстроенного на научной основе дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Заславская О.В. Концептуальные основы формирования профессиональной личности современного педагога // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула, №4. 2018. – С. 44-49.

2. Заславская О.В. Образование взрослых: профессионально-личностное развитие как цель повышения квалификации кадров (статья) / Материалы международной научно-практической конференции «Государственное управление, государственная деятельность и административное право: подходы, методы, средства» 2 марта 2018 года. - М. -Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. С. 212-2017.

3. Заславская О.В. Педагогическая личность: подданный норматива или гражданин профессии? (статья) / Материалы международной научно-практической конференции «Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве», посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой. 18-19 октября 2018 года. Москва: АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2018. С. 287-2094.

4. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Проблема формирование профессиональной (педагогической) личности преподавателя высшей школы в современной педагогической науке // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула, №4. 2018. – С. 49-57.

5. Ранних В.Н. Актуализация профессии «преподаватель вуза»: генезис и современные тенденции (статья) / Материалы международной научно-практической конференции «Государственное управление, государственная деятельность и административное право: подходы, методы, средства» 2 марта 2018 года. - М. -Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. С. 239-2043.

6. Ранних В.Н. Реальное состояние системы дополнительного профессионального образования преподавателей вузов в России и за рубежом // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула, №3. 2018. – С. 88-92.

ДОМИНИРУЮЩАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Рогов Евгений Иванович

*доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
profrogov@yandex.ru*

Рогова Евгения Евгеньевна

*доктор философских наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
eirogova@sfedu.ru*

Аннотация. В работе поднимается вопрос взаимосвязи профессиональной мотивации и профессионально важных качеств личности, которые не всегда осознаются педагогами вузов. У студентов, будущих учителей, выявленные взаимосвязи доминирующих мотивов с профессиональными качествами оказались многочисленны, слабо дифференцированы. Обработка результатов опроса работающих учителей школ обнаружила достоверные взаимосвязи доминирующих мотивов с профессионально важными качествами. Проведенное исследование позволяет заключить, что, роль доминирующих мотивов в становлении структуры профессиональных качеств педагога различна.

Ключевые слова: профессионализация, доминирующая мотивация, профессиональная компетентность педагога, профессионально важные качества, становление профессионализма учителя.

DOMINATING MOTIVATION AS A FACTOR OF TEACHER'S PROFESSIONALISM SELF-DEVELOPMENT

Rogov Evgeny Ivanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Organizational and Applied Psychology of Education of the Academy of Psychology and Pedagogy FSAEI of HE "Southern Federal University",

Rogova Evgenia Evgenievna

Doctor of Philosophy, Associate Professor, Department of Organizational and Applied Psychology of Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, eirogova@sfedu.ru

Abstract. The work raises the question of the relationship of professional motivation and professionally important qualities of the personality, which are not always realized by university teachers. The revealed relationship of the dominant motives with professional qualities of the students, the future teachers, were numerous, poorly differentiated. Processing of the results of the survey of working school teachers found a significant relationship of the dominant motives of professionally important qualities. The study suggests that the role of dominant motives in the formation of the structure of professional qualities of the teacher is different.

Key words: professionalization, dominant motivation, professional competence of the teacher, professionally important qualities, formation of professionalism of the teacher.

Происходящие в современном обществе преобразования постоянно обновляют требования к подготовке специалистов образовательной сферы, что закрепляется как в государственных документах, так и в разработанных концепциях и моделях их подготовки, наборах профессионально важных качеств и компетенций, которыми должен обладать педагог [1, 2, 6, и др.]. В то же время большинство вузовских преподавателей по-прежнему уверены, что учебный процесс, полностью обеспечивает формирование профессиональной личности. Основой этого предположения является подход к развитию личности студента, как некоторого сосуда, содержащего определенный набор знаний, навыков, компетенций, качеств и т.д. Подобный знаниевый подход вряд ли применим в современной педагогике. Как подчеркивала Е.В. Бондаревская, знание само по себе не меняет человека, оно должно найти для него ценностно-личностный смысл [1]. Академик Е.В. Бондаревская призвала переходить в педагогических вузах к новому типу образования - опережающему образованию, предполагающему не коррекцию его отдельных сторон, не дополнение образовательных программ, а коренное изменение всех его составляющих [2].

Каковы особенности процесса формирования учителя-профессионала в отличие от будущего учителя? Как долго после окончания учебы и трудоустройства человек остается «новичком»,

«зеленым», «неумехой»? С какого момента можно назвать человека компетентным в своей области? Все эти вопросы постоянно возникают в практике высшего образования и, требуют немедленного решения.

Подобные взгляды работников вузов объясняются тем, что содержание профессионального образования отражает, в основном, внешнюю, видимую педагогу картину, часто опуская то, что происходит во внутреннем мире будущего профессионала и, прежде всего, в системе его мотивов. А ведь именно мотив, направляя и регулируя деятельность, определяет своеобразие личности, порождая новые побуждения, выстраивая их иерархию.

Указанные проблемы усиливаются тем, что количество исследований, направленных на анализ изменений внутренней сферы обучающегося субъекта вряд ли можно считать достаточным, а ведь именно часто повторяющиеся преобладающие мотивы, постепенно становятся привычными, характерными для субъекта, и, в конце концов, трансформируются в черты его личности. На это указывал А.Н.Леонтьев, представляя доминирующую мотивацию как одну из основных характеристик личности, отражающихся на особенностях других личностных черт [4]. К.В.Судаков видит в доминирующей мотивации своеобразный «фильтр» внешней мотивации, определяющий направленность ведущего вектора поведения субъекта [8]. Соответственно, учебный процесс в вузе должен задать такие мотивы и цели, которые позволят быстро и эффективно усвоить будущему профессионалу теоретические знания, провести работу по формированию соответствующих умений и навыков, а также развить у обучаемого с наибольшей долей его сознательного участия профессиональные и личностные качества, нужные в будущем для успешного творческого решения различных профессиональных задач.

С другой стороны, уже проведенные исследования часто выявляют доминирующие мотивы, далекие от профессиональной деятельности, как студентов, так и работающих специалистов. Так, исследование, проведенное А.А.Реаном [5], показало, что основным мотивом выбора профессии среди студентов шести факультетов Санкт-Петербургского государственного университета была высокая прибыльность будущей деятельности.

Возникает вопрос, каким образом набор профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для выпускника, формируется из различных доминирующих мотивов, являются ли эти мотивы универсальными, обеспечивающими формирование всего набора профессиональных компетенций или каждый мотив обеспечивает формирование «своего» комплекта профессиональных компетенций, а выпускники, в этом случае, обладают разным потенциалом, который

необходимо учитывать работодателю. Но, в любом случае, факт доминирования у студента непрофессионального, например, корыстного мотива, естественно, порождает вопрос о том, какая структура личности у него сложится и какими компетенциями он будет обладать на выходе.

Рассмотренные положения заставляют сделать следующий логический шаг – перейти в структуре изучения доминирующих мотивов к рассмотрению их взаимосвязей с развивающимися на их основе профессионально важными качествами личности. В этом случае, зная доминирующий мотив субъекта, готовящегося стать профессионалом в определенной сфере деятельности, появляется возможность, как прогнозировать, какой специалист будет получен на выходе, так и эффективно управлять данным процессом.

Целью данного исследования стало изучение взаимосвязи профессиональных мотивов с профессионально значимыми качествами личности.

В качестве методов исследования использовалась авторская комплексная анкета, включающая вопросы, касающиеся мотивов привлечения в педагогическую профессию и представления профессионально важных качеств респондентов. Опытно-экспериментальной базой исследования стали образовательные организации г.Ростова-на-Дону, включая педагогические отделения факультетов Южного федерального университета а также средние общеобразовательные школы. В качестве респондентов выступили 65 школьных учителей и 110 студентов – будущих педагогов.

Как выяснилось, отношения профессиональных мотивов с профессионально важными качествами студентов многочисленны и мало дифференцированы. Этот факт может указывать на возможность каждого мотива стать основанием для развития любого профессионального качества и позволяет заключить, что у большинства студентов педагогических профессий не формируются жесткие связи между доминирующими мотивами деятельности и профессионально важными качествами, а существует возможность развития различных профессиональных качеств из этих мотивов.

Сохраняется ли подобная картина поливариантности взаимосвязей и после окончания вуза у работающих представителей педагогической профессии потребовало опроса с помощью той же комплексной анкеты работающих педагогов. После обработки результатов опроса были получены достоверные взаимосвязи доминирующих профессиональных мотивов профессионально важными качествами. Так, мотив «Любовь к детям» оказался связанным с такими профессиональными качествами как «Стремление к развитию» ($r=0,34^*$) и «Эмпатия» ($r=0,31^*$).

Интересно, что мотив «Любовь к детям» имеет обратную связь с рефлексивными качествами ($r=-0,42^*$), что можно интерпретировать как противопоставления направленности профессионального педагогического сознания субъекта «на детей» или «на себя».

Творческие мотивы, ожидаемо, связаны с творческими способностями ($r=0,59^{**}$), а также с эмпатией ($r=0,47^*$) и рефлексией ($r=0,39^*$). Очевидно, что выявленные взаимосвязи подтверждают традиционные взгляды на творческий характер педагогической профессии, свидетельствуя о вырабатываемой привычке учителей каждый раз по-новому, «другими глазами» смотреть на детей и на себя самого.

Стремление к самостоятельности продемонстрировало тесную связь с эмпатией ($r=0,67^{**}$) и творческими способностями ($r=0,69^{**}$), а также умеренную связь с коммуникабельностью ($r=0,45^*$) и педагогическим артистизмом ($r=0,45^*$). Важность стремления к самостоятельности педагога обусловлено, прежде всего, тем, что, именно в этом случае, он способен продемонстрировать свою независимость, умение преодолевать трудности, личностность, т.е. стать примером для обучающихся, повести их за собой.

Мотив достижения успеха в профессии связан с такими профессионально важными качествами как педагогический такт ($r=0,52^{**}$), эмпатия ($r=0,46^*$), стремление к развитию ($r=0,43^*$) и творческая направленность ($r=0,39^*$). В то же время связь с рефлексией имеет обратную зависимость ($r=-0,52^*$), что позволяет предположить существование у части педагогов с нацеленностью на успех отрицательного отношения к рефлексии, рассматриваемой ими как фактор препятствующий успеху. Это может означать, что успех в профессии рассматривается в большей степени как внешнее достижение, не связанное с внутренним развитием.

Интересно, что обратную связь с рефлексией имеет и мотив карьеры ($r=-0,40^*$), что подчеркивает негативное отношение к самопониманию в условиях, когда надо «быстро двигаться вперед». Мотив карьеры также коррелирует с организаторскими качествами ($r=0,65^{**}$), эмпатией ($r=0,67^{**}$), творческими способностями ($r=0,55^{**}$), педагогическим тактом ($r=0,45^*$). Выявленные взаимосвязи как бы дают характеристику субъекту, решившему сделать карьеру в профессии учителя.

Вероятно, поэтому мотив самореализации оказывается связанным с другим комплектом профессионально важных качеств: стремлением к саморазвитию ($r=0,56^{**}$), педагогическим тактом ($r=0,50^*$), лидерскими качествами ($r=0,46^*$), педагогическим артистизмом ($r=0,36^*$), коммуникабельностью ($r=0,33^*$), самообладанием ($r=0,33^*$).

Мотивация приносить пользу обществу связана с такими профессионально важными качествами как эмпатия ($r=0,67^{**}$), педагогический артистизм ($r=0,63^{**}$) и коммуникабельность ($r=0,53^*$).

Доминирование у педагогов мотива взаимодействия и взаимопонимания с коллегами формирует атмосферу сотрудничества учителей, способствует росту школьных достижений. Профессиональные сообщества педагогов создают и укрепляют культуру общения в школе, пронизывающую все слои школьной жизни. Педагогическое сообщество, в котором обучающиеся и образовательный процесс находятся в центре внимания, выступают мощным средством проведения школьных реформ. Администрация школ нередко указывает на рост успеваемости обучающихся, улучшение их учебной мотивации, если в школе совершенствуется качество взаимодействия педагогов, развивается культура сотрудничества.

Нацеленность педагога на получение удовольствия от взаимопонимания с коллегами в данном исследовании получила продолжение во взаимосвязях со следующими профессиональными параметрами личности: эмпатией ($r=0,61^{**}$), творческой направленностью ($r=0,59^{**}$), коммуникабельностью ($r=0,51^{**}$), рефлексией ($r=0,46^*$), стремлением к саморазвитию ($r=0,39^*$).

Особое внимание в исследовании было уделено проявлениям корыстных мотивов, часто вызывающих ожесточенные дискуссии в обществе. Согласно полученным данным этот вид доминирующей мотивации тесно связан с организаторскими качествами ($r=0,71^{**}$), но имеет отрицательную связь с лидерскими качествами ($r=-0,33^*$). Можно предположить, что лица, реализующие данный мотив в педагогической профессии, стремятся к своим корыстным целям и добиваются своего, не проявляя себя, а подталкивая и организуя других, действуя как бы «чужими руками».

Отрицательная корреляция мотива «Любовь к детям» и рефлексии указывает на невозможность одновременного объединения в любви объекта и субъекта деятельности, что реализуется в противопоставлении направленности профессионального педагогического сознания субъекта «на детей» или «на себя». Подобная «поляризация любви» отмечается многими философами и писателями. Так, Гегель, подчеркивал, что истинная сущность любви состоит в отказе от сознания самого себя, забвении себя в другом [3, с. 107].

Взаимосвязи мотива творчества не только подтверждают уже имеющиеся взгляды на творческий характер педагогической профессии, но и подчеркивают важность его формирования при подготовке будущих учителей.

Отрицательная корреляция мотива карьеры с рефлексией указывает на тормозящую рефлексии роль при движении вверх по служебной лестнице. С другой стороны, положительные корреляции мотива карьеры с организаторскими качествами, эмпатией, креативностью, тактом указывают на них как на инструмент продвижения. Стремление педагогов к получению удовольствия от взаимопонимания с коллегами оказалось одним из ведущих профессиональных мотивов учителей, что отразилось в связях с важнейшими профессиональными качествами личности: эмпатией, творческой направленностью, коммуникабельностью, рефлексией, стремлением к саморазвитию.

Проведенное исследование позволяет заключить, что, несмотря на присутствие всех вышеперечисленных мотивов в профессиональной деятельности любого педагога, роль и удельный вес каждого из них в становлении структуры профессиональной личности различен. Структура профессионально важных качеств педагога обусловлена доминирующим мотивом, определяющим представленность и выраженность данных качеств. Педагоги с разными доминирующими профессиональными мотивами, например, мотивом «достижение успеха в профессии» или мотивом «любовь к детям» могут быть вполне сложившимися профессионалами, но придут они к этому уровню разными путями с разным комплектом профессионально важных качеств.

Целенаправленное формирование заданного стандартом набора профессиональных компетенций предполагает анализ имеющихся мотивов, составление индивидуальной программы, на основе которой будет происходить «выращивание» необходимой иерархической структуры профессиональных мотивов. Формирование доминирующих профессиональных мотивов выступает базой для развития профессионально важных качеств, на основе которых будут в свою очередь формироваться профессиональные компетенции. Конечное число профессиональных мотивов позволяет предположить существование неких типичных путей «вырастания» из них определенных наборов профессионально важных качеств или даже типов профессионалов, что поднимает вопрос о мерах и направлениях профессиональной подготовки и дальнейшем сопровождении профессиональной личности в образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская. Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – № 1. 2011. С. 21-30.

2. Бондаревская, Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – №7 2010.- С.43-51.
3. Гегель, Г.В.Ф. Сочинения. Т. 13: Лекции по эстетике. - М.: Полиграфкнига, 1940. 362 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политическая литература. 1975. 304 с.
5. Реан, А.А. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 384 с.
6. Рогов, Е.И. Проблемы профессионализации самосознания студентов в вузе. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки, № 8, 2017. С.59-69.
7. Рогов, Е.И. Психология становления профессионализма (В социономических профессиях). – Ростов-на-Дону: ЮФУ. 2016. 340 с.
8. Судаков, К.В. Доминирующая мотивация. - М.: РАМН, 2004. 236 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

***Рыжова Ольга Семеновна**
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры образования и педагогических наук
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия
osryzhova@sfedu.ru*

Аннотация. В статье представлен обзор современных образовательных технологий, применяемых в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета для активизации обучения студентов-бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Рассмотрены принципы выбора, достоинства и недостатки методов активного обучения.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, методы активного обучения студентов, высшее учебное заведение, педагоги-психологи, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт.

**MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF ACTIVATION OF
STUDENT EDUCATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Ryzhova Olga Semenovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Education and Pedagogical Sciences
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia
osryzhova@sfedu.ru

Abstract. The article presents an overview of modern educational technologies used in the Academy of psychology and pedagogy of the southern Federal University to enhance the training of undergraduate students in the field of "Psychological and pedagogical education". The principles of choice, advantages and disadvantages of active learning methods are considered.

Keywords: modern educational technologies, methods of active training of students, higher educational institution, teachers-psychologists, Federal state educational standard, professional standard.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование последнего поколения (приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 122) студенты должны овладеть такими компетенциями, как способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ; организовывать совместную учебную и воспитательную деятельность; осуществлять духовно-нравственное воспитание и др. [5].

Реализация образовательного процесса в вузе должна соответствовать вызовам государства и общества, последним достижениям научно-технического прогресса; осуществляться с помощью самых современных образовательных технологий. В частности, проведение учебных занятий, процедур оценки результатов обучения с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Кроме ФГОС ВО при подготовке кадров, мы обязаны учитывать требования профессиональных стандартов, например профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н. В данном документе раскрывается обобщенная трудовая функция педагога-психолога: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ [3].

Решение данных задач требует применения современных образовательных технологий активизации обучения студентов в вузе, в частности, по данному направлению подготовки.

Под методами активного обучения (МАО) понимают совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности [1].

Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся или способствовать её повышению. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой - до 50%, при проговаривании - до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) - до 90%.

При выборе методов активизации обучения преподаватели опираются на следующие принципы: проблемности, адекватности учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучающихся; взаимообучения; индивидуализации; исследования изучаемых проблем и явлений; непосредственности, мотивации [4].

При этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся относят: профессиональный интерес, творческий характер учебно-познавательной деятельности; состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональное воздействие и др.

В ходе образовательного процесса с целью его интенсификации и повышения качества в Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» на направлении подготовки бакалавров 44.03.02 Психолого-педагогическое образование используются разнообразные современные образовательные технологии активизации обучения студентов.

Технология модульного обучения. Так в учебном плане по данному направлению подготовки бакалавров дисциплины одной области знаний, близкие по содержанию объединены в модули, например, модуль общеуниверситетских дисциплин (иностраный язык, философия, культура здоровья, безопасность жизнедеятельности), экономико-правовой модуль, модуль общепрофессиональных дисциплин (общая психология, возрастная психология, социальная психология, психология образования, теоретическая и практическая педагогика, социальная педагогика).

Технологии развивающего обучения направлены на развитие личности студентов, их способностей. При реализации данной технологии студенты вовлекаются в различные виды деятельности: учебно-познавательную, практико-ориентированную, социальную, игровую, культурно-развлекательную и спортивно-оздоровительную и др. К технологиям развивающего обучения относятся технологии проблемного обучения (кейс-стади (case-study), сторителлинг (storytelling), фреймовая технология, мозговой штурм (brainstorming, brainwriting), технология развития критического мышления, проектная технология, технология «Портфолио», игровые технологии и др.

Так перед студентами – будущими педагогами-психологами ставится проблемная ситуация, которая может возникнуть в их профессиональной деятельности при взаимодействии с клиентами, используются, так называемые, кейс-технологии (конфликтная ситуация, проблема выбора адекватного решения и др.). Целью данной технологии является развитие познавательной активности, творческой самостоятельности студентов. Используются поисковые методы, приемы постановки познавательных задач.

При подготовке педагогов-психологов активно используются проектные технологии. Студенты изучают дисциплину «Введение в проектную деятельность», затем на каждом курсе разрабатывают проекты различной тематики: на первом курсе - учебный проект, на втором курсе – бизнес-проект, на третьем курсе – социальный проект. При изучении курса «Теоретическая и практическая педагогика» студенты также осваивают проективные технологии, разрабатывают проекты нестандартных уроков по психологии, проект внеклассного мероприятия, тренинга, консалтинга и др.

С помощью технологии дифференцированного обучения создаются оптимальные условия для выявления уровня способностей студента, развития интересов и способностей. Разноуровневые задания позволяют использовать задачи разной степени сложности, что учитывает балльно-рейтинговая система обучения. Студент может набрать разное количество баллов в зависимости от его активности и сложности заданий (от 60 до 70 баллов – удовлетворительно; от 71 до 84 баллов – хорошо, от 85 до 100 баллов – отлично).

Технологии имитационных игр, деловые и ролевые игры, «Дебаты» обеспечивают личностно-деятельностный характер усвоения знаний, умений, навыков, самостоятельную познавательную деятельность студентов, направленную на поиск, обработку, усвоение учебной информации. Педагоги-психологи погружаются в игровую деятельность, имитируя взаимодействие с клиентами различного возраста, статуса, профессии, различными социальными проблемами.

Активизации познавательной деятельности студентов способствует сбор портфолио, в которое может входить доклад, эссе, рефераты, проектные задания, конспекты занятий психолога, сценарии внеклассных мероприятий, тезаурус по дисциплине, различные методические разработки.

Технология смешанного обучения, сочетающего в себе преимущества как традиционного, так и дистанционного метода обучения. С позиции традиционного метода, смешанное обучение дает преподавателю и студентам множество возможностей взаимодействовать во время занятий. Все время преподавателя занято преподаванием, наблюдением, оцениванием и получением обратной связи от студентов. Обучение становится более напряженным и эффективным благодаря плотному взаимодействию преподавателя и студентов. Студентам традиционный метод дает возможности учиться, наблюдать, задавать вопросы и получать обратную связь от преподавателя. Это интенсивное взаимодействие создает благоприятную среду для развития. Традиционное обучение лицом к лицу поощряет взаимодействие не только между преподавателем и студентами, но и между студентами. Студенты имеют возможность обучаться и делиться своими знаниями с другими. Подобный вид совместного обучения увеличивает темпы обучения и развивает не только когнитивные, но и психомоторные и эмоциональные способности. С позиции дистанционного обучения смешанная модель обеспечивает больше гибкости (свободы) в осуществлении образовательного процесса [2].

Также активизации познавательной деятельности студентов способствует еще одна из активных форм обучения – перевернутое обучение (flipped learning). Студенты в качестве самостоятельной работы смотрят видео-лекции, самостоятельно изучают теоретический материал по педагогике. В аудиторное время со студентами обсуждается теоретический материал, проводятся дискуссии. Видео-лекции рассматриваются как ключевой компонент в перевернутом подходе.

Сегодня дистанционное обучение является одной из передовых форм получения образования. Существует множество образовательных технологий, которые могут изменить обучение в e-learning и сделать его гарантированно содержательным и вовлекающим.

Студенты с удовольствием комбинируют традиционную очную форму обучения с использованием вебинаров. Руководители образовательных программ обязаны предусмотреть в учебном плане несколько курсов, которые можно изучить через систему электронного обучения. Преподаватели считают пройденным тот курс, который изучил студент самостоятельно при условии подтверждения успешной аттестации. Наиболее популярными на сегодняшний день являются российские

образовательные онлайн-платформы Универсариум, Лекториум, Открытое образование, Mirapolis и др., на которых студенты выбирают и изучают необходимые для них курсы.

В качестве продуктивных образовательных технологий используются визуальные технологии: картирование (создание mind-map), кластеринг, скрайбинг, скетчноутинг, инфографика и др., которые способствуют наилучшему усвоению материала, оптимальной лаконичности и наглядности изложения и восприятия информации.

Не маловажным в профессиональной подготовке бакалавров являются технологии формирования опыта профессиональной деятельности. Студенты проходят летнюю психолого-педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях в качестве вожатых; практику по получению первичных профессиональных умений и навыков; практику по получению умений и опыта профессиональной деятельности. В качестве стратегических партнеров по освоению профессиональных навыков выступают следующие образовательные и социальные организации, с которыми у ЮФУ есть соглашения о сотрудничестве: НОУ ВПО «Южно-Российский гуманитарный институт», ГБУ СОН РО «Центр социальной помощи семье и детям», МБУ Октябрьского района г. Ростова-на-Дону «Центр дополнительного образования детей», Психологический центр «Свет маяка», МБОУ «Школа №47», МБОУ СОШ № 6, МБОУ ППМС «Центр диагностики и консультирования», МБДОУ детский сад № 161, МБОУ города Ростова-на-Дону «Гимназия №46» и др.

Особую роль в активизации познавательной деятельности бакалавров играют технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов. Данными технологиями они овладевают на научных семинарах, в процессе прохождения научно-исследовательской практики, участвуя в студенческих научных обществах (например, СНО «Социально-педагогические проблемы детей и молодежи»), грантах на выполнение самостоятельных исследовательских работ, в процессе подготовки научных публикаций.

Технологии активного обучения имеют свои достоинства и недостатки. Плюсы технологии АМО очевидны и позволяют при помощи активного обсуждения, анализа и осмысления усовершенствовать образовательный процесс, его качество, воспитать уважительное отношения друг к другу и получить навыки работы в команде.

Сложнее говорить о минусах технологии АМО, так как новая система действительно более прогрессивна, но ее внедрение и качество, в первую очередь, зависит от преподавателя, его квалификации, его желания самосовершенствоваться и, прежде всего, любви к своей профессии. Необходимо учитывать сложность темы, индивидуальность личности

обучаемых (застенчивость, самооценку), а также комплексное сочетание традиционных и инновационных технологий.

Таким образом, владение современными образовательными технологиями в вузе дает возможность поднять качество образовательного процесса на более высокий уровень, повысить мотивацию студентов и активизировать их учебно-познавательную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения. Учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт. – 2015. – 249 с.
2. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. - 2015. - №7. - С. 809-811. - URL <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 09.06.2019).
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н.
4. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование последнего поколения (приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 122).

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Сепик Тина Геннадьевна

старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»,

г. Владивосток, Россия

sepik.tg@dvfu.ru

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с решением проблем выявления и описания профессиональных компетенций учителя. Проблема развития цифровой грамотности педагога актуальна в связи с необходимостью реализации задач в подготовке учителя в современных условиях, способного эффективно осуществлять педагогическую деятельность в цифровом обществе. Сформулированы основные проблемы

подготовки будущих педагогов в области цифровизации. Делается акцент на необходимости модернизации подготовки педагогических кадров в соответствии с новыми требованиями цифровой школы.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровые компетенции учителя, цифровизация, цифровизация образования, подготовка педагогов, подготовка студентов педагогических вузов

THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF DIGITAL LITERACY

Sepik Tina Gennadyevna

Senior Lecturer, Department of Informatics, Information Technology and Training Methodology

FSAEI of HE "Far Eastern Federal University",

Vladivostok, Russia

sepik.tg@dvfu.ru

Abstract. The article reveals issues related to solving the problems of identifying and describing the professional competencies of the teacher. The problem of the development of digital literacy of a teacher is relevant in connection with the need to accomplish tasks in teacher training in modern conditions that can effectively carry out pedagogical activities in a digital society. The basic problems of training future teachers in the field of digitalization are formulated. Emphasis is placed on the need to modernize the training of teachers in accordance with the new requirements of the digital school.

Key words: digital literacy, digital competencies, teacher's digital competencies, digitalization, digitalization of education, training of teachers, training of students of pedagogical universities

Во все времена цели и содержание обучения подрастающего поколения, исходя из требований жизни, определялись обществом. На каждом этапе развития которого появлялись новые научно-технические открытия, подобные произошедшей во второй половине XX века научно-технической революции в области электронно-вычислительной техники [4].

В этот период важнейшими факторами жизни и профессиональной деятельности человека стали компьютер, разнообразные средства мобильной связи, Интернет и социальные сети. В наши дни радикально изменился окружающий мир под воздействием широко распространенных

«цифровых технологий», которые стали необходимыми и важными средствами общения, без них невозможно функционирование общества и образовательной среды [6].

Основными факторами, связанными с цифровыми технологиями, существенно меняющими нашу жизнь, являются: создание киберфизических систем (CPS), развитие систем искусственного интеллекта (AI) и виртуальной реальности (VR), мобильной связи и интернета вещей (IoT), аддитивных технологий с применением 3D-принтеров, нано- и биотехнологий, создание новых материалов, источников и накопителей энергии, квантовых компьютеров, систем анализа больших данных (Big Data) и др. [8]. Технологические инновации сопровождаются изменениями во всех сферах человеческой деятельности. Для приведения системы образования в соответствие с требованиями цифровой экономики необходимо понять, как человек будет жить в цифровую эпоху, какие навыки для этого нужны, и как их сформировать.

Европейская система цифровой компетенции (DigComp), является эталоном для многих инициатив в области цифровой компетенции. В рамках европейской системы цифровых компетенций определены следующие ключевые компоненты [10]:

- 1) Информация и грамотность данных (Information and data literacy),
- 2) Коммуникация и сотрудничество (Communication and collaboration),
- 3) Создание цифрового контента (Digital content creation)
- 4) Безопасность (Safety),
- 5) Решение проблем (Problem solving).

В докладе «Будущее образования: глобальная повестка» [9] приведены три главных причины изменений происходящих в образовании:

1. Развитие цифровых технологий и телекоммуникационных систем меняет способы, которые фиксируют, передают и создают знание, а также формируют навыки.

2. Значительная часть новых решений для образования реализуется в виде технологических стартапов.

3. Экономическая динамика связана с быстрой сменой технологий и повышением экономической неопределенности, задает спрос на новые типы компетенций и новые формы подготовки.

Выступая на ПМЭФ-2017, В. В. Путин сформулировал необходимость движения российского общества к «цифровой экономике» и определил направления действий государства, имеющие «системное значение»: «Первое - необходимо сформировать принципиально новую, гибкую нормативную базу для внедрения цифровых технологий во все сферы жизни». Четвертым направлением обозначена задача национального уровня - добиться всеобщей цифровой грамотности: «Для этого следует

серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений» [1].

В условиях цифровизации экономики большое внимание уделяется модернизации образования и трансформации подготовки педагогических кадров.

Одной из ключевых задач модернизации российского образования, по мнению ряда исследователей, является его цифровизация. Государственная политика последних лет демонстрирует устойчивый интерес к этой проблеме. Запуск приоритетных проектов «Современная цифровая образовательная среда в вузе», «Цифровая школа» направлен на формирование у обучающихся навыков цифрового мира, умения создавать цифровые проекты в любой сфере деятельности [2].

Помощник министра науки и высшего образования А.Б. Соболев, говоря о предварительных итогах реализации первого этапа приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС) выделил три ключевых обстоятельства. Во-первых, весь мир становится цифровым, и процесс обучения должен этому соответствовать, то есть также быть представленным «в цифре». Во-вторых, цифровой мир позволяет человеку выстраивать собственную образовательную траекторию, брать ответственность за свое обучение на себя, чего традиционная высшая школа обеспечить не может. В-третьих, единая цифровая среда даст возможность равного доступа к качественному и самому современному на данный момент образованию всем гражданам огромной страны. Она требует от преподавателей совершенно другой ментальности, другой картины мира, другого способа работы со студентами» [5].

Стремительное развитие общества влечет и интенсивное развитие системы образования, пересмотр ее основной парадигмы. Данный процесс накладывает определенные требования и на профессиональную подготовку будущего учителя.

Современным детям цифровой эпохи требуются новые умения и способности, которые необходимы поколению, использующему гаджеты с раннего детства.

В условиях повышения возможностей и перспектив применения цифровых технологий и электронных ресурсов актуальным является проблема разумного сочетания цифровых и иных технологий в рамках цифровизации учебного процесса.

В настоящее время в отечественной педагогической науке и практике ещё нет чёткого, однозначного толкования новых терминов, связанных с развитием цифрового образования. Обсуждению содержания, структуры, основных характеристик этих терминов посвящаются форумы, конференции и сессии научного сообщества.

Сегодня новым вызовом для традиционной системы образования становится необходимость закладывать основы цифровой грамотности на всех уровнях образования, а это требует профессионального развития преподавателей и учителей. Вопросы формирования цифровой грамотности в системе общего образования решаются на основе обзора опыта принятия решений по данной проблеме в разных странах, в том числе опыта по развитию интеграции ИКТ в образовательные программы, в информационную образовательную среду сетевого взаимодействия школ и управления школами на основе использования ИКТ [3].

Профессия учитель сталкивается с быстро меняющимися требованиями, которые затрагивают новые, более широкие и более сложные компетенции. Повсеместное распространение цифровых устройств требует, чтобы учителя развивали свою цифровую компетентность. Комитет по образованию Европейского союза разработал профиль цифровых компетенций учителя Digital Competence of Educators (DigCompEdu), который включает следующие области [7]:

- 1) использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде;
- 2) развитие профессиональных навыков поиска, создания и совместного использования цифровых образовательных ресурсов;
- 3) формирование у учителей необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении и преподавании;
- 4) владение цифровыми инструментами для оценки результатов обучения;
- 5) использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей учащихся;
- 6) определение содержания деятельности учителя по сопровождению процесса развития цифровой компетентности учащихся.

Понятие «цифровая грамотность» как инструмент информационной деятельности вышло за рамки умения только использовать компьютер. Цифровая грамотность – рамочное понятие, объединяющее важные группы навыков: компьютерная грамотность (включает и пользовательские, и специальные технические навыки в области компьютеров), ИКТ грамотность (включает коммуникационную составляющую как набор пользовательских навыков для использования сервисов и культурных предложений, которые поддерживаются компьютером и распределяются через Интернет, и информационную составляющую, которая сосредоточена на ключевых аспектах общества, основанного на знаниях: способности оптимальным образом находить, получать, выбирать, обрабатывать, передавать, создавать и использовать цифровую информацию).

Педагогический вуз обязан обеспечить подготовку будущего

педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта. В профессиональном стандарте педагога приводится описание трудовых функций и их характеристики, предъявляются требования к квалификации педагога, наполняющие деятельность педагога современными компетенциями.

В данный момент в стандарты не включены элементы повышения цифровой грамотности, что не соответствует требованиям подготовки кадров. Очевидно противоречие между существующими условиями подготовки педагогических кадров и требованиями, предъявляемыми к результативности педагогической деятельности.

В периодической печати по педагогике появилось много публикаций, посвященных вопросам реформирования высшего педагогического образования и вопросам подготовки квалифицированных педагогических кадров для средних общеобразовательных учебных заведений. Изменились требования, прописанные в нормативных документах сферы образования и предъявляемые к процессу подготовки будущего учителя.

В 2018 году утвержден паспорт Национального проекта «Образование», в который входит ряд федеральных проектов, в том числе проекты «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». Эти проекты будут реализованы с 2019 по 2024 годы.

В связи с возникающими изменениями изменяется и роль учителя в цифровую эпоху. Тотальная цифровизация общественных процессов актуализирует проблему разработки новых принципов подготовки будущих педагогов. Необходимо сосредоточиться на цифровой грамотности учащихся и преподавателей. Приоритетной должна стать задача разработки и внедрения цифрового образования и обучения профессиональным навыкам.

Требуется переосмысление методики организации профессиональной подготовки современного педагога. Появляется необходимость разработки образовательных модулей и программ, направленных на формирование цифровой грамотности студентов педагогических вузов.

Для того чтобы применение цифровых средств было целесообразно, необходим поиск обоснованных подходов к цифровизации образования, при этом сама цифровизация должна быть ориентирована на формирование цифровой грамотности у будущего педагога, способного погрузить обучающихся в цифровую среду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выступление Владимира Путина на ПМЭФ, 02.06.2017. Стенографический отчет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://echo.msk.ru/blog/day_video/1992718-echo/ (Дата обращения: 16.03.2019)
2. Двенадцать решений для нового образования//Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. – М.:ВШЭ, 2018.106 с.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под.редакцией: Б. Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
4. Меджидова А.А. Информатизация в образовании // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2016. №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-v-obrazovanii> (Дата обращения: 18.03.2019).
5. Меняйся или уходи. Цифровое образование бросает вызов преподавателям вузов. [Электронный ресурс]// Поиск. Еженедельная газета научного сообщества. Образование №1-2 (2018). – Режим доступа: <http://www.poisknews.ru/theme/edu/31969/> (Дата обращения: 16.03.2019)
6. Пошехонова В. А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения//Педагогическое образование в России. 2018. №5. С.13-20.
7. Redeker K., Poonie J. European framework for the digital competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Joint Research Centre, European Union, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (Дата обращения: 16.04.2019)
8. Schwab K. (2016). The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, 91–93 route de la Capite CH-1223 Cologny/Geneva, Switzerland, 172 p.
9. Skoltech, Будущее образования: глобальная повестка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusinfo-guard.ru/wp-content/uploads/2016/12/GEF.Agenda_ru_full.pdf (Дата обращения: 16.04.2019)
10. The Digital Competence Framework 2.0. (2019). The European Commission's science and knowledge service. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (Дата обращения: 16.04.2019)

РОЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Слюсаренко Виктория Александровна

*аспирант 3-го курса Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
assol_13azov@mail.ru*

Аннотация. Важными характеристиками современного общества становятся создание единого информационного пространства и интенсивное использование информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизни, в том числе, и в системе повышения квалификации кадров сферы образования, роль преподавателя в информационной среде. В статье кратко рассмотрены основные положения инновационной Национальной системы учительского роста (НСУР).

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; характеристики информационно-образовательной среды; повышение квалификации; компетенции преподавателей.

THE ROLE OF THE SYSTEM OF ADVANCED TEACHER TRAINING IN THE MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Slyusarenko Victoria Alexandrovna

*3rd year postgraduate student at the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
assol_13azov@mail.ru*

Abstract. The creation of a single information space and the intensive use of information and communication technologies in all spheres of life, including in the system of advanced training of education personnel, the role of the teacher in the information environment are becoming important characteristics of modern society. The article briefly discusses the main provisions of the innovative National Teacher Growth System (NSDS).

Key words: informational and educational environment; characteristics of the information educational environment; training; teacher competencies.

Наиболее важными характеристиками современного общества становятся создание единого информационного пространства и

интенсивное использование информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизни. В образовании данные технологии являются приоритетным направлением. В этой связи мы считаем целесообразным говорить об информационно-образовательной среде, которая, несомненно, является современной реальией образовательного процесса.

Нами были проанализированы различные определения информационно-образовательной среды.

Основная часть определений отражает системную характеристику информационно-образовательной среды. Однако, концентрируются на понимании ее как совокупности ИК ресурсов и средств. На наш взгляд, информационно-образовательная среда включает в себя не только аппаратный аспект, представленный ИК средствами, но и поле взаимодействия субъектов образовательного процесса, в котором созданы все условия для информационного взаимодействия. Стоит отметить, что информационно-образовательная среда находится в постоянном движении и изменении. Информационно образовательная среда представлена несколькими уровнями. С одной стороны она представляет собой источник информации. С другой выступает пространством взаимодействия в обмене и использовании информации. Одной из важнейших функций информационно-образовательной среды является повышение эффективности процесса обучения на разных уровнях образования.

Информационно-образовательная среда должна обладать следующими характеристиками:

1. Вариативность. Возможность для субъектов образовательного процесса выбирать необходимые компоненты среды.

2. Адаптированность. Предполагается, что взаимодействие в данной среде помогает дальнейшей адаптации обучающихся в образовательном процессе.

3. Доступность - наличие открытого доступа к различным ИК ресурсам.

4. Эффективность. Процесс обучения значительно упрощается благодаря возможности быстрого поиска и обработки информации.

5. Проектирование образовательного процесса. Система разработки образовательных ресурсов легко поддается изменениям из внешней среды. Следовательно, ее потенциал может быть использован для проектирования изменений образовательного пространства будущего [2].

С уверенностью можно сказать, что работа в данной среде имеет свои специфические особенности, определяемые самой средой. Роль преподавателя в информационно-образовательной среде, несомненно, невероятно велика, так как именно преподаватель обрабатывает информационное пространство, подбирая необходимое содержание,

методы, средства обучения. Немаловажным становится и грамотный выбор форм и способов контроля деятельности обучающихся. Таким образом, предполагается ориентация на усиленное развитие таких компетенций как:

1. Владение техникой и алгоритмом использования дидактические средств подходящих для информационно-образовательной среды и их эффективное включение в образовательный процесс.

2. Умение создания адекватных условий обучения, ориентированных на данные дидактические средства.

3. Умение правильно подобрать содержание образования и адаптировать его к условиям информационно образовательной среды.

4. Умение адекватно подбирать средства контроля развития компетенций обучающихся.

5. Умение наиболее правильно и быстро решать специфические педагогические задачи, возникновение которых обусловлено особенностями среды [1].

Формирование данных компетенций не видится возможным при существовании традиционной системы повышения квалификации преподавателей.

Таким образом, мы считаем необходимым внесение значительных изменений в сложившуюся систему повышения квалификации. Стоит отметить, что подходящей базой для развития изменений мы считаем НСУР.

Среди основных целей НСУР стоит выделить: создание стимулов для преподавателей к совершенствованию и профессиональному росту, которое будет подвергаться общефедеральной оценке необходимого уровня развития, установление единых по РФ требований к оценке квалификации педагогов, создание системы должностей, в качестве механизма карьерного роста, формирование единых списков требуемых компетенций для каждого уровня учебной организации, в которой работает преподаватель, создание основного перечня мероприятий, способствующих профессиональному росту.

Национальный стандарт учительского роста предполагает усовершенствование структуры системы повышения квалификации с одной стороны, и модернизирование процедуры аттестации. Стоит подчеркнуть, что стандарт НСУР имеет четкую уровневую структуру, которая ярко видна в первой части стандарта. Главным понятием и элементом данной части становится трудовая функция. Под трудовой функцией, на наш взгляд, стоит рассматривать совокупность требований к организации деятельности обучающихся, а перечни необходимых умений и навыков. Трудовые функции разделены по видам профессиональным деятельности, которые отличаются степенями обучения. Тем не менее, все виды профессиональной деятельности объединены в стандарте под одной

целью. Среди главных компонентов данной цели мы хотели бы выделить: организацию деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, обеспечение достижения нормативно установленных результатов образования, создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования, методическое обеспечение реализации образовательных программ.

Теоретической основой для модернизированной системы повышения квалификации служат требования к квалификации преподавателя представленные в НСУР [3].

Система же реализации этих требований должна на наш взгляд быть в корне изменена. Примером эффективной системы повышения квалификации современного преподавателя служит стандарт, разработанный в Австралии.

Основная цель института выведена на главную страницу и выделена крупным шрифтом, что помогает обратить внимание новичка на сайте, и дать ему полную характеристику деятельности организации. Это означает что мы здесь для учителей сегодняшнего и завтрашнего дня [4]. Мы здесь для того, чтобы помочь преподавателям создать школы, где обучение на первом месте, а качество обучения процветает. Из данных утверждений можно заключить, что авторы программы не проводят разницу между молодыми и уже опытными преподавателями, но первостепенной задачей видят улучшение процесса обучения, а именно его процветание.

Свою деятельность институт основывает на определенных стандартах, представленных на открытом ресурсе - сайте института. Важно отметить, что данный раздел не просто включает базовую информацию о стандартах и главные положения, но и непосредственную связь и отражение отдельных положений на практике. Раздел отражения на практике предлагает пройти тест оценки собственной учительской практики, который мог открыть как слабые, так и сильные стороны. Также, на сайте можно найти специальные рабочие тетради, которые могут помочь самосовершенствованию преподавателя. Важно подчеркнуть, что данный материал структурирован по уровням совершенствования так, что преподаватель может выбрать определенную часть и начать работать именно с ней. Практическая часть работы по самосовершенствованию преподаватель может также осуществлять при помощи специального приложения, которое делает доступными стандарты обучения, а также их соотнесение с практикой преподавателя в реальном времени. Немаловажным аспектом становится значительное упрощение коммуникации между преподавателями, чему служит The HALT network (Улучшенная сеть по направлению преподавателей). Эта новая

профессиональная сеть позволяет квалифицированным преподавателям развивать экспертизу с коллегами по всей Австралии и коллективно делиться опытом в целях расширения профессии. Как можно видеть из описания раздела - обмен опытом коллег в одной сфере, а также их работа над усовершенствованием системы видится одним из важных условий эффективной работы представленной системы повышения квалификации. Хотелось бы подчеркнуть достоинства данной сети, а именно постоянный доступ, возможность дистанционной работы, обширный охват специалистов.

Таким образом, мы считаем необходимым использование опыта зарубежных коллег при модернизации традиционной системы повышения квалификации педагогов. Стоит отметить, что без модернизации невозможно дальнейшее осуществление эффективного образовательного процесса в условиях современной информационно-образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батяев, Андрей Идеальный персонал – профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации персонала / Андрей Батяев. - М.: Научная книга, 2017. – 521 с.
2. Василина Д.С., Нуриева Г.Ю., Юланова Д. М. Информационно-образовательная среда современного вуза [Текст]/ Д.С. Василина-Воронеж: Известия ВГПУ, 2017 – 8-12с.
3. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Повышение квалификации преподавателя высшей школы: саморазвитие и компетентность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №2.
4. Слюсаренко В.А. Тенденции развития системы повышения квалификации//Электронный научно-практический журнал «Современная педагогика», 2017 [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://pedagogika.snauka.ru/2017/02/6787>свободный. – Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
5. Тарасова Т.Л., Сулима С.А., Макаренко Г.И. Повышение квалификации компетентности педагога через научно-исследовательскую деятельность // Жур. Дополнительное образование № 4, 2004.; изд. ООО Стратим., Рыбинск.

МОНИТОРИНГ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ

Тюнников Юрий Станиславович

*доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник*

*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской
академии образования», г. Москва*

tunn@yandex.ru

Афанасьева Татьяна Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник*

*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской
академии образования», г. Москва*

inido-atp@mail.ru

Мазниченко Марина Александровна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогического и
психолого-педагогического образования*

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

maznichenkoma@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована целесообразность мониторинга подготовки будущего учителя к профессиональному самообразованию в период обучения в вузе. Предложены мониторинговые процедуры и показатели. Введены инновационные показатели, соответствующие современной образовательной ситуации: готовность к постановке опережающих целей самообразования, использование научных и внеаучных форм знаний и опыта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего педагога, профессиональное самообразование будущего педагога, мониторинг профессионального самообразования будущего педагога, мониторинговые показатели, мониторинговые процедуры.

MONITORING THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-EDUCATION

Tyunnikov Yuri Stanislavovich

*Doctor of Education, Professor,
Leading Researcher*

*Federal State Budgetary Institution “Institute for the Strategy for the
Development of Education of the Russian Academy of Education”, Moscow*

tunn@yandex.ru

Afanasyeva Tatyana Pavlovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher
Federal State Budgetary Institution "Institute for the Strategy for the
Development of Education of the Russian Academy of Education", Moscow
inido-atp@mail.ru

Maznichenko Marina Alexandrovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogical and Psychological Pedagogical Education
FSBEI of HE "Sochi State University"
maznichenkoma@mail.ru

Abstract. The article substantiates the expediency of monitoring the preparation of the future teacher for professional self-education during the period of study at the university. Monitoring procedures and indicators are proposed. Innovative indicators have been introduced that correspond to the modern educational situation: readiness to set forward goals of self-education, the use of scientific and non-scientific forms of knowledge and experience.

Key words: professional training of the future teacher, professional self-education of the future teacher, monitoring of professional self-education of the future teacher, monitoring indicators, monitoring procedures.

Профессиональное самообразование выступает важнейшим фактором продуктивной педагогической деятельности, что признается выдающимися педагогами прошлого и настоящего. Учитель, по словам А. Дистервега, «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [1]. Как заметил Л.Н. Толстой, «воспитание представляется ложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить?» [16].

Особенностью педагогической деятельности выступает необходимость задействования всей личности педагога, включая не только профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, но и человеческие качества, духовный опыт, опыт творческой деятельности, мотивы, ценности, отношения к людям, детям, профессии. Для их приобретения и сохранения на требуемом уровне необходимо постоянное самообразование. В.В. Сериков отмечает в этой связи: «педагог имеет дело с тремя областями социокультурной реальности: с областью культуры, к которой он приобщает своих воспитанников; с воспитанниками

различного возраста, статуса, целевой группы и с самим собой. Потому что он и себя, свою собственную жизнь также превращает в инструмент воспитания» [14].

Готовить учителя к профессиональному самообразованию необходимо уже в период вузовской подготовки. Рядом отечественных ученых обоснована необходимость профессионального самообразования будущего (С.Б. Елканов [2], Л.В. Загрекова [3] и практикующего (И.А. Зязюн [11], В.Б. Новичков, В.М. Шевченко [9] и др.) учителя, описаны его условия и средства.

Актуальной проблемой выступает мониторинг профессионального самообразования будущего педагога в период его вузовской подготовки и, в частности, определение мониторинговых показателей.

Качество подготовки учителя к профессиональному образованию может быть исследовано с позиций двух групп мониторинговых показателей:

– сформированность у будущего педагога знаний, умений, навыков, компетенций, личностных качеств, необходимых современному учителю (понятно, что их сформированность – результат не только вузовского образования, но и самообразования);

– сформированность у будущего педагога готовности к профессиональному самообразованию – постановке адекватных целей, отбору содержания и средств, разработке и реализации программ и стратегий самообразования.

Рассмотрим показатели каждой группы с позиций современной ситуации в образовании.

Что касается первой группы показателей, что они определяются прежде всего нормативными документами: образовательными стандартами (ФГОС ВО) – состав общекультурных и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников педагогических направлений подготовки, профессиональным стандартом педагога – состав трудовых действий и необходимых для их выполнения умений, профессиограммой – перечень личностных качеств учителя-воспитателя. Однако в современных условиях будущему педагогу необходимо ориентироваться не только на эти требования, но и развивать в себе качества учителя будущего. Для этого необходим форсайт-анализ: изучение тенденций развития общества и образования в ближайшем и более отдаленном будущем, составление в качестве ответов на эти тренды дорожной карты развития собственной личности. Соответственно, мониторинговыми показателями будут выступать: сформированность личностных профессионально значимых качеств, компетенций современного учителя и учителя будущего как результат вузовского образования и самообразования. Учитывая необходимость задействования

в педагогической деятельности всей личности педагога, к этим показателям необходимо добавить наличие духовного опыта, опыта творческой деятельности, сформированность гуманистических мотивов, ценностей педагогической деятельности, положительного отношения к людям, детям, профессии.

Во второй группе – готовность к профессиональному самообразованию – целесообразно выделить следующие мониторинговые критерии:

1. Рефлексивный – умение осуществлять адекватный самоанализ собственной личности и педагогической деятельности. Как справедливо отмечает Л.Н. Клименко, «профессиональное самосовершенствование и самовоспитание педагога в принципе невозможно, если он сам не увидит пробелы в общепедагогических знаниях, в знаниях по преподаваемым основам науки, недостаточность своего педагогического инструментария» [6]. Умение обнаруживать такие пробелы формируется в период прохождения педагогической практики. Рефлексия учителя выражается в том, что он начинает размышлять об основаниях и результатах, последствиях своих педагогических действий. Без рефлексии нет поступательного движения к педагогическому мастерству. Однако в ряде случаев, как отмечает В.А. Сластенин, оценка профессии и себя в ней носит фрагментарный, ситуативный характер, связанный с возникающими проблемами (установлением дисциплины, организацией коллектива, выяснением взаимоотношений с администрацией школы и т.д.)» [12, с. 65]. Целостность, системность самоанализа – еще один важный показатель рефлексивного критерия

2. Проектировочный – способность проектировать свое профессиональное развитие, процесс самообразования; строить индивидуальную профессионально-образовательную стратегию, траекторию, учитывающую личностные особенности, запросы, мотивы профессиональной деятельности. На современном этапе наиболее важными показателями проектировочного критерия подготовки будущего учителя к самообразованию мы считаем следующие:

– готовность к постановке опережающих целей самообразования – студентом ставится цель овладеть не только теми профессиональными знаниями, умениями, навыками, которые необходимы сейчас, но и теми, которые потребуются в ближайшем будущем. Для этого необходимо осуществлять форсайт-анализ – выделять ключевые тенденции развития общества и образования, на основании которых строить дорожную карту самообразования. Так, такие тенденции, как цифровизация и информатизация, говорят о необходимости овладевать умением разрабатывать обучающие программы, использовать социальные сети как педагогическое средство; тенденция усиления влияния социальных

феноменов на социализацию личности в сравнении с педагогическими говорит о необходимости приобретения умения выявлять и полноценно использовать воспитательный потенциал таких социальных феноменов, как СМИ, волонтерство, общественные организации, клубы по интересам, неформальные объединения и др.;

– готовность к профессиональному самопроектированию – созданию образа-самопроекта, разработке и реализации программы его достижения;

3. Инструментальный – способность отбирать и использовать эффективные средства профессионального самообразования. Рассматривая показатели данного критерия, необходимо отметить актуальность такого критерия, как способность использовать в целях самообразования как научные, так и вненаучные знания и формы опыта, обращаться как к традиционным, так и к нетрадиционным источникам самообразования: педагогической публицистике [4; 15], эзотерическому опыту [7], произведениям литературы, живописи, фильмам о детстве, о школе [10]; [13], народной педагогике, собственному опыту воспитания в семье и обучения в школе [17]. Так, Т.Э. Мариносян отмечает актуальность роли учителя как источника психологического воздействия на формирование личности ребенка [8]. В этой связи целью профессионального самообразования будущего педагога может стать ознакомление с аспектами взаимовлияния бессознательных сфер на взаимодействие людей и педагогическое взаимодействие, с формами неявного знания. Учитывая, что в научной и методической педагогической литературе практически отсутствуют специальные работы по этой проблематике, необходимо обращение к источникам по психологии бессознательного, а также, возможно, к эзотерическим и религиозным источникам. Н.В. Клепиков обосновывает, что особенности индивидуального сознания современных учеников актуализируют изучение и использование учителем в качестве педагогического средства не только научных, но и вненаучных тенденций: «если раньше мы однозначно говорили, что иррациональное, алогическое, мифологическое — это нехорошо, то сейчас всё чаще приходит на ум, а не пора ли это «хаотическое» не ругать, а как-то предсказывать и использовать, находя в нём хоть какой-то порядок?» [5].

4. Личностный:

– способность адаптировать свои индивидуально-неповторимые особенности, свою индивидуальность к требованиям педагогической деятельности, обнаруживать и развивать те личностные качества, которые данному студенту позволяют быть успешным педагогом. Для кого-то это широкий кругозор и умение увлекательно рассказывать, для кого-то – креативность, для кого-то – способность установить особый эмоциональный контакт с ребенком;

– конструктивное отношение к трудностям и проблемам как средству саморазвития, а не бегство от них;

– владение технологиями тайм-менеджмента – оптимального распределения своего личного времени, чтобы его хватало на учебу и профессиональную деятельность, отдых и саморазвитие, семью и друзей.

Систематический мониторинг подготовки будущего учителя к самообразованию на основе описанных мониторинговых показателей позволит своевременно корректировать содержание и инструментарий профессиональной вузовской подготовки и осуществлять тьюторское сопровождение профессионального самообразования будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя М.: Просвещение, 1989. 189 с.
3. Загрекова Л.В. Теоретико-методологические основы воспитания будущего учителя в системе профессионального образования (концептуальный подход) // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации: Учебное пособие. Н. Новгород, 2001.
4. Камышева Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
5. Клепиков В.Н. Взаимодействие научных и внеаучных тенденций в современном образовании // Школьные технологии. 2018. №6. С. 9-16.
6. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога. // Психология: проблемы практического применения: матер. междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 30-39.
7. Магомедова А.Д. Педагогические возможности использования творческого наследия Н.К. Рериха в духовно-нравственном развитии личности: Дисс...к.п.н.13.00.01. Махачкала, 2006. 160 с.
8. Мариносян Т.Э. Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞ // Философские науки. 2018. № 6.
9. Новичков В.Б., Шевченко В.М. Профессиональное самообразование учителя. М., 1990.
10. Овченкова О.Ю. Художественно-образное познание педагогических явлений как средство формирования педагогической позиции будущего учителя: Дисс...к.п.н. 13.00.01. – Киров, 2006. – 203 с.
11. Основы педагогического мастерства /под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – С. 28-33.
12. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1997.

13. Роботова, А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореф. дисс...д.п.н. 13.00.01. – СПб, 1996. – 38 с.

14. Сериков В.В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие: доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики [Электронный ресурс] //Режим доступа <http://www.instrao.ru>. Дата обращения 17.02.2019.

15. Сутырина Т.А. Миссия педагогической публицистики в образовании //Педагогическая наука. 2010. № 3 (71). С. 114-122.

16. Толстой Л.Н. Из писем и дневников 1895—1902 гг. [Электронный ресурс] //Режим доступа <https://studopedia.org/2-27434.html>

17. Шурухина Т.Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дисс...к.п.н. 13.00.01. – СПб, 2000. – 235 с.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Хорохорина Татьяна Витальевна

магистрант 2 года обучения Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет»,

МБУ ДО ДЮСШ № 5 г.Ростов-на-Дону

horohorina2008@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные факторы, влияющие на управление качеством образования в организациях, реализующих программы дополнительного предпрофессионального образования в области физической культуры и спорта. Программно-методическое оснащение, как один из основных факторов, влияющих на качество образования в спортивной школе.

Ключевые слова: управление, контроль, качество, фактор, внутренний, внешний, программа.

EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF THE PROGRAM OF ADDITIONAL PRE-VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Khorokhorina Tatyana Vitalievna
*undergraduate 2 years of study at the Academy of Psychology and
Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
MBU TO SCADA № 5, Rostov-on-Don
horokhorina2008@rambler.ru*

Abstract. This article discusses the main factors influencing the quality management of education in organizations implementing additional pre-vocational education programs in the field of physical culture and sports. Program-methodical equipment, as one of the main factors influencing the quality of education in a sports school.

Key words: management, control, quality, factor, internal, external, program.

Управление качеством образования в «Детско-юношеской спортивной школе» основано на целях и задачах школы. Основной целью деятельности школы является: образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, и осуществление спортивной подготовки [1]. Основными задачами школы являются: формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также «организация их свободного времени, адаптация к жизни в обществе, профессиональная ориентация, выявление и поддержка детей, проявивших выдающиеся способности» [2]; реализация федеральных стандартов спортивной подготовки.

Факторы, влияющие на качество образования в спортивной школе можно разделить на две основные группы внешние и внутренние факторы.

Рассмотрим внешние факторы, прежде всего это законы Российской Федерации, основными законами являются: «Закон об образовании» и «Закон о спорте», «СанПиН», так же различные законные и подзаконные акты, указы, постановления правительства, методические рекомендации регламентирующие деятельность ДЮСШ. Здесь же можно говорить о нормативно правовых документах регламентирующих деятельность спортивной школы регионального областного уровня.

Внешним фактором, влияющим на качество образования в спортивной школе, является система финансирования образования, (система оплаты труда).

К внешним факторам необходимо отнести и так называемый «региональный компонент». Если рассматривать «региональный компонент» в широком смысле то мы говорим об общих социокультурных традициях региона, национальных, религиозных, а как следствие воспитательных. В более узком смысле можно говорить о социокультурном окружении конкретной организации (факторы внешней среды).

Внешние факторы, влияющие на качество образования, являются объективным компонентом, спортивная школа имеет на эти факторы минимальное влияние.

К внутренним факторам, влияющим на качество образования в спортивной школе, можно отнести: внутренние факторы организации, и внутренние факторы обучающегося.

Рассмотрим внутренние факторы организации, это факторы на которые в большей степени, организация может оказывать влияние и управлять ими.

Внутренние факторы организации необходимо разделить на три основных части: материально-техническое оснащение и финансовое обеспечение; кадровое оснащение (педагогический состав, вспомогательный персонал, технический персонал); программно-методическое оснащение.

Говоря о материально-техническом оснащении и финансовом обеспечении, можно сказать что, организация имеет минимальное влияние на этот фактор, хотя это внутренний фактор, но зависит в большей степени от внешних условий.

Одним из основных факторов, влияющих на качество образования, является кадровое оснащение организации.

Программно-методическое оснащение организации, один из основных факторов, влияющих на развитие и управление качеством образования, школа имеет наибольшее воздействие и располагает механизмами управления им.

Программно-методическое оснащение в образовательной организации основано на целях и задачах.

Для осуществления целей и задач деятельности организации в спортивной школе разработана и реализуется программа: «Дополнительная предпрофессиональная программа в области физической культуры и спорта по виду спорта каратэ» [3].

Разработанная программа является управленческим документом – определяющим пути реализации целей и задач школы.

В программе разработана система контроля и управления качеством образования, с учетом нормативно правовых требований к реализации программ дополнительного образования в области физической культуры и

спорта (2), методических рекомендаций по разработке «дополнительных предпрофессиональных программ» [4], и требований федеральных стандартов спортивной подготовки по виду спорта каратэ [5].

Система контроля и управления качеством образования включает в себя планирование образовательной деятельности и комплексный педагогический контроль.

Планирование образовательной деятельности представляет собой: «предварительную разработку и определение на предстоящую деятельность целевых установок и задач, содержания, методики, форм организации и методов образовательного процесса, с конкретным контингентом обучающихся» [6]. Виды планирования различают по срокам: перспективное, текущее, оперативное.

При планировании необходимо учитывать внутренний фактор обучающегося влияющий на качество образования (состояние здоровья, базовый уровень физического развития, общую физическую подготовку, гендерный фактор, индивидуальные психологические особенности, мотивацию, умения и навыки познавательной деятельности).

В спортивной школе на основе многолетнего опыта, педагогического наблюдения и нормативно правовых требований были разработаны системы тестов (контрольных испытаний) позволяющие провести оценку базового уровня обучающегося для проведения планирования и контроля качества образовательного процесса.

Система оценки базового уровня обучающегося включает в себя собеседование, анкетирование, контрольные испытания по общей физической подготовке, данные врачебно-физкультурного обследования и медицинского заключения о принадлежности к медицинской группе.

Исходя из результатов оценки базового уровня обучающегося, он, зачисляется на соответствующий этап обучения.

На каждом этапе обучения конкретные цели и задачи, качество обучения заключается в контроле выполнения, обучающимися, целей и задач, соответствующих этапу обучения.

Для проверки запланированных показателей и оценки применяемых средств, методов и нагрузок используется система мероприятий – педагогический контроль. Определение связей между факторами воздействия и теми изменениями, которые происходят в процессе обучения, являются целью педагогического контроля [6]. Педагогический контроль бывает: предварительный, оперативный, текущий, этапный, итоговый, каждый вид контроля имеет свое функциональное значение. Методами педагогического контроля являются: метод педагогического наблюдения; опроса (собеседования); анкетирования; контрольные испытания по общей физической нагрузке; данные врачебно-

физкультурного обследования; определение динамики физической нагрузки и т. д.

Разработанная в спортивной школе система тестов включает в себя: оценку общей физической подготовленности; оценку специальной физической подготовленности; оценку тактико-технической подготовленности; оценку объёма соревновательной нагрузки; оценку эффективности соревновательной деятельности; оценку объёма тренировочной нагрузки и её интенсивность; оценку функционального состояния (проводится методами врачебно-физкультурного обследования).

На основе контроля качества образовательного процесса можно правильно оценить эффективность обучения, выявить сильные и слабые стороны подготовленности обучающихся, внести соответствующие коррективы в программу их подготовки, оценить эффективность избранных преподавателем методов и форм обучения.

Управление качеством образования напрямую зависит от качества программно-методического оснащения образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Устав муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Железнодорожного района города Ростова-на-Дону «Детско-юношеской спортивной школы № 5» протокол общего собрания трудового коллектива МБУ ДО ДЮСШ №5 от 25.05.2015 №-1
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) «Об образовании в Российской Федерации», Глава 10. Дополнительное образование, статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых.
3. Дополнительная предпрофессиональная программа в области физической культуры и спорта по виду спорта каратэ» утверждена директором МБУ ДО ДЮСШ №5 пр. №346 от 01.07.2015г. (авторы-составители: Кутасов С.Е., Соловьева Н.И., Труфанов А.В., Хорохорина Т.В.)
4. Приказ Минспорта России от 15.11.2018 № 939 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимальному содержанию, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 04.02.2019 № 53679)
5. Приказ Минспорта России от 20.09.2017 № 813 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «каратэ»» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.10.2017 № 48576)

6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. -2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. 481с.

СЕКЦИЯ 7. Проблемы гуманитарных практик и технологий гуманитаризации общего образования в условиях образовательного кластера

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Борисова Любовь Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

ЧОУВО «МУ им. С.Ю. ВИТТЕ», МОСКВА, РОССИЯ

Аннотация. В данной статье анализируется необходимость совершенствования коммуникативной компетенции современного человека. Подчеркивается роль образования в этом процессе и необходимость формирования коммуникативной компетенции педагогов. Отмечается, что коммуникативная компетентность входит в состав профессиональной педагогической культуры и составляет основу мастерства учителя. Рассматриваются структурные компоненты коммуникативной компетенции.

Автор приводит аргументы в пользу того, что рефлексия лежит в основе профессионального и личностного развития специалиста. Особое внимание уделяется классификации рефлексивных технологий и их роли в формировании коммуникативных умений, а также описанию некоторых из них. Основные выводы автора статьи сводятся к тому, что в современном поликультурном мире человеку необходимо эффективное общение, а рефлексия является одним из условий его формирования. Приведены примеры собственного исследования по данной теме. Новизна статьи заключается в том, что формирование коммуникативной компетенции показано через призму рефлексивных технологий в профессиональной подготовке будущего педагога.

Ключевые слова. Коммуникация, поликультурная коммуникация, компетентность, коммуникативная компетентность, рефлексия, рефлексивные технологии, деятельностный подход, диалог, педагогическое взаимодействие.

REFLECTIVE TECHNOLOGY AS THE BASIS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN A CONTEMPORARY MULTICULTURAL WORLD

Borisova Lyubov Nikolaevna

*candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
CHOUVO "MU them. S.Yu. WITTE ", MOSCOW, RUSSIA*

Abstract. In this article need of improvement of communicative competence of the modern person is analyzed. The education role in this process and need of formation of communicative competence of teachers is emphasized. It is noted that the communicative competence is a part of professional pedagogical culture and makes a basis of skill of the teacher. Structural components of communicative competence are considered.

The author adduces arguments in favor of the fact that the reflection is the cornerstone of professional and personal development of the expert. Special attention is paid to classification of reflexive technologies and their role in formation of communicative abilities and also to the description of some of them. The main conclusions of the author of article come down to the fact that in the modern polycultural world the person needs effective communication, and reflections is one of conditions of its formation. Examples of own research are given. The novelty of article is that formation of communicative competence is shown through a prism of reflexive technologies in professional activity of the teacher.

Keywords. Communication, polycultural communication, competence, communicative competence, reflection, reflexive technologies, activity approach, dialogue, pedagogical interaction.

Самые разные сферы жизни человека: наука, туризм, спорт, личные контакты - пронизаны межкультурными связями. В процессе этих многофакторных контактов происходит интеграция в некую целостную эмерджентную общность, представители разных этнических групп вовлекаются в процесс поликультурной коммуникации.

Жизненно необходимым стало формирование навыков поликультурной коммуникации в самой образовательной среде. Подрастающие поколения средствами образования включаются в уже существующую культуру и становятся носителями определенного образа жизни. Но самое главное, что в процессе образования человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но может развивать собственную личность и «приумножать потенциал мировой цивилизации» (по Потатурову В. А.).

Это актуализирует появление новых дидактических, воспитательных технологий, методических концепций, ориентированных на развитие коммуникативной компетенции человека, способного эффективно осуществлять межнациональное и межкультурное взаимодействие.

Понятие коммуникативная компетентность ввел в научный обиход Н. Хомский. В научной среде (Зимняя И. А., Ключева Н. В., Кан-Калик В. А. Петровская А. Я., Ярулов А. А., и др.) под коммуникативной компетентностью понимают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание процесса общения, ориентированность в различных ситуациях межличностного взаимодействия, систему внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанном на чувственном опыте, понимании себя и других.

На практике каждый имеет возможность убедиться в том, что коммуникативная компетенция проявляется в степени овладения культурой устной и письменной речи, нормами речевого этикета, наличии навыков работы в группе, способности к осуществлению учебного сотрудничества, умении критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей.

Основа коммуникативной компетентности педагога - способность понимать самого себя, других людей, прогнозировать поступки окружающих.

Методической основой теории коммуникации в образовании является, так называемая, теория деятельности. В деятельностном подходе коммуникация понимается как совместная деятельность коммуникантов, в процессе которой определяется более или менее общий взгляд на мир и происходящие события и явления общественной и частной жизни, поступки и т.д. При этом важно, чтобы обучаемый мог чётко формулировать цель деятельности, а обучающиеся в общении с родителями, с друзьями, с педагогами учились согласовывать свои мысли и действия, развивая коммуникативную компетенцию.

Формирование коммуникативной компетенции связано с освоением личностью принятых в обществе норм поведения, выстраиванием отношений с ровесниками, взрослыми. При формировании поликультурной коммуникативной компетенции ученые (Громова В. В., Наролина В. И., Садохин А. П.) выделяют следующие этапы:

1. Сенсбилизация обучающихся, развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах;
2. Осознание процессов восприятия;
3. Культурно-языковое, деятельностно-ориентированное применение.

Среди навыков поликультурной коммуникации следует выделить определение доли говорения и слушания в зависимости от ситуации, интерпретирование сигналов смены коммуникативных ролей, сохранение принятой для данной культуры коммуникативной дистанции, использование приемлемых вербальных и невербальных средств общения, приспособление к социальному статусу и межкультурным различиям коммуникантов.

В образовательной среде формирование опыта поликультурного поведения в значительной степени обусловлено стилем взаимодействия с обучающимися педагогов, поэтому становление их коммуникативной компетенции так востребовано.

Основным аспектом формирования коммуникативной компетенции является диалог. При диалоговой форме взаимодействия от каждого требуется не только осознание своей позиции, самости, но и смелость обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, желание встречи со смыслом другого человека, способность услышать, увидеть партнера, войти с ним в информационно-эмоциональный резонанс и безоценочная, в привычном смысле, реакция по отношению к информации, получаемой от собеседника.

Однако, по имеющимся наблюдениям, для применения подлинного диалога большинству современных педагогов не хватает изменения целевых установок в психолого-педагогической деятельности, переоценки педагогического права на преобразование другой человеческой личности без её согласия. В работах ученых - практиков (Борисовой Л. Н., Мельниковой Л. А., Осиповой Н. В., Рыбаковой Н.А. и др.) отражено мнение о том, что, не смотря на широкое внедрение инновационных технологий, преподаватели часто транслируют устаревшие образцы взаимодействия, присутствует нацеленность на сообщение готовых знаний, в то время как востребованы рефлексивные технологии, имеющие "онтологический и организационно-деятельностный характер» [1, с. 277].

Это связано со сложившимися стереотипами, которые в значительной степени определяют характер профессиональной деятельности педагога. Хотя на теоретическом уровне это противоречие в подготовке кадров понимается и отражено в работах Е. В. Бондаревской. Она отмечает, что обществу нужны педагоги, обладающие широким спектром гуманитарных знаний в сфере духовно-нравственного воспитания, культуры и воспитанности личности, подготовленные к работе с разным контингентом детей и студентов в инклюзивной и поликультурной образовательной среде [2].

Соотнести существующие стереотипы с личным опытом и научиться адекватно осмысливать чужую реальность путем пересмотра своих взглядов и представлений позволяет рефлексивное мышление.

Рефлексию ученые рассматривают как способность человека, проявляющуюся в обращении сознания на свой внутренний мир, на место во взаимоотношениях с другими людьми, формы и способы преобразующей деятельности (по Слободчикову В. И. и Исаеву Е. И.).

Лушпаевой Е. В. проведен анализ зарубежных и отечественных психологических исследований рефлексии в ситуациях взаимодействия, что позволило ей выделить три вида рефлексии в общении:

- социально-перцептивная рефлексия (рефлексия "я", саморефлексия или осмысление представлений других людей о себе);
- коммуникативная рефлексия (рефлексия другого, взаиморефлексия, межличностная рефлексия или конструирование характеристик внутренне-го мира партнеров по взаимодействию);
- социально-психологическая рефлексия (рефлексия ситуации, рефлексия взаимодействия или когнитивное освоение ситуации межличностного взаимодействия) [4].

Кожуховской Л. С. изучены рефлексивные технологии и они структурированы по критерию решаемых задач. К рефлексивным технологиям по развитию коммуникативной компетенции она относит упражнения «Взаимоконтроль», «Групповой обмен впечатлениями», «Эльфы, волшебники и великаны», «Коллективное письмо», «Эмоция по кругу», «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Рефлексивный ринг», «Рефлексивное слушание», «Картина по кругу» [3].

Автором статьи также было организовано исследование по теме формирования коммуникативной компетенции в опоре на рефлексивные технологии у будущих педагогов.

В основу разрабатываемой концепции была положена методика оценки коммуникативных компетенций Л. М. Митиной. Студентам было предложено во время практики при посещении занятия друг у друга, заполнить бланки, где перечислены некоторые характеристики коммуникативного поведения педагога (речь, движения, наблюдательность, взаимодействие). Процедура состояла в следующем: после занятия студент ставил себе отметку по своим основным педагогическим характеристикам и предполагал, как его оценит методист, затем оценочные суждения и отметки делал методист. После проведенного занятия каждый имел возможность убедиться в достоверности своей самооценки по шкале коммуникативных компетенций.

Группа студентов обследовалась в начале практики и в конце учебного года. По итогам второго среза у студентов наблюдался высокий уровень совпадений выборов по рефлексии речи - 100 %, движения - 96 % (против 28 % и 52 %, соответственно, по итогам первого среза). Менее рефлексировалась самоорганизация - 20 %, а высокий показатель первого среза - 76 % - свидетельствует, что это качество вообще не осознавалось.

Наиболее типичными ошибками молодых педагогов были: излишнее морализирование, применение действий не стимулирующего, а дисциплинирующего и оценивающего характера, сухость и однообразие обращений к учащимся, недейственные замечания, неумелая подача реплик, неуверенность в общении; недостаточная ориентированность на мотивы и потенциальные возможности детей.

Мы считаем, что это происходит из-за того, что в традиционной подготовке к занятию не продумываются вопросы организации бесконфликтного общения, эффективного взаимодействия. У будущих педагогов для этого нет необходимой компетентности, а методисты больше отрабатывают методы изучения материала.

Исследование выявило необходимость дальнейшей деятельности по развитию коммуникативной компетенции с применением рефлексивных технологий не только на практике, но и при организации теоретического образовательного процесса.

При изучении психолого-педагогических дисциплин широко применялись работа в малых группах, лекции с проблемным изложением, семинары в форме дискуссий, дебатов, метод проектов, пед.мастерские, тренинги. Часто студенты ставились в рефлексивную позицию по отношению к выполненной деятельности. Наибольший интерес вызвали упражнения «Мой профессиональный герб», «Я расту», «Я в лучах солнца», «Описание случая», «Рефлексивное слушание», «Диалог субличности» (Дж. Рейнуотер), «Последняя встреча» (К. Рудестам), «Диагностика предметных позиций» (С. Ю. Степанов), «Чемодан» (Н.Ю. Хрящева), " Рефлексивный круг", " Если бы я был...", "Мини-сочинение", " Картина по кругу" (по Л.С. Кожуховской).

Мы наблюдали, как в форме специально организованных рефлексивных действий студенты осуществляли исследование своего продвижения в решении поставленных задач на предыдущих этапах учебной и практической деятельности, находили затруднения в действиях и переходили к анализу причин отсутствия у них успеха в общении. Тем самым оформлялся заказ на саморазвитие, повышение коммуникативной компетенции, который затем реализовывался с помощью консультаций и очередного цикла учебных действий. При таком подходе к обучению студенты становились более открытыми для новых идей, внимательны к аргументам оппонентов, свои точки зрения старались отстоять логическими доводами, что снижало риск конфликтных ситуаций.

Таким образом, обнаружилось, что в ходе применения рефлексивных технологий совершенствовались показатели поведения молодых специалистов как субъектов коммуникативного взаимодействия. Будущие педагоги сами вносили изменения в поведение, меняли определенные профессиональные и личностные качества, исходя из своих ошибок и

стремлений. Рефлексивные технологии обуславливали поиск причинно-следственных связей между знанием, поведением обучающихся и своей коммуникативной компетентностью, обеспечивая методологию самосовершенствования себя для того, чтобы быть востребованным и успешным в современном поликультурном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление. // Развитие личности. 2002.- №2.- С. 277-278.
2. Бондаревская Е. В. Теоретико-методологические проблемы развития педагогического образования в университете, Материалы научно-практической конференции – Ростов-на-Дону: ЮФУ. 2014. . - 262 с.
3. Кожуховская Л. С. Формирование социально-ролевой компетенции студентов средствами педагогических игротехник – Минск, 2005.
4. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга. Автореф. дисс.канд. психол. наук. - М.,1989.-22 с.
5. Мельникова Л.А. Рефлексивное управление качеством образования как фактор развития образовательного учреждения // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. - Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. - № 3 (23)
6. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // Психологическая наука и образование. Электронный журнал, www.psyedu.ru – 2010. - №2. – С.1-11.
7. Потатуров В. А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета им. Витте. Образовательные ресурсы и технологии, 2014, №3, С.52-62. [Электронный ресурс]. URL: http://www.muiv.ru/vestnik/pdf/pp/ot_2014_3_52_62.pdf
8. Пшеничная В. В., Борисова Л. Н., Осипова Н. В. Проблема субъектности обучающегося в современных условиях информатизации образования// Перспективы науки, 2015. № 10(73). С. 35-38
9. Рыбакова Н. А. Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления // Современное образование. - 2015. - №1. - С. 124-142.
10. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. - М.: Высшая школа, 2005. – 288 с.

**СОЦИАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ
ПРОЕКТ «ЖИЛИ-БЫЛИ СКАЗКИ...» КАК МОДЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА, ОСНОВАННОГО НА
ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Дуленко Виктория Рубеновна
директор ДКПЦ «Русская Сказка,
Лезина Галина Александровна
методист ДКПЦ «Русская Сказка»
г. Ростов-на-Дону, Россия
russkayaskazka@gmail.com

Аннотация. В работе презентуются итоги реализации социального культурно-просветительского проекта «Жили-были сказки...» (авторы и исполнители–команда Детского культурно-просветительского центра «Русская Сказка»), в котором содержание и технологии основывались на идеях народной педагогики, а педагогическим инструментарием служили средства театральной деятельности и музейной педагогики.

Ключевые слова: народная художественная культура, народная педагогика, культурная традиция, социальный культурно-просветительский проект.

**SOCIAL CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECT "ONCE
UPON A TIME THERE WERE FAIRY TALES..." AS A MODEL OF
PEDAGOGICAL EXPERIENCE BASED ON THE USE OF FOLK ART
CULTURE IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM**

Dulenko Victoria Rubenovna
Director of the Cultural Center "Russian Fairy Tale,
Lezina Galina Aleksandrovna
methodologist DKPTS "Russian Fairy Tale"
Rostov-on-Don, Russia
russkayaskazka@gmail.com

Annotation. The project presents the results of the implementation of the social cultural and educational project "Once upon a time there were fairy tales..." (the authors and the performers are the team of the Children's cultural and educational center "Russian Fairy tale"), in which the content and technologies were based on the ideas of folk pedagogy, and pedagogical tools were the means of theatrical activity and museum pedagogy.

Key words: folk art culture, folk pedagogy, cultural tradition, social cultural and educational project.

Глубокие системные изменения в политике, экономике, культуре, межнациональных отношениях, религии в конце XX — начале XXI вв. вызвали глубокие противоречия в обществе, которые привели к духовному кризису (спад интереса к труду, учебе, потребительские настроения среди подрастающего поколения, рост детской преступности, неоднозначное нравственное содержание информации льющейся с экранов телевизоров и мониторов, радио и театральных сцен и др.)

Зачастую в такие кризисные исторические периоды развития общества практически на интуитивном уровне люди начинают со вниманием изучать и применять на практике опыт своих предков. В данном случае, если мы говорим о педагогике, то это народная педагогика – как опыт многих и многих поколений, аккумулированный благодаря традициям преемственности в сознании народа, а также этнопедагогика, как научное теоретическое осмысление народного опыта научения и воспитания, для которой народная педагогика является предметом изучения. Народная педагогика, как базовая часть традиционной культуры и механизм преемственной передачи культурных образцов, прежде всего, является хранилищем нравственных смыслов народной жизни, духовных ценностей, которые прошли испытание временем и опытом поколений предков.

Современная педагогическая наука – это продолжение развития идей народной педагогики, традиционной культуры народного воспитания. Особо глубокое осмысление народная педагогика получила в практической деятельности и теоретических трудах таких известных педагогов как К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский.

Научное теоретическое наследие академика Е.В.Бондаревской также включает такие значимые труды, которые не только обогатили педагогическую науку, но и явились научным осмыслением народной педагогической практики:

- концепция личностно-ориентированного образования культурологического типа;
- обоснование концепции личностно-ориентированного воспитания, смысловым ядром которой выступает ориентация на воспитание гражданина, человека культуры и нравственности;
- методологические и культурологические основания развития русской школы в условиях этнической неоднородности социума Южного региона [1, с. 7-8].

В проблематике же инновационного педагогического поиска и опытно-экспериментальной работы научной школы Е.В.Бондаревской были обозначены также следующие темы, которые не только не потеряли актуальности в настоящее время, но даже обрели большую значимость на фоне изменяющихся реалий современного социума:

- ценности современного национального образования;
- разработка вариативных моделей русской национальной школы в современной России;
- пути и средства культурной идентификации личности в образовательном пространстве русской национальной школы;
- национальные традиции отечественной педагогической культуры;
- воспитание у учащихся черт русского национального характера;
- обоснование моделей социально-культурного воспитательного пространства и социального партнерства в воспитании;
- раскрытие сущности и содержания базовых воспитательных процессов в системе современного национального образования: культурной идентификации, социализации, духовно-нравственного развития, индивидуализации личности [2, с. 33-34].

Детский культурно-просветительский центр «Русская Сказка» г.Ростова-на-Дону был создан группой педагогов-энтузиастов в 2011 году и сразу же заявил о себе как активная творческая команда, занимающая выраженную гражданскую позицию в деле воспитания подрастающего поколения. Опыт разработки и реализации городских культурно-просветительских проектов, полученный за этот период позволил получить грант на реализацию областного социально значимого проекта. Социальный культурно-просветительский проект «Жили-были сказки...» был поддержан Фондом президентских грантов и реализован в г. Ростове-на-Дону и 3-х сельских районах области с ноября 2018г. по июнь 2019г.

Проблема, обозначенная проектом, - токсичное воздействие западной массовой потребительской культуры на процесс формирования самосознания подрастающего поколения России и как следствие, критичное уменьшение влияния отечественной культуры (в том числе народной художественной культуры) на становление личности ребёнка.

Цели и задачи проекта:

- актуализировать педагогический инструментарий эффективного использования средств и возможностей народной художественной культуры в современной воспитательной практике педагогов и родителей;

- сформировать устойчивый интерес к народной художественной культуре у детей дошкольного, младшего и среднего школьного возрастов, используя театральномузейные виды деятельности;
- сформировать навыки использования методов и приемов этнопедагогики для решения задач развития и реабилитации детей с ЗРР и ЗПР у членов их семей.

Краткое описание проекта: культурно-просветительский проект «Жили-были сказки...» является комплексом театральномузейных мероприятий, направленных на снижение влияния массовой западной культуры на самосознание подрастающего поколения и формирование устойчивого созидательного интереса к народной художественной культуре России. Проект был реализован на территории Ростовской области и Ростова-на-Дону в течение 8 месяцев.

Участниками проекта стали более 3000 человек в возрасте от 5 до 75 лет, при этом:

- целевая аудитория 1 (ЦА1) – учащиеся дошкольных и школьных образовательных организаций г.Ростова-на-Дону и сельских поселений Азовского, Аксайского и Мясниковского районов – 2480 чел.;
- целевая аудитория 2 (ЦА2) – педагоги дошкольных и школьных образовательных организаций г.Ростова-на-Дону и сельских поселений Ростовской области – 260 чел.;
- целевая аудитория 3 (ЦА3) – многодетные семьи и семьи с детьми ЗРР И ЗПР г. Ростова-на-Дону – 32 чел.

В основу технологии проекта положены психолого-педагогические и физиологические особенности возраста ЦА1, состояние здоровья и развития ЦА3, а также образовательные запросы ЦА2, что было отражено в программе мероприятий: 3 семинара для педагогов, работа театральной студии с 2-мя группами – многодетные семьи и семьи с детьми ЗРР и ЗПР по специальным программам, заочная творческая конкурсная программа для всех участников, 5 фестивалей «День сказки» в сельских районах (в программе – интерактивная сказочная выставка «Жили-были сказки...», музейный урок «Игрушечные сказки» и др.), городской семейный праздник «Фестиваль Сказок 2019».

Педагогическая деятельность в проекте опиралась на базовые идеи народной педагогики (природосообразность, преемственность поколений и воспитание в труде) и музейной педагогики (наглядность, интерактивность, театрализация). Культурно-просветительский проект «Жили-были сказки...» является мультипликацией успешной технологии, апробированной в школах Ворошиловского района г.Ростова-на-Дону.

Основные мероприятия проекта.

Выездные фестивали-семинары «День сказки» в 3 сельских района: Аксайский р-н с. Мишкинская; Азовский р-н п.Овощной и с.Александровка, Мясниковский р-н с.Большие Салы и с.Чалтырь, для воспитанников детских садов и учащихся образовательных организаций этих населенных пунктов.

Количество выездов: - 5

Продолжительность каждого выезда - 10 часов (4 часа - дорога, монтаж/демонтаж выставки; 6 часов - программа фестиваля).

Цель: формирование устойчивого интереса к народной художественной культуре у детей дошкольного, младшего и среднего школьного возрастов, используя театрально-музейные виды деятельности.

Программа:

- интерактивная выставка «Жили-были сказки...»;
- показ кукольного спектакля сказки (Театральная мастерская);
- театрально-игровая программа «Народные забавы»;
- мастер-классы и музейные уроки:

«Донская лазоревая степь» (роспись семикаракорского фаянса);

«Глиняные посылки» (лепка игрушек из глины);

«Кукольный хоровод» (традиционная народная тряпичная кукла);

«Игрушечные сказки» (кагопольские и богородские игрушки);

- «Игра в сказку» создание и показ моментального спектакля по русской на родной сказке участниками фестиваля;
- круглый стол «Воспитание сказкой».

Семейный праздник «Фестиваль Сказок»

Количество участников не менее 4000 человек.

Продолжительность – 5 часов.

Программа праздника:

- парад сказочных героев;
- объявление конкурса на лучший костюм «Любимый сказочный герой»;
- конкурс рисунков на асфальте «Моя любимая Сказка»;
- акция «Раскрась Сказку»;
- интерактивное представление «Волшебная книга Сказок»;
- выступление детских творческих коллективов;
- ярмарка мастеров;
- интерактивные площадки Сказочных героев;
- флеш-моб «Сказочный хоровод»;
- награждение победителей конкурсов и итоговое освещение проекта «Жили-были сказки...».

Одним из значимых результатов по итогам реализации проекта «Жили-были сказки...» стала идея создания на базе МБОУ «Школы №99»

Ворошиловского района инновационной площадки по теме – «Разработка и апробация интерактивных мобильных культурно-просветительских программ, основанных на отечественной народной художественной культуре, в условиях муниципальной образовательной системы». Объединенные ресурсы и творческий потенциал кафедры образования и педагогических наук ЮФУ, АНО «ДКПЦ «Русская Сказка» и МБОУ «Школа №99» г.Ростова-на-Дону позволит в современной образовательной практике опробовать, а в дальнейшем тиражировать педагогические идеи научной школы академика РАО Е.В.Бондаревской.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. «Воспитание как встреча с личностью» (избранные педагогические труды в 2- томах) - изд.: РГПУ, Ростов-на-Дону - 2016. - том 1 - С. 7-8.
2. Бондаревская Е.В. «Воспитание как встреча с личностью» (избранные педагогические труды в 2- томах) - изд.: РГПУ, Ростов-на-Дону - 2016. - том 2 - С. 33-34.

КУЛЬТУРНО-РЕЛИГИОЗНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ КАЗАЧЬЕЙ МОЛОДЕЖИ

Зуев Вячеслав Анатольевич

*преподаватель истории и обществознания средней
общеобразовательной школы № 53*

г. Краснодар, Россия

*аспирант кафедры «Общая педагогика, история педагогики и
образования» Армавирского государственного педагогического
университета*

zuevslava@mail.ru

Аннотация. Современная теория воспитания казачьей молодежи. Место педагогики казачества в славянской культуре. Христианская педагогика в структуре научного знания. Востребованность педагогики с национальным и религиозным компонентом народов России. Культурный феномен казачества и характерные черты духовного облика народа.

Ключевые слова: национально-религиозные традиции, педагогика казачества, христианская педагогика, этнокультурные традиции.

CULTURAL AND RELIGIOUS PEDAGOGY AS A CONDITION FOR THE EDUCATION OF THE COSSACK YOUTH

Zuev Vyacheslav Anatolyevich
Lecturer in History and Social Studies at Secondary School No. 53
Krasnodar, Russia
graduate student of the department "General pedagogy, the history of
pedagogy and
Education »Armavir State Pedagogical University
zuevslava@mail.ru

Abstract. Modern theory of education of cossack youth. Place pedagogy of the cossacks in the slavic culture. Christian pedagogy in the structure of scientific knowledge. The demand for pedagogy with a national and religious component of the peoples of Russia. The cultural phenomenon of the cossacks and the characteristic features of the spiritual appearance of the people.

Key words: national-religious traditions, pedagogy of cossacks, christian pedagogy, ethno-cultural traditions.

Основные задачи педагогики связаны с конкретизацией путей создания отвечающей основной цели науки эффективной педагогической системы работы в обществе и с каждым человеком [9, с. 76], когда из субъективизма полученной информации о личности, выстраивается такой объективный взгляд, который позволяет объединить основные точки личностного роста в систему нравственного, морального, этического, психологического и духовного развития. Эта система созданная из базовых принципов развития личности в обществе подразумевающих взаимодействие воспитателя и воспитуемого, целей процесса, методов воздействия, понимания последствий своих действий, развития, а не подавления личности и т.д., должна корректироваться, быть «живой», именно для того, чтобы личность могла развиваться сама и участвовать в конструировании социума.

Когда искусственное блокирование педагогических направлений, связанных с национально-религиозными традициями прекратилось, то в республиках и краях, населенных разными народами, с их самобытными культурами, сразу появился запрос на развитие такой педагогики, которая, с одной стороны, оставалась бы в рамках педагогической науки, с другой – приобрела элементы национальных особенностей и духовного выбора этих народов сохраненные в культуре.

Таким образом, формирующиеся столетиями нормы казачьей жизни, ставшие культурным наследием Кубани, начинают органично «вплетаться» в мировоззрение подростков и, через совместную деятельность теоретиков и практиков образования, становятся современной живой педагогической системой не оторванной от реальности и не мертво-схоластической. Но возможно и дальнейшее развитие

казачьей культуры, не только возрождение «старых дедовских традиций», а через изучение территории религиозных смыслов, которые выводят исследователя за границы узкой субъектности и культурной замкнутости в христианские размышления о причинно-следственном смысле бытия, присущие казакам чужим свой род и свою веру.

Казачество неотделимо от культуры русского народа, а укоренившаяся в научном дискурсе характеристика казачества как этносословного явления (а сейчас, все чаще можно услышать, что казачество – самостоятельный народ), сужает истинно народную, духовно-идейную его основу, о чем говорит современный исследователь казачества С.Н. Лукаш [7, с. 20]. В этом ключе и должна формироваться современная теория воспитания казачьей молодежи, являющаяся симбиозом народной культуры и православной педагогики. Которая, благодаря разработкам современных авторов, постепенно, становится воспитательной и образовательной основой для казачьих классов и школ. Одной из важнейших проблем возрождения российского казачества, становится научно обоснованное противостояние сепаратизму, поскольку процесс культурного самоопределения очень болезненный и часто приводит исследователей к неожиданным для них самим результатам и выводам. Как, например, произошло с Украиной, где самоопределение нации из культурного и религиозного пространства перешло в политическое.

При правильном подходе к воспитанию молодых казаков, начнет формироваться структура устойчивых черт субъекта – личности и общности культурно-исторического типа, когда от начетничества и привычной словесной эквилибристики терминологией, потерявшей всякий содержательный смысл, будет совершен переход к глубокому переосмыслению совершенно конкретных категорий. Мораль и нравственность начнут восприниматься как путеводители в образовательном процессе, а понятия «вечность» и «ограниченность» перестанут быть, относительно личности, абстрактными и начнут применяться к субъекту воспитания. Таким образом раскрывается главное назначение педагогики казачества как развивающего взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния личности молодого человека.

Как мы воспринимаем молодых казачат? Какие надежды на них возлагаем? Вряд ли мы хотели бы превратить их жизнь в казачьем классе или школе в простую игру, после которой, приходя домой, они снимают форму и становятся точно такими же как их сверстники. Мы хотим сформировать новую личность, могущую участвовать в процессе построения высоконравственного общества на Кубани и получившую глубокие знания не только в естественных и гуманитарных науках, но и

имеющую историческую память, обретение которой делает молодого человека настоящим казаком по сути, а не носителем красивой формы.

Предмет педагогики - целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и развития, вновь становится органичной частью этнокультурных образований и народностей населяющих Россию. В частности, на Кубани, это не только уроки по «Основам православной культуры», но и «Кубановедение», казачьи классы и целые школы в которых возрождается традиционное образование. Воспитание и образование молодого казачества, через некоторое время, станет немислимым без христианской культуры. Как педагогика Северного Кавказа и Татарстана становится частью исламского мировоззрения.

Во второй половине XX века, отечественная педагогика базировалась на гуманистических общечеловеческих принципах без обращения к духовному наследию христианской цивилизации принятой и усвоенной русским народом, что ярко проявилось в трудах В. А. Сухомлинского. Его выводы применимы в любой среде и любой стране: «Безвольным эгоистом и себялюбцем может вырасти тот, кто в детстве, отрочестве и ранней юности знает лишь одно – потребление благ, создаваемых старшими» [12, с. 38]. Сухомлинский обозначает те проблемы, которые стали своеобразным бичом потребительского общества пронизанного неумеренным стяжанием благ и инфантилизмом. Это проблемы не только России, но и каждой развитой экономической страны с высоким уровнем потребления. Но теория современного воспитания заставляет нас обратиться к Ивану Ильину, утверждающему, что между людьми находящимися в непрерывном общении крепнет взаимная связь. Эта связь закрепляется традицией, передающейся из поколения в поколение. Так возникает особая, национально-зорожденная и выношенная культура [5, с. 55].

Христианская педагогика, вписывается в структуру многокомпетентности педагогической действительности определяющей структуру её научного знания – основных разделов, отраслей, частных теорий, практических рекомендаций и направлений исследований [9, с. 79]. В общей педагогике, она используется в развитии личности, теории воспитания, самосовершенствования. В прикладной педагогике, достойное место христианская педагогика занимает в социальной педагогике, где рассматривается развитие общности, коллектива, семьи. Основные постулаты христианской педагогике не противоречат и не разрушают сложившуюся структуру, дополняя, углубляя, заставляя по новому взглянуть на те или иные выводы общей педагогике. Кроме того, педагогика, как любая развивающаяся наука (ибо, где остановилось развитие, там наука превращается в застывшую догму), постоянно

корректируется через развитие теории, опытным путем формируя выводы педагогических школ. Из-за исторических, природно-географических, социально-экономических и иных условий, степени консолидационных, ассимиляционных процессов сложились заметные отличия в национальном характере населения тех или иных регионов России [13, с. 233]. В основе теории воспитания казачества, в этом контексте, располагается ментально-ценностная константа – ядро ценностных ориентаций, таких как патриотизм, православие, служение Отечеству. В назидательном «Поучении», князь Владимир Мономах (1053-1125) определяет правильное воспитание как цель земной жизни, неразрывно связанной с представлениями о жизни вечной [1, с. 16-17]: «Старых чтите, как отца, а молодых – как братьев» [10, с. 400-401], - говорит он. Эта фраза особенно близка для психологии казачества. Казачий образ жизни сохранился в традициях и предании, а религией казачества Кубани всегда было православное христианство с Евангельскими заповедями, которые стали органичной частью казачьего быта, поскольку они не меняются во времени, а идеология, как правило, корректируется от правителя к правителю. На Кубани с первых месяцев своего пребывания казаки начали строить храмы и основывать монастыри. Основание каждой станицы, как правило, начиналось с закладки и строительства храма [6].

Разрушение ментальности казачества шло по всем направлениям, от репрессий, до запрещения приносить казачьи клятвы. В первые же год Советской власти вышел известный текст Декрета Совета Народных Комиссаров "Об отделении церкви от государства и школы от церкви", утвержденный 2 февраля (20 января) 1918 года. В нем, есть пункт 7: «Религиозная клятва или присяга отменяется» [11]. А это означает, что отныне запрещается при приведении к присяге клятву казака насковзь пронизанную религиозным содержанием. Так начался слом, с одной стороны - многовекового уклада, а с другой - культурного кода казачества. По К. Юнгу ребенок не рождается с готовым сознанием, но его разум не есть табула раса (*tabula rasa*). Это не чистая доска, в ребенке уже есть первичное содержание. Строеие личности по К. Юнгу базируется на понятиях коллективного бессознательного и архетипов. Первичные образы человек наследует от своего родового прошлого, которое включает его предков [8].

В первой четверти XXI века, в России, образование с национальным и религиозным компонентом вновь становится востребованным в различных регионах, постепенно формируется методическая база, программы, корректируется содержание предметов. В Ингушетии, Чечне, Дагестане, Татарстане, Башкирии, в Краснодарском крае, Ростовской области, возрождается система воспитания при которой школа, семья и религиозная община вновь связываются между собой едиными

этнокультурными традициями. На это уйдет не мало времени, но результат будет выше всяческих ожиданий и соединит народности лучше всякой идеологии. Не суверенитет и раздробление, а образование должно встать во главу угла межнациональной политики новой России. Укрепление культурных связей, а не их разрыв противостоит посылу «разделяй и властвуй». Воспитание, как часть образования, требует времени и многолетних усилий, тем более, когда как мозаику приходится восстанавливать утраченный и педантично уничтожаемый, почти столетие, феномен историко-культурного развития народа.

Е. П. Белозерцев говорит об образовании так, как это должно быть присуще стратегии XXI века в нашей стране: «Образование – необычный факт, исключительное явление истории и культуры любого народа, что называется одним словом «феномен» (от греч. являющее себя). Образование как феномен истории и культуры всегда привлекает внимание равнодушных и размышляющих граждан. Особое внимание проявляется к феномену образования на стыке веков, на изломе экономических и идеологических реформ, на этапе появления новых парадигм в науке» [2, с. 21].

Такие регионы как Краснодарский край, безусловно выигрывают от того, что здесь компактно проживают семьи причисляющие себя к казачеству и проведена уже огромная работа, в каждой школе теперь есть казачьи классы. Но самоопределение, в общем ядре российской культуры, требует создания образа будущего через подготовку подрастающего поколения к жизни в совершенно другой реальности, вне памяти восьмидесятых и девяностых, о которых до сих пор так любят поговорить. Но эта реальность не наступит сама собой, если не работать в образовательном пространстве где закономерность развития всегда лучше самой хорошей случайности, а на первый план выходит самосознание индивида определяющее будущий социум. Наша педагогика и философия всегда противостояли, через принцип соборности, атомизации социальной среды. В. В. Зеньковский в одном из своих педагогических трудов «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», утверждал, что: «Ни исторически, ни психологически невозможно принять предположение некоей предварительной изолированности отдельного человека...общество, социальное целое первее, начальнее отдельного человека. По верному выражению С. Л. Франка, не «я», а «мы» образует исходную основу индивидуального и социального развития» [4, с. 137-138]. Это путь всех обществ и наций имеющих свою культуру и вставших перед вопросом возрождения коллективных отношений в новой реальности. Здесь лозунгов и замечательных, но разовых идей недостаточно, необходимо, в первую очередь, сформировать принципы

здоровой коллективизации с признанием духовной составляющей, а без педагогики это невозможно.

Ещё один важный момент в теории воспитания коллектива и обосновании необходимости возрождения казачьей культуры. Аристотель парировал своим оппонентам и разработал концепцию эвдемонического счастья (Эвдемонизм — этическое направление, признающее критерием нравственности и основой поведения человека его стремление к достижению счастья. Согласно приверженцам эвдемонизма, наивысшим благом для человека является счастье). Человек испытывает ощущение счастья, когда концентрируется не на своих эмоциях, а на внешнем мире и имеет какую-то цель в жизни, когда осознает свою причастность к чему-то большему, чем он сам [3]. Бездуховное воспитание или материализм, какую бы форму он ни принимал, - умеренную или крайнюю, деловую или декларативную, замаскированную или открытую, - неотвратимо приводит к гедонизму.

Первая четверть XXI века характеризуется распадом насаждаемой неолиберально-монетаристской системы, истинной целью которой был захват собственности и превращение страны не только в сырьевой придаток, но и в культурную периферию, где, с одной стороны, надвигается всей своей мощью китайская цивилизация, с другой, «просвещенная» Европа с ролью «старшего брата», взятой на себя самостоятельно. И на фоне этих проблем, удивительным культурным феноменом проявляются, в казачестве, характерные черты духовного облика народа: любовь к Родине, трудолюбие, ясность ума, стойкость в преодолении трудностей, подвижничество, желание сделать мир лучше, коллективный дух, чувство самоиронии. И, в то же время, педагогика казачества не противоречит всему вышесказанному со своими сформировавшимися на Юге России идеями-традициями, выражающимися в идеалах, ценностях, смыслах, обычаях и ритуалах казачьего образа жизни. В монументальном, итоговом романе Л. М. Леонова «Пирамида» (1994) анализу национального характера уделяется пристальное внимание. В реплике одного из героев выражена сложность, многогранность жизни, антиномичность души: «Сказка должна быть страшная, сабля вострая, дружба прочная, вера детская» [13, с. 239]. Педагогике казачества присуща красочная многослойность, а не примитивность и упрощенность, раскрытая как палитра педагогической мысли и практики живой народной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики. Учебное пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по педагогическим

специальностям. – Москва. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2005. - С. 16-17.

2. Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – С. 21.

3. Горбач И. Счастье не в гедонизме. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://knife.media/happiness-vs-hedonism/>

4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Фонд «Христианская жизнь». – Клин, 2002. – С. 137-138.

5. Ильин И. А. Основы христианской культуры. – Санкт-Петербург, 2004. - С. 55.

6. Котина И. А. Религиозное сознание казачества. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cossacksculture.mgutm.ru/kultura/religioznoe-soznanie-kazachestva>

7. Лукаш С. Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России. Автореферат. – Ростов на Дону, 2010. – С. 20.

8. Мировой кризис - хроника и комментарии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://worldcrisis.ru/crisis/3292163?utm_source=subscr&utm_medium=mail&utm_campaign=best

9. Столяренко А. М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – С. 76.

10. Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII века / Сост. Дмитриев Л. А., Лихачев Д. С., М., 1980. - С. 400-401.

11. Сайт конституции Российской Федерации. Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5325/>

12. Сухомлинский В. А. Родина в сердце. – 2-е изд. М., Молодая гвардия, 1980. – С. 38.

13. Троицкий Е. С. Русская этнополитология. Том 2. – Москва. Издательский дом «Граница», 2003. – С. 233.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*Короп-Крижановская Ольга Игоревна
ассистент кафедры изобразительного искусства Академии
архитектуры и искусств ЮФУ*

koropkrij@sfedu.ru

Берина Анастасия Вадимовна

студентка 1 курса группы Г-2 ИФЗиММК ЮФУ,

г. Ростов-на-Дону, Россия

berina00@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема духовно-нравственного и культурного самоопределения подрастающего поколения. Раскрыты функции и сущность культурологического подхода в художественно-эстетическом воспитании студентов вузов. Автор призывает соответствовать принципу создания единого культурно-образовательного пространства педагогического вуза.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, культурологический подход, культурно-историческое наследие, традиции, система ценностей, творческие способности.

CULTURAL APPROACH IN ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Korop-Krizhanovskaya Olga Igorevna

Assistant, Department of Fine Arts, Academy of Architecture and Arts,
Southern Federal University

koropkrij@sfedu.ru

Berina Anastasia Vadimovna

1st year student of the G-2 group IFZhiMKK SFU,

Rostov-on-Don, Russia

berina00@mail.ru

Annotation. The article raises the problem of spiritual, moral and cultural self-determination of the younger generation. The functions and essence of the culturological approach in the artistic and aesthetic education of university students are revealed. The author calls to comply with the principle of creating a unified cultural and educational space of a pedagogical university.

Key words: artistic and aesthetic education, cultural approach, cultural and historical heritage, traditions, value system, creative abilities.

В настоящее время общество столкнулось с проблемой воспитания подрастающего поколения, которое в условиях информатизации и компьютеризации всех сфер жизнедеятельности человека оказалось не готово к решению вопросов духовно-нравственного и культурного самоопределения. Отсутствие опыта художественно-эстетического восприятия окружающей действительности и незнание культурно-

исторического наследия, приводит к тому, что подросток испытывает трудности творческого самовыражения и самореализации. Навязчивость «массовой культуры» низкого уровня с подменой ценностей и потерей основных жизненных ориентиров приводит зачастую к оболваниванию молодежи. Высокий уровень агрессии и стресса – показатель того, что человек не замечает в повседневности прекрасного, не знает радости творчества, не имеет в достаточном количестве положительных эмоционально-чувственных и духовных переживаний. Эта проблема стоит достаточно остро! Конечно же, общий уровень культуры общества зависит от уровня развития каждого ее члена. Видеть прекрасное, творить прекрасное, бережно относиться к историческим, культурным, духовным ценностям может только человек, получивший разностороннее развитие, в том числе - художественно-эстетическое воспитание.

О необходимости развития эстетических чувств и художественного восприятия в рамках становления гармоничной личности говорили еще во времена Ломоносова. Сам Михаил Васильевич не только предлагал включать предметы эстетического цикла в образование, но и искал новые формы организации учебного процесса, опиравшиеся на развитие способностей учащихся. Музыка, танцы, виды искусства, литературу, рисование, пение, игра на инструментах были необходимы по мнению Кариона Истомина, Н.И. Новикова, Ф.С. Салтыкова, В.Н. Татищева и других. Таким образом, еще в 18 веке были заложены основы эстетического образования в учебных заведениях России, при этом обращалось внимание на общеобразовательную, художественную, профессиональную подготовку, а также внеучебную деятельность. Нельзя забывать и достижение отечественной педагогики в советский период истории страны - создание многоуровневой системы эстетического воспитания на базе государственного образования, которая включала дошкольное воспитание, обучение и воспитание в школе, техникуме, вузе, внешкольных учебных заведениях. Таким образом, был обеспечен целенаправленный систематический, основанный на преемственности всех звеньев системы образования процесс эстетического воспитания и образования. Вопросы эстетического воспитания занимались такие ученые как А.А. Беляев, А.Л. Радугин, М.Ф. Овсянников, М.С. Каган. При этом некоторые исследователи понимают эстетическое воспитание как процесс развития эстетической культуры личности, а А.Л. Радугин и А.А. Беляев делают упор на целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Е.Ф. Сивашинская целью эстетического воспитания видит раскрытие природных задатков человека и формирование способностей к творческому преобразованию мира по законам красоты, установление гармонии между всеми сторонами личности: умом, чувствами, волей.

Применяя культурологический подход как методологию познания и преобразования реальности, имеющий своим основанием аксиологию - учение о ценностях и ценностной структуре мира, мы можем рассуждать об объективной связи человека с культурой как системой ценностей. В процессе изучения культуры как системы ценностей происходит развитие самого человека и становление его как творческой личности. Культурология, в широком ее смысле, является наукой о наиболее общих закономерностях развития культуры. Более приемлемым и точным является следующее определение: культурология – это гуманитарная наука о закономерностях существования и развития культуры, о способах ее постижения и о значении в жизни человека. Человек является частью культуры. Помимо познания им культуры, он привносит нечто новое, то есть создает новые элементы. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, становление его как творческой личности и развитие самого человека. Можем сказать, что культурологический подход показывает связь человека с культурой как системой ценностей [5].

Одним из явлений, изучаемых современной культурологией, является создание культурных пространств. Принцип создания единого культурно-образовательного пространства педагогического ВУЗа в контексте исследуемой проблемы требует предварительного терминологического разъяснения. В культурологической и педагогической литературе часто употребляемыми понятиями являются «культурная среда» и «культурное пространство». В теории культуры предпочтение отдается понятию культурной среды, под которой подразумевается устойчивая совокупность вещественных и личностных элементов, с которой взаимодействует социальный субъект и которая оказывает влияние на его деятельность, духовные потребности, интересы и ценностные ориентации в области культуры. С педагогической точки зрения, культурное пространство – это совокупность идеальных образовательных сред, предоставляющих конкретное ценностное содержание [5]. По словам О.Н. Козловой (доктор социологических наук, профессор кафедры теории и истории социологии Российского государственного гуманитарного университета), сегодня в образовании, решается вопрос о выборе принципа формирования целостного социокультурного пространства [6].

Также посредством культурологического подхода выделяют, важные с педагогической точки зрения, взаимосвязи между:

- стандартизацией образования и разнообразием социокультурных ориентации обучающихся;
- лично усвоенным знанием и объемом «культурологического хранилища»;

- социокультурными трансформациями и ценностно-культурными традициями социокультурных групп;
- интернационализацией в основных сферах социальной жизни и национальной самобытностью культур;
- глобализацией образования и воспитания и индивидуализацией педагогических воздействий.

В определении путей и тенденций развития межкультурной компетенции будущего специалиста культурологический подход имеет большое значение. В языковой педагогике этот подход приобретает целый ряд социально-педагогических функций:

- обеспечивает изучение общетеоретических основ развития поликультурной языковой личности;
- концентрирует внимание на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами соизучаемых языков;
- исследует диапазон социализирующего воздействия иноязычного общения обучаемых;
- позволяет определять принципы культуроведческого образования средствами соизучаемых языков с учетом социокультурного контекста их изучения и обучения им;
- культурологический подход позволяет обратиться к проблемам отбора культурологического материала для учебных целей [6].

На основе культурологического подхода преподаватель ВУЗа имеет возможность формировать у студентов способность решать различные типы учебно-познавательных задач: распознавать и классифицировать различные явления и факты культуры; выявлять и сравнивать существенные общие и отличительные признаки социокультурных феноменов; выделять и описывать нравственные и эстетические составляющие в объектах культуры; осуществлять поиск социокультурной информации; выделять социокультурные проблемы; строить оценочные шкалы и т.д. Все это может осуществляться в процессе учебной деятельности, включая разные ее формы, или во внеучебное время на досуговых и других мероприятиях ВУЗа.

Наличие в высшем учебном заведении художественных и художественно-педагогических специальностей дает расширенную возможность для участия студентов в программах дополнительного образования художественно-эстетической направленности внутри вуза. Также существует возможность посетить творческие мастер-классы на «Неделе науки» и «Неделе академической мобильности». На некоторых художественных направлениях кроме специальных профильных дисциплин в программу обучения введены музейная, пленэрная практики, практика по копированию произведений станковой живописи, а также

специальные курсы по изучению истории возникновения художественного образования на Дону.

Художественно-эстетическое воспитание студентов очень успешно осуществляется в кружках художественной самодеятельности, на факультативах, в студенческих клубах. Существуют давние традиции группового посещения студентами театров, музеев, выставок, филармонии, культурно-исторических памятников, музеев-заповедников и парков, организованных преподавателями иногда при участии профсоюзной организации ВУЗа.

Изучив исторический опыт отечественных и зарубежных педагогов в области художественно-эстетического воспитания, мы можем сделать выводы:

- во все времена, во всех народах художественно-эстетическому воспитанию и обучению детей, подростков и молодежи уделяется особое внимание;
- художественно-эстетическое воспитание рассматривается как составная часть развития личности;
- немаловажное значение имеет преподавание искусства для развития творческих способностей, формирования интереса к творческой деятельности;
- раскрывается потребность общества в подготовке педагогических кадров для осуществления художественно-эстетического воспитания детей.

Данные вопросы представляются объективно существующими внутри указанной проблемы и являются не менее характерными на современном этапе. Целенаправленное образование и воспитание детей, подростков и молодежи, как носителей культурно-исторических традиций, обладающих высоким самосознанием, способных к гуманистическому преобразованию действительности, - один из важных элементов формирования современного человека. Особую роль в решении этой задачи имеет художественно-эстетическое воспитание молодого поколения. Наиболее эффективным в реализации задач воспитания считается метод личностного взаимодействия, в котором преподаватель непосредственно контактирует со студентом. Личностный подход к обучающемуся помогает раскрыть его творческий потенциал и составить более полное представление о сферах его интересов.

Эстетическое воспитание личности является неотъемлемым компонентом современного образования в высшем учебном заведении, базирующегося на развитии интереса студентов к восприятию и освоению гуманистических ценностей. Успешное освоение творческого наследия способствует расширению кругозора, накоплению искусствоведческих знаний, развитию творческих способностей, формированию творческого

мышления. Художественные произведения, созданные в разных сферах искусства, в разных жанрах, разными авторами дают понимание об уровне культурного развития общества в ту или иную эпоху. Они также зачастую содержат в себе и глубокие духовные смыслы, заставляя молодое поколение задуматься над ценностными ориентирами их создателя. Духовно-нравственное понимание явлений культуры - одна из сложнейших задач, которая может быть поставлена перед художественно-эстетическим воспитанием молодежи.

Современному обществу нужна творческая, талантливая, энергичная личность, соответствующая нынешним условиям жизни, способная самостоятельно развиваться и совершенствоваться для достижения целей, личность, которая понимает важность и ценность образования. Именно поэтому необходимо уделять достаточно внимания художественно-эстетическому воспитанию молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-problemy-razvitiya-lichnosti-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve>
2. <https://studfiles.net/preview/5373562/>
3. https://studbooks.net/70184/pedagogika/esteticheskoe_vospitanie_studentov
4. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13630/>
5. <https://studfiles.net/preview/2975526/>
6. https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2650

ГУМАНИТАРНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА

Лозовская Раиса Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой теории, истории музыки и методики
музыкального воспитания Института искусств
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Россия
raisloz@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена обоснованию гуманитарно-методологических оснований духовного воспитания будущего педагога-музыканта в процессе его профессиональной подготовки в вузе. В ней раскрывается содержание методологического ориентира исследования

данной проблемы и сущность применения методологических подходов гуманитарной направленности к исследуемому педагогическому процессу.

Ключевые слова: гуманитарная методология, духовное воспитание, будущий педагог-музыкант, ценности и смыслы профессиональной деятельности.

Humanities spiritual education of methodological bases of the future teacher-musicians in high school

Lozovskaya Raisa Ivanovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory, History of Music and Methods of
Music Education, Institute of Arts
Adygea State University, Maykop, Russia
raisloz@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to the justification of Humanities and methodological bases of spiritual upbringing of the future teacher-musician during his training at the University. It is revealed the content of the methodological guide studies of the problem and the essence of the application of the methodological approaches to the humanitarian nature of the studied pedagogical process.

Key words: humanities spiritual education methodology, future teacher-musician, values and meanings of professional activity

Становление гуманитарной методологии в педагогической науке произошло на рубеже веков (в конце XX – начале XXI века). Как отмечает Е.В. Бондаревская, «в контексте становления гуманитарного подхода к образованию произошло возрождение ценностного отношения к воспитанию, актуализация его человекообразующих и смыслопорождающих функций» [1, с. 7]. В рамках гуманитарной методологии воспитание осуществляется «...как гуманитарный, человекообразующий, смысложизненный процесс, сущность которого проявляется в организации осмысленной жизни и педагогической поддержке личностных сил, творческого потенциала, индивидуальных особенностей, духовности и нравственности молодого человека на всех этапах его жизненного пути...» [1, с. 7].

Гуманитарно-методологическими основаниями духовного воспитания будущего педагога-музыканта в вузе являются методологический ориентир и методологически подходы к исследованию этого процесса. Методологический ориентир направлен на интеграцию

ценностно-смысловых компонентов музыкальной и педагогической культур личности будущего педагога-музыканта.

В научной литературе пока ещё не раскрыты взаимосвязи между музыкальной и педагогической культурами будущего педагога-музыканта, но на современном этапе развития науки уже сложились все предпосылки для исследования этих взаимосвязей. Разработаны основы диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер), ценностно-смысловая концепция развития культуры личности через отношение к другому человеку как самоценности (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, и др.), внедрены концепции развития, воспитания, образования личности, основанные на гуманитарном знании (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), раскрыта сущность и содержание педагогической культуры личности (А.И. Арнольдов, Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова, В.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин и др.), обозначена и частично разработана идея взаимосвязи музыкальной и духовной культуры личности в системе музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Л.В. Школяр и др.)

Теоретическое исследование проблемы позволило нам определить, что установление взаимосвязей между ценностно-смысловыми компонентами музыкальной и педагогической культуры будущего педагога-музыканта возможно на уровне их функций и содержания.

Музыкальная культура, также как и педагогическая культура имеет познавательную функцию. Отличительной особенностью познавательной функции музыкальной культуры является преимущество чувственной формы познания мира. По мнению Л.В. Школяр, если рассматривать музыкальную культуру как часть всей духовной культуры личности, то следует не только следить за получением школьниками знаний, умений и навыков, а необходимо выявлять изменения в духовном мире ребёнка под воздействием музыки [4, с. 291].

Многие учёные соотносят содержание музыкальной культуры личности с наличием музыкальных потребностей, ценностей, смыслов, что является показателем уровня развития музыкально-эстетического вкуса. Также утверждается необходимость накопления опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке. Эти два компонента взаимосвязаны между собой. Следует уточнить, что в результате накопления опыта положительного эмоционально-ценностного отношения к музыке возникают и укрепляются музыкальные интересы и потребности, происходит интериоризация ценностей музыкального искусства, а, следовательно, формируется музыкально-эстетический вкус будущего педагога-музыканта.

В современной науке педагогическая культура представлена как «упорядоченная совокупность общечеловеческих идей, профессионально ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности» [2, с. 12], как «сущностная характеристика целостной личности педагога, представляющая собой реализуемую им динамическую систему общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального поведения» [3, с. 74]. Ценностно-смысловыми компонентами педагогической культуры выступают профессионально значимые качества личности, профессиональные ценности и смыслы.

Многомерность взаимосвязей между ценностно-смысловыми компонентами музыкальной культуры и педагогической культуры заключается в применении разных систем их измерения. Для определения наличия аксиологических взаимосвязей необходимо оценить сформированность профессионально-духовных ценностей. Когнитивные взаимосвязи измеряются степенью глубины профессионально-духовных знаний, смыслов, а деятельностные взаимосвязи – уровнем овладения профессионально-духовными компетенциями будущим педагогом-музыкантом. Все эти взаимосвязи устанавливаются по вертикали в точках соприкосновения музыкальной как вида художественной культуры с педагогической как видом профессиональной субкультуры, а по горизонтали между ценностно-смысловым содержанием музыкальной деятельности и ценностно-смысловым содержанием педагогической деятельности.

Духовное воспитание предполагает использование методологических подходов, ориентированных на понимание внутренних процессов человеческого бытия, на расширение ценностно-смысловой сферы личности. Следует отметить, что для получения полного представления о процессе духовного воспитания будущего педагога-музыканта необходимо использовать системный подход, который является метаподходом в нашем исследовании.

Принципами системного подхода являются гуманистическая направленность, целостность, единство эмоционального и сознательного. На основе этого одно из ведущих положений нашей концепции заключается в том, что духовное воспитание выступает как системообразующий фактор профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе, придающий целостность и гуманность осуществляемой им музыкально-образовательной деятельности.

Поскольку в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе происходит вхождение его личности в поле музыкальной и педагогической культур, то для исследования его

духовного воспитания требуется культурологический подход, способствующий восприятию всех субъектов педагогического процесса сквозь призму культуры.

Реализация культурологического подхода в ходе нашего исследования опирается на принципы культуросообразности, культуркреативности, интегративности. На основе этого определено следующее ведущее положение: духовное воспитание обеспечивает интеграцию ценностно-смысловых компонентов музыкальной культуры личности будущего педагога-музыканта (музыкально-эстетический вкус, опыт эмоционально-ценностного отношения к музыке) и его педагогической культуры (профессионально значимые качества личности, профессиональные ценности и смыслы).

Герменевтический подход позволяет проникать вглубь изучаемой проблемы, достигать определённого уровня понимания сущности духовного воспитания будущего педагога-музыканта. Этот подход позволяет ему понять глубинные смыслы музыкальных произведений, осознать возможности влияния музыки на расширение ценностно-смысловой сферы обучающихся музыке. Он опирается на принципы дополненности, интонационности, диалогичности. Это позволяет сформулировать следующее теоретическое положение нашего исследования: основной формой духовного воспитания является экзистенциальный диалог, побуждающий будущего педагога-музыканта к профессиональному смыслообразованию и к установлению его смысложизненной профессиональной позиции.

Аксиологический подход обеспечивает восприятие обучающегося и музыки как ценностей образовательного процесса. Важно, чтобы ценности, заложенные в музыкальном искусстве и в педагогической деятельности, выходили на уровень смысложизненных. Смыслопоисковое взаимодействие будущего педагога-музыканта с музыкой, с обучающимися, с преподавателями вуза приводит к овладению им духовным характером музыкально-образовательной деятельностью. Данный подход базируется на принципах ориентации на ценностные отношения, тождества и контраста, эмоциональной насыщенности образовательного процесса в вузе, что позволяет установить взаимодействие будущего педагога-музыканта с ценностями музыкального искусства и с ценностями педагогической деятельности. Основное положение, вытекающее из осуществления аксиологического подхода в нашем исследовании заключается в следующем: ведущим компонентом содержания духовного воспитания будущего педагога-музыканта является опыт положительного эмоционально-ценностного отношения к музыкально-образовательной деятельности.

Ситуативно-деятельностный подход проявляется в использовании средств, стимулирующих активные творческие проявления будущего педагога-музыканта, в выборе методов, активизирующих его духовную деятельность в конкретных квазипрофессиональных и профессиональных ситуациях. Этот подход сопровождается реализацией принципов природосообразности, вариативности, ситуативности. Ведущим положением нашего исследования в русле осуществления ситуативно-деятельностного подхода является следующее: вариативность ситуаций духовного обогащения в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе способствует свободе выбора им пути своего профессионально-духовного самосовершенствования.

Личностно-ориентированный подход направляет весь воспитательный процесс в русло становления личностных качеств, что предоставляет будущему педагогу-музыканту возможность самореализации личности в музыкально-образовательной деятельности. Он предполагает выстраивание субъект-субъектных отношений в воспитательном процессе, при этом учитываются интересы воспитанника, повышается его активность. Поэтому основные принципы осуществления данного подхода: центрации на развитии личности, витагенности, субъектности. Ведущее положение, вытекающее из осуществления личностно-ориентированного подхода заключается в следующем: духовный характер музыкально-образовательной деятельности будущего педагога-музыканта имеет диалогичную основу ценностно-смыслового взаимодействия всех её участников в качестве субъектов.

Компетентностный подход направлен на развитие у будущего педагога-музыканта способности и готовности самостоятельно решать проблемы в различных видах его профессиональной деятельности, опираясь на совокупность личностных качеств и социального опыта. Являясь практикоориентированным, он сопровождается принципами профессиональной направленности, оптимистичности, художественной образности, что способствует формированию уверенности в высоком предназначении его будущей профессиональной деятельности. Оптимистичность также выражается в опоре на сильные стороны музыкальной и педагогической подготовки будущего педагога-музыканта при формировании его профессионально-духовных компетенций, составляющих в целом профессионально-духовный опыт. Положение нашего исследования в рамках осуществления компетентностного подхода заключается в следующем: результатом духовного воспитания является наличие профессионально-духовного опыта, выступающего в качестве компетентности будущего педагога-музыканта в вопросах воспитания у обучающихся музыкальной культуры как неотъемлемой части их духовной культуры.

Итак, при исследовании заявленной проблемы используется совокупность методологических подходов, взаимодействующих между собой. Культурологический подход дополняет все остальные и, одновременно является основой взаимодействия других. Его действие отчасти компенсируется аксиологическим подходом в плане освоения личностью будущего педагога-музыканта ценностей музыкальной и педагогической культуры. Осуществление герменевтического подхода к исследованию данной проблемы дает понимание духовного воспитания средствами музыкального образования. Также прослеживается его тесная взаимосвязь с ситуативно-деятельностным подходом. Системный подход объединяет все методологические подходы, что дает полное представление результатов теоретического осмысления и практического решения проблемы.

Использование совокупности перечисленных методологических подходов позволяет изучить предмет исследования в пространстве их взаимодействия, объединить действия различных подходов для получения достоверных результатов исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании// Педагогика. 2012. № 7. С.3-13.
2. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие /под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 172 с.
3. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
4. Школяр, Л.В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения): дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук: (13.00.01) /Школяр Людмила Валентиновна. – М., 1999. – 348 с.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Мазниченко Марина Александровна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогического и
психолого-педагогического образования*

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

maznichenkoma@mail.ru

Молчанюк Кристина Николаевна

*НОУ Гимназия «Школа бизнеса» г. Сочи, учитель английского языка,
аспирант кафедры педагогического и психолого-педагогического
образования ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»*

Zcn711@gmail.com

Аннотация. В статье обоснована актуальность, описаны сущность и методики опережающего проектирования педагогической деятельности и опережающего самопроектирования личного и профессионального развития учителя с целью подготовки гражданина будущего.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; опережающее проектирование педагогической деятельности; опережающее самопроектирование личного и профессионального развития педагога; совершенствование деятельности учителя.

ADVANCED DESIGN AND SELF-DESIGN IN TEACHER ACTIVITIES

Maznichenko Marina Alexandrovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogical and Psychological Pedagogical Education
FSBEI of HE "Sochi State University"*

maznichenkoma@mail.ru

Molchaniuk Kristina Nikolaevna

*NOU Gymnasium "Business School", Sochi, English teacher,
Postgraduate student, Department of Pedagogical, Psychological and
Pedagogical Education, Sochi State University*

Zcn711@gmail.com

Abstract. The article comprises the thematic justification, the implication and the methods of advanced planning of educational work and self-projection of personal development and advanced professional growth of a pedagogue for the purpose of the accomplishment of the man of the future.

Keywords: educational work; advanced planning of educational work, self-projection of personal development and advanced professional growth of a pedagogue, teaching activities development.

Мы живем в век четвертой промышленной революции, и «в ближайшем будущем нас ожидают перемены такого масштаба и такой сложности, каких человечеству еще никогда не доводилось испытывать» [2]. Эти перемены уже сейчас находят отражение в основных трендах социального развития (цифровизация, автоматизация, демографические изменения, становление сетевого общества, глобализация, экологизация), которые происходят под влиянием общего мета-тренда – возрастающей скорости изменений. «Этот мета-тренд не только воздействует на обозначенные изменения, но и задает темпы обновления окружающего

мира – темпы, к которым не готовы большинство ныне существующих социальных институтов» [2]. Сфера образования – не исключение: нередко содержание школьных учебных дисциплин не меняется на протяжении десятилетий. Современному образованию не всегда удается идти в ногу со временем, своевременно реагировать на происходящие изменения общества, науки, технологий. Еще сложнее прогнозировать будущие изменения, строить свою деятельность не только в соответствии с требованиями современности, но и вызовами будущего, проектировать ее таким образом, чтобы усилить желаемые и снизить нежелательные тенденции, подготовить к будущему себя и учеников: развить у себя качества учителя будущего, а у учеников – качества граждан будущего. В этом рядовому школьному учителю могут помочь методики опережающего проектирования педагогической деятельности и опережающего самопроектирования своей личности. Данные методики направлены на [1] опережающее развитие учителя как субъекта педагогической деятельности, совершенствование своих педагогических навыков и умений; [2] внедрение инновационных педагогических средств с целью опережающего развития ученика как объекта педагогической деятельности. Они предполагают новый подход к постановке педагогических целей, отбору содержания образования и педагогических средств:

– педагогические цели проектируются не только на основании социального заказа, но и на основе постоянного мониторинга трендов развития общества и образования (выявление трендов, оценка того, какие из них усиливаются, какие снижаются, какие оказывают наиболее сильное влияние на деятельность школы, конкретного учителя, какие качества личности, профессиональные компетенции будут востребованы в будущем);

– содержание образования проектируется и конструируется не только на основании образовательных стандартов, но и с учетом новых научных и технологических достижений, тенденций развития науки, общества, культуры; кроме того, дается учебный материал «на опережение» (т.е. тот, который по плану должен изучаться в следующей четверти, полугодии, в следующем учебном году);

– в качестве педагогических средств отбираются те из уже разработанных в педагогической науке, которые позволяют достигать опережающих педагогических целей; если таковых не имеется, то разрабатываются учителем самостоятельно с использованием многообразных знаний о педагогической действительности и форм опыта, научных и вненаучных тенденций.

Термин «проект» используется в педагогике в нескольких значениях: «модель», «предварительный текст», «совокупность

мероприятий программы развития образовательной организации», «форма исследовательской деятельности» и др. Ученые по-разному трактуют понятия «проект», «проектирование» в зависимости от области их применения и проектировщика (учитель, обучающиеся) [3; 4; 6]. Мы рассматриваем проект как прообраз личности или деятельности учителя, а педагогическое проектирование – как профессиональную деятельность педагога, направленную на создание педагогического проекта.

Под опережающим проектированием педагогической деятельности мы понимаем такое выполнение учителем проектировочной функции, при котором:

- основанием проектирования выступают не только наличные условия, но и тренды будущего развития, выявляемые посредством форсайт-сессий и анализа результатов форсайт-исследований («Атлас новых профессий» [1], «Навыки будущего» [2] и др.). Учителем систематически проводится мониторинг изменений трендов и их влияния на педагогическую деятельность;

- педагогические цели определяются не только образовательным стандартом, но также включают развитие у ученика качеств человека будущего, соответствующих выявленным трендам;

- содержание образования отбирается не только на основании имеющихся документов (образовательный стандарт, примерные образовательные программы, учебники), в него также включаются компоненты, отражающие тенденции развития соответствующей области научных знаний или культуры (например, на уроках английского языка учитель знакомит детей с тенденциями развития этого языка в будущем, неологизмами), не только научные, но и другие типы знаний, которые потребуются гражданину будущего; содержание проектируется с ориентацией на зону ближайшего развития ученика и предполагает включение на доступном уровне тех элементов содержания образования, которые будут по плану изучаться позже (например, в следующей четверти);

- в качестве педагогических средств отбираются и создаются учителем те педагогические формы, методы, технологии, которые необходимы для воплощения образа желаемого будущего, адекватны поставленным опережающим целям и отобранному опережающему содержанию образования;

- опережающее проектирование педагогической деятельности находит продолжение в опережающем самопроектировании ученика: учитель мысленно создает и предъявляет ученику желаемый образ его будущего, создает условия для принятия и воплощения его учеником. Например, ученик Вася Петров на уроках английского языка не слушает учителя и отвлекает одноклассников, рассказывая сочинённые им

детективные истории. Учитель создает образ желаемого будущего ученика – Вася Петров станет известным в России и в Европе писателем детективного жанра – и предьявляет его Васе. Далее учитель создает условия для принятия и воплощения этого образа учеником: предлагает Васе Петрову изучать английский язык по индивидуальному плану, а в качестве домашних заданий представлять переводы детективов британских писателей и собственные детективы на английском языке;

– учитывая вероятностный характер опережающего проектирования, учителем используются в проектировании сценарные технологии.

Важная роль самопроектирования в образовании признается многими исследователями (В.И. Байденко, А.М. Мамадалиев, А.С. Петелина, В.В. Пустовалова, В.И. Слободчиков, Ю.С. Тюнников и др.). Нашей позиции наиболее близко определение самопроектирования как «особого вида творческой деятельности человека, сопровождающейся созданием некоторого виртуального образа своего личностного и профессионального развития и построением траектории его достижения в процессе осуществления актуальных для него функций» [5]. В отличие от проектирования, предполагающего создание и воплощение нового образа педагогической действительности, педагогическое самопроектирование создает и воплощает новый образ личности учителя. Под опережающим педагогическим самопроектированием мы будем понимать такую рефлексивную деятельность учителя, которая связана с целенаправленным культивированием и совершенствованием собственных профессиональных способностей, умений, навыков, качеств, соответствующих трендам развития общества и образования.

Важным фактором, влияющим на реализацию и качество опережающего проектирования и самопроектирования, является готовность к ним учителя.

На основании анализа исследований готовность учителя к опережающему проектированию и самопроектированию мы будем понимать как интегративное личностное образование учителя, отражающее его стремление и способность проектировать свою деятельность и личность, опережая развитие педагогической науки и практики, ориентируясь не только на социальный заказ, но и на тенденции развития общества и школы как его института.

Специфика готовности учителя к опережающему проектированию и самопроектированию заключается в их тесной взаимосвязи: опережающее проектирование учителем педагогической деятельности невозможно без опережающего самопроектирования им своей личности как ее ключевого субъекта. Иными словами, невозможно заниматься проектированием траекторий развития другого, если ты не готов заниматься саморазвитием.

Более того, опережающая направленность деятельности предполагает непрерывное изучение, анализ и применение нового сначала применительно к себе и уже потом к другим.

Готовность учителя к опережающему проектированию и самопроектированию включает следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный компонент (направленность на будущее, высокая мотивация к внедрению инноваций, стремление к самообразованию, профессиональному и личностному росту, творческая направленность, оценка трендов развития общества и образования с позиций духовно-нравственных ценностей).

2. Информационный компонент (научно-педагогические знания (о существующих педагогических инновациях, направлениях развития и модернизации образования, методиках педагогического проектирования и самопроектирования, обеспечения их опережающей направленности, педагогической прогностики), знания в области технологий анализа и проектирования будущего (социальное прогнозирование, форсайт-анализ, сценарные технологии).

3. Практический компонент (творческие способности, аналитические умения, проектировочные умения, умения прогнозирования будущего).

4. Личностные качества (креативность, инициативность, гражданская активность, развитое воображение, ответственность, социальная зрелость).

Мы предполагаем, что реализация опережающего подхода в деятельности учителя (а именно – использование опережающего проектирования профессиональной деятельности и опережающего самопроектирования личного и профессионального развития) не только позволит более эффективно выполнять социальный заказ, обеспечить необходимое качество образования, реализовать его функцию как средства развития общества и культуры, но и приведет к положительным изменениям в личности учителя и его педагогической деятельности (повышение удовлетворенности такой деятельностью, конструктивное отношение к трудностям, высокая мотивация к внедрению инноваций, повышение результативности деятельности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/catalog/turizm-i-gostepriimstvo/>. Дата обращения 11.08.2016.

2. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL:

<https://worldskills.ru/media-czentr/doklady-i-issledovaniya.html> (дата обращения: 16.02.2019).

3. Мингазов Р. Х., Фадеева Е. Ю., Сабитов Н. А. Роль педагогического проектирования в профессиональной деятельности учителя // КПЖ. 2012. №4 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-proektirovaniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 16.02.2019).

4. Топилина Н.В. Проектная деятельность и проектирование как формы инновационных проявлений педагогического процесса в школе // Инновационная наука. 2016. №2-4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-i-proektirovanie-kak-formy-innovatsionnyh-proyavleniy-pedagogicheskogo-protsessa-v-shkole> (дата обращения: 16.02.2019).

5. Тюнников Ю.С., Казаков И.С., Мазниченко М.А., Мамадалиев А.М. Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию // Медиаобразование. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediakompetentnost-pedagoga-innovatsionnyu-podhod-k-samoproektirovaniyu> (дата обращения: 03.03.2019).

6. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности // Вестник Мининского университета. 2013. №4 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-suschnost-i-osobennosti> (дата обращения: 31.03.2019).

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧЕНИКА

Марчукова Ольга Григорьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии*

*ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО» (Тюменский областной
государственный институт развития регионального образования)
vera-nadegda@bk.ru*

Аннотация. Познавательный интерес рассматривается как фактор совершенствования учебной деятельности, зависящий от владения педагогом приемами организации интерактивного обучения. Актуальность проблемы определяется контекстами цифровой реальности жизни современных детей. На примере спортивной деятельности показано использование педагогом цифровых инструментов как ресурсов активизации познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательный интерес, цифровые инструменты,

интерактивные методы обучения.

DIGITAL RESOURCES TO ACTIVATE THE COGNITIVE INTEREST OF THE PUPIL

Marchukova Olga Grigoryevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Psychology
GAOU TO DPO "TOGIRRO" (Tyumen Regional State Institute for the
Development of Regional Education)*

vera-nadegda@bk.ru

Abstract. Cognitive interest is considered as a factor of improvement of educational activity, depending on the teacher's knowledge of the methods of organization of interactive learning. The relevance of the problem is determined by the context of the digital reality of the life of modern children. On the example of sports activity is shown the use of digital tools by teachers as resources to enhance cognitive interest.

Key words: cognitive interest, digital tool, interactive teaching methods.

Изменения феномена детства в XXI веке определяет изменения в организации и содержании работы с детьми как в системе общего, так и в системе дополнительного образования, что находит свое отражение в профессиональных педагогических стандартах и программных документах (например, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.) [4; 5]. Введение в состав национального проекта «Образование» (2019-2024 гг.) целевого федерального проекта «Цифровая образовательная среда» закрепляет вектор интеграции систем общего и дополнительного образования и одновременно актуализирует исследование потенциала цифровых инструментов в обучении ребенка. Очевидно, что предпринимается попытка синхронизировать контексты образовательной и реальной (во многом виртуальной и IT-цифровой) жизнедеятельности современных детей. Во многом это связано с проблемой поддержки и развития познавательного интереса к учению.

Познавательный интерес как педагогическая проблема мотивации ребенка к учению, обусловленности методов обучения психофизиологическими потребностями и возможностями ученика определенного возрастного периода привлекает к себе внимание на протяжении всей истории педагогики. В российской науке утвердилось положение, согласно которому познавательный интерес определяется реальностями конкретного исторического и культурного контекста жизни

ребенка (культурно-историческая теория развития личности Л.С. Выготского). При этом определяющим успешность обучения является экспериментально подтвержденное положение, согласно которому «структура познавательной деятельности ...находится в постоянной динамике, формируется постепенно под воздействием решаемых задач, а также внешних и внутренних условий» [7, с. 217]. Проектирование познавательных задач, не противоречащих этому контексту, – зона ответственности и условие успешности обучающей деятельности педагога.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблема формирования познавательных интересов детей играет заметную роль. При этом смысловое наполнение понятия «познавательный интерес», предложенное классиком советской педагогики Г.И. Щукиной, остается актуальным - «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями», подчеркивающей, что интерес рождается и сопровождается не в отвлеченной, а реально-практической, продуктивно-ориентированной учебной деятельности ребенка [8, с. 37].

А.Г. Асмолов, Д.И. Фельдштейн в своих работах выявили изменение характеристик детства, связанное с эволюцией технологий. Ученые указывают, что мир глобальных измерений и изменений заставляет педагога пересматривать свое отношение к традиционным технологиям и методам обучения [1; 8]. Включение IT-технологий, цифровых сред, мобильных устройств и гаджетов в активную жизнь ребенка определяют приоритетные для него способы познания, способы общения (в социальных сетях и группах). Учитывая эти тенденции, профессиональные стандарты подчеркивают значимость ИКТ-технологий и электронных средств обучения как показателей компетентности педагога.

В значительно большей степени проблема адаптации цифровых инструментов к методике обучения актуальна для педагогов дополнительного образования: сформировавшаяся традиция продолжает конституировать эту систему именно как дополняющую общее образование ребенка, а не продолжающую его. Процессы интеграции общего и дополнительного образования сдерживаются недостаточностью общих подходов к методикам и средствам обучения. Проводимое на базе ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО» (г.Тюмень) в течение последних двух с половиной лет исследование готовности педагогов дополнительного образования к реализации требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» показывает, что не более 25% от общего числа слушателей курсов повышения квалификации могут обозначить как собственно цифровые ресурсы, так и методические приемы интерактивного обучения с их использованием. При этом только каждый десятый педагог может привести пример работы с

цифровыми инструментами из собственного опыта. В связи с этим в настоящей статье предпринимаем попытку обосновать потенциал цифровых инструментов и излагаем опыт по их использованию в образовательном процессе Школы олимпийского тхэквондо «КЕРУГИ» (г. Тюмень).

Мы полагаем, что тренер-преподаватель не должен отказываться от классической традиции, основанной на словесном (разъяснение), наглядно-практическом (личный пример), объяснительно-иллюстративном (наглядный пример) методах обучения. Однако усиление их интерактивных свойств за счет использования новых, современных средств (инструментов) обучения – его насущная потребность. Основываясь на сформировавшемся в педагогике понимании интерактивности (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) как взаимодействию учащихся между собой, их взаимном влиянии друг на друга, мы выделили специфические условия ее реализации, востребованные в работе тренера - преподавателя:

- высокий уровень взаимно направленной активности учащихся;
- актуализация личного, собственного опыта детей;
- прямое взаимодействие ребенка с областью осваиваемого содержания образования через взаимодействие с информационной средой (интерактивное телевидение, мобильные приложения, обучающая компьютерная программа и т. д.) [2; 3; 9].

С целью выявления потенциала интерактивного обучения с применением цифровых инструментов в активизации познавательного интереса подростков к спортивной деятельности, было проведено педагогическое исследование. Задачами исследования стали: 1) отбор цифровых средств обучения и приемов ИКТ-технологий и их включение в тренировочный процесс; 2) разработка компонентов (этапов) тренировочного цикла, позволяющих встроить приемы ИКТ-технологии обучения, и их реализация. Проектирование изменений и лонгитюдный формирующий педагогический эксперимент проводился с сентября 2016 г. по август 2018 г. Количество подростков в группе, принимавшей участие в эксперименте, составило 20 человек в возрасте 10 - 14 лет.

Следуя задачам исследования, был осуществлен отбор цифровых средств обучения. Здесь важно было выбрать именно те, которыми владеют не только подростки, но и тренеры-преподаватели, то есть - востребованные в их совместной деятельности. Данную выборку составили: приложение для смартфонов «Viber», приложения «Google Фото» для Android или «Фото» для iPhone (либо другие, позволяющие снимать видео – ролики с помощью смартфона или планшета), интерактивный телеэкран. Приемы ИКТ-технологии, соответственно, определились данными средствами: это использование интерактивного

телевидения, взаимодействие в сетевой (виртуальной) группе, съемка видео-ролика. Работа с образовательной программой показала, что компонентами тренировочных циклов, позволяющих целесообразно включать цифровые ресурсы могут стать не только непосредственно тренировочное занятие, но и самостоятельная учебная деятельность. Отметим, что традиционно в работе тренера-преподавателя «домашнее задание» как таковое отсутствует. На наш взгляд, в этом кроется еще одна причина недостаточной активности ребенка на занятиях и снижения его интереса к спорту: не имея посылки к отработке упражнений дома, спортсмен на тренировке сначала вновь вспоминает «пройденный материал» и только потом полноценно включается в освоение нового содержания. Включение в тренировочный процесс средств телекоммуникации выявил потенциал цифровых инструментов. Представим их характеристики:

1. Использование интерактивного телевидения.

Традиционно спортсмены осваивают технику новых движений, следуя объяснениям и примеру тренера - преподавателя, копированию движений за ним и их многократному повторению. Компенсируя риск неуспешности ученика, в тренировочном зале был установлен большой телеэкран, по которому движения, выполняемые тренером, транслируются в режиме реального времени, но в замедленной съемке.

2. Объединение в сетевую социальную группу.

В программе «Viber» создали группу тренировочной ячейки, объединив контакты. Перед тренировками тренер публикует короткий видеоролик, снятый при участии тренеров – преподавателей, с записью движений, заведомо выполненных с ошибками (например, неверные исполнения махов ногами, неправильные стойки и т.д.). Для детей ставится задача выявить эти ошибки.

3. Создание видео-ролика. Спортсменам предлагается, разделившись на мини - группы по три человека, создать свой фильм по отработанным и изученным приемам. Дети сами режиссируют фильм, демонстрируя сюжет по отработке техники основополагающих движений в тхэквондо. Создавая «свое кино», им удается отработать и грамотно показать движения, кроме того, они используют современные способы мультимедиа, представляя спортивный зал в виде поля боя, музыкально и художественно оформляя ролик, снимая спортсменов в традиционных костюмах борцов тхэквондо. Все видео выкладываются в группу, перед учениками ставится задача оценить их по критериям: качество выполнения приемов; быстрота выполнения; техническая правильность. Кроме развития сплоченности, спортсмены научаются корректному судейству, оценке своей и чужой работы, педагогически целесообразному обращению с цифровыми ресурсами. Главное же – готовясь «работать в кадре», спортсмен стремится

довести движение до максимально возможного совершенства, осваивая тем самым требуемую технику и качество выполнения движения.

Оценивая эффективность проведенных изменений образовательного процесса, выявили, что среднесписочный показатель пропусков по группе (2017-18 учебный год) ниже аналогичного по другим группам (17% и 24% соответственно); анализ сохранности контингента показал - покинуть секцию намерены 2 спортсмена (10%), в то время как в среднем процент уходящих с секции составляет от 18% до 33%.

Подытоживая, отметим, что:

- Подходы к проведению занятий зависят от возраста и физической подготовки спортсменов. Нововведения для стимулирования познавательного интереса необходимо разрабатывать с учетом возрастных особенностей развития личности ребенка. Для подростков 10-14 лет - это повышенная потребность в общении со сверстниками, социальная активность (включенностью в группу / коллектив), желание осваивать новые роли и пробовать себя в новых статусах, стремление быть успешным и испытывать ситуации успеха, желание быть увиденным и понятым, публичная презентация своих возможностей и знаний.

- Активизация познавательного интереса подростков 10-14 лет эффективна при условии, что выбор приемов (и средств) обучения тренер - преподаватель осуществляет с учетом приоритетных для ребенка способов познания и способов общения. Для современных подростков это – социальные сети, короткие видео-сюжеты и анимации, средства телекоммуникации, позволяющие изменять режим просмотра (замедленная съемка, стоп-кадр и др.) и многократно воспроизводить материал.

- Научная значимость и практическая ценность проведенного исследования состоит в диагностировании возможностей интерактивных методов обучения, основанных на включении цифровых инструментов, в активизации познавательного интереса подростков к спортивной деятельности. Опыт их использования в тренировочном процессе с подростковой группой спортсменов может быть востребован при организации тренировочного процесса в других видах спорта и в других видах образования.

Теоретическое исследование проблемы активизации познавательного интереса подростков к спортивной деятельности экспериментально подтвердило, что организация образовательного (тренировочного) процесса в зоне актуального интереса и эмоционального опыта ребенка обуславливает его мотивацию, с одной стороны, и определяет выбор методов обучения педагогом, - с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов, А.Г. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
2. Курьшева, И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №112. С. 160-164.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Значение, серия «Педагогика и психология». 1979. №2. С. 35–37.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // URL: <https://www.garant.ru/> (дата обращения 08.04.2019).
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // URL:<http://www.garant.ru/> (дата обращения 08.04.2019).
6. Фельдштейн, Д.И. Развитие психолого - педагогических наук в пространственно - временной ситуации XXI века // Человек и образование. 2013. №1 (34).С. 4-11.
7. Шадриков, В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах. - М.: Логос, 2011. 232 с.
8. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: «Просвещение», 1971. 368 с.
9. Ямалетдинова, Г.А. Педагогика физической культуры и спорта: курс лекций.- Екатеринбург: УралГУ, 2014. 244 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Москвин Константин Михайлович

*аспирант Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,*

г. Ростов-на-Дону, Россия

moskvin_k@list.ru

Аннотация. В работе рассматриваются современные образовательные технологии как альтернатива традиционным формам обучения. Детально описывается одна из четырех базовых моделей смешанного обучения, это модель «Перевернутый класс». Автор приводит

имеющийся отечественный опыт реализации технологии перевёрнутого обучения в системе среднего общего образования и обосновывает целесообразность использования технологии перевёрнутого обучения в профильной школе. Приведены результаты опроса на предмет целесообразности использования технологии перевёрнутого обучения в образовательном процессе профильной школы среди педагогов, обучающихся и их родителей общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: смешанное обучение, перевёрнутое обучение, перевёрнутый класс, перевёрнутый урок, профильное обучение, среднее общее образование.

TECHNOLOGY OF FLIPPED LEARNING IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFILE EDUCATION

Moskvin Konstantin Mikhailovich

*graduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University",
Rostov-on-Don, Russia
moskvin_k@list.ru*

Abstract: The paper considers modern educational technologies as an alternative to traditional forms of education. One of the four basic models of blended learning is described in detail; it is the “Flipped Class” model. The author cites the existing domestic experience in implementing the technology of flipped education in the system of secondary general education and justifies the expediency of using the technology of flipped education in a profile school. The results of the survey on the feasibility of using the technology of , flipped education in the educational process of a profile school among teachers, students and their parents of general educational organizations in Rostov-on-Don are given.

Key words: blended learning, flipped learning, flipped class, flipped lesson, profile education, secondary general education.

В современных социально-экономических, социально-культурных условиях возникает потребность в поиске новых методов и способов организации процесса обучения адекватных запросам обучающихся, адекватных веяниям времени. Запрос на трансформацию устоявшейся традиционной системы обучения порождает новые формы взаимодействия участников образовательного процесса. Одним из таких трендов в современной системе образования в целом, является смешанное обучение (blended learning). Смешанное обучение представляет собой, если говорить

кратко, сочетание традиционных форм обучения (обучение «лицом к лицу») с электронными формами обучения (онлайн-обучение, использование электронных образовательных ресурсов и др.). Существует 4 базовые модели смешанного обучения (Институт Клейтона Кристенсена): перевернутый класс, ротация станций, ротация лабораторий и гибкая модель. Каждая из перечисленных моделей обучения является своего рода инновацией, имеет свои преимущества. Большую распространенность получила модель «перевернутый класс» (flipped classroom), которую иногда еще называют «перевернутый урок». Данная модель рассматривается и определяется как отдельная образовательная технология, появилась такая терминология как: «перевернутое обучение», «технология(и) перевернутого обучения», «перевернутая педагогика». Что же такое перевернутое обучение? Когда мы произносим это словосочетание «перевернутое обучение», то в самих словах находим ответ на поставленный вопрос, то есть перевернутое обучение – это в прямом смысле «переворот», «перевертыш» привычной аудиторной (групповой) организации занятия в сторону индивидуального образовательного пространства. Иными словами, обучающиеся дома, заранее, имея доступ к Интернет, самостоятельно в онлайн-среде изучают порцию нового массива материала или же закрепляют ранее рассмотренный и изученный материал. На уроке, после этого организуется занятие таким образом, что обучающиеся излагают самостоятельно рассмотренный материал, закрепляют его, применяя полученные знания в результате решения практико-ориентированных задач. Необходимым условием для реализации данной модели является предоставление доступа к сети Интернет. Учитель, преподаватель в рамках такой модели выступает в роли консультанта, наставника, фасилитатора. Происходит своего рода трансформация «не учитель учит, а дети сами учатся», что позволяет говорить о возрастающей роли и активизации самостоятельной работы у обучающихся.

Родоначалниками технологии перевернутого обучения являются учителя химии из США Дж. Бергманн (J. Bergmann) и А. Самс (A. Sams), которые в период 2006-2008 г. разработали систему уроков с подготовленными заранее видеоматериалами и презентациями. Сегодня Дж. Бергманн и А. Самс выступают экспертами в области перевернутой педагогики [3], [4].

Внедрение технологий перевернутого обучения, как показывает анализ научно-методической литературы, происходит практически на всех уровнях и ступенях образования, начиная от системы начального общего образования и заканчивая системой высшего образования. Так, зарубежные авторы Ф. Сарсар и Ю. Йилмаз (F. Sarsar, Y. Yilmaz), отмечают, что технология перевернутого обучения – это весьма

эффективная технология обучения [5, с. 93]. Об эффективности перевёрнутого обучения утверждает эстонский педагог, М.В. Курвитс: Мастерская Марины Курвитс - <http://marinakurvits.com/>. Среди отечественных исследователей и педагогов также имеется положительный опыт в реализации модели «Перевёрнутый класс» (см. Табл. 1)

Таблица 1

Опыт использования технологии перевёрнутого обучения в системе среднего общего образования

Ф.И.О. автора, педагога	Город, образовательная организация	Предмет
Шишкова Н.А.	Гимназия №1576, г. Москва	Физика
Пономарёва Е.А	Гимназия №9, г. Воронеж	Химия
Шевчук Е.А.	Лицей №590, г. Санкт-Петербург	Физика
Кабанкова И.А.	Школа №12, г. Сергиев- Посад	Химия
Кравченко Л.В.	Гуманитарно- юридический лицей, г. Ижевск	Физика
Неёлова М.В.	Алеховщинская средняя общеобразовательная школа-интернат, с. Алёховщина, Лодейнопольский район, Ленинградская область	История Обществознание
Ягодова О.В.	Алеховщинская средняя общеобразовательная школа-интернат, с. Алёховщина, Лодейнопольский район, Ленинградская область	Информатика и ИКТ
Бондаренко Ю.А.	Гимназия №12, г. Новосибирск	Английский язык

На наш взгляд, применение технологии перевернутого обучения наиболее уместно в системе профильного обучения. Как известно, профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет достаточно полно учитывать потребности обучающихся на дальнейшее продолжение образования.

Возможности перевёрнутого обучения позволяют индивидуализировать процесс обучения, например, при работе с электронными ресурсами или обучающими видео материалами. В рамках профильного обучения в учебный план вводятся различные элективные курсы, которые обучающиеся старшеклассники также могли бы осваивать

и изучать самостоятельно, благодаря грамотной организации процесса перевёрнутого обучения. Под организацией процесса перевёрнутого обучения будем понимать детальное планирование учителем того, какой материал предоставить обучающимся для самостоятельного изучения, на что освоение предоставляемого материала будет направлено в дальнейшем, каким образом освоение материала будет зафиксировано и обработано, каким образом будет осуществляться проверка освоения обучающимися предоставленного учителем материала. Н.Н. Запрудский, говоря о подготовке к занятию «перевёрнутого» типа, называет тщательное продумывание домашнего задания одним из основных условий качественного перевёрнутого урока [1].

Отметим, что некоторые общеобразовательные организации практикуют внедрение в образовательный процесс систем управления обучением (систем дистанционного обучения), с помощью которых осуществляется построение процесса обучения дистанционно в электронной среде, например при освоении модулей или блоков какого-либо элективного курса. Нами был проведен мониторинг, который показал, что 2,8% общеобразовательных организаций используют системы дистанционного обучения, такие данные говорят о том, что не в полной мере используются возможности дистанционных образовательных технологий и смешанных технологий в современной общеобразовательной школе [2]. В рамках профильной школы, по нашему мнению, целесообразно использовать системы дистанционного обучения при освоении того или иного элективного курса в контексте организации модели перевёрнутого обучения. Обучающиеся дома изучают материалы курса, затем в аудитории детально разбирают с преподавателем, учителем основные положения и моменты изученного самостоятельно, закрепляют на практике.

В первом квартале 2019 г. нами был проведен опрос среди учителей, обучающихся и их родителей, касающийся использования технологии перевёрнутого обучения в профильной школе. Нами был задан следующий вопрос: «Готовы ли Вы к тому, чтобы изучать материал «заранее» (технология перевёрнутого обучения, когда новое изучается дома)?». Было опрошено 88 учителей, 69 родителей, 91 обучающийся. Результаты опроса следующие: учителя – «да»-55,7%, «нет»-30,7%, «затрудняюсь ответить»-13,6%; родители – «да»-21,7%, «нет»-63,8%, «затрудняюсь ответить»-14,5%; обучающиеся – «да»-45%, «нет»-38,5%, «затрудняюсь ответить»-16,5%.

Как показал опрос, не готовность к переходу на применение технологии перевёрнутого обучения выразили родители обучающихся – 63,8%. Такое достаточно большое количество родителей, высказавшихся

отрицательно, мы связываем с осторожностью родителей к новым моделям в обучении и приверженностью к традиционной педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии-3 / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
2. Москвин К.М. Анализ содержания официальных сайтов общеобразовательных организаций на предмет использования систем управления обучением (систем дистанционного обучения) в образовательном процессе // Информатизация непрерывного образования – 2018 Informatization of Continuing Education – 2018 (ICE-2018): материалы Международной научной конференции. Москва, 14–17 октября 2018 г.: в 2 т., Т. 2. / под общ. ред. В. В. Гриншука. – Москва: РУДН, 2018, с. 668-671
3. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – Eugene: ISTE, 2012. – 100 p.
4. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement Paperback. – Eugene: ISTE, 2014. – 169 p.
5. Sarsar F., Yilmaz Yu. Designing Flipped Learning for Digital Workspace Learning // Digital Workplace Learning: Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies/ ed. D. Ifenthaler. – Berlin: Springer International Publishing, 2018 г. – p. 93–106

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Назарчук Аделина Александровна

кандидат педагогических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

МБОУ «Школа № 87» Советского района г.Ростова-на-Дону

mou_soch_87@mail.ru

Социализация личности – это процесс усвоения социальных норм, формирования своего собственного «Я» для проявления уникальности индивида как личности. Целью социализации является подготовка индивида к выполнению социальных ролей для общения, сохранения общества, однако нельзя не учесть, что формирование собственного «Я» ребенка не может происходить без влияния педагога, собственных родителей, социума.

Следует обозначить, что именно на решение вопросов современного качества образования и социализации личности направлен майский Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и

стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Он включает в себя десять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого».

Исполнение проектов предполагает владение определенными технологиями. Технология – это совокупность принципов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. По определению Б.Т.Лихачева (Лихачев Борис Тимофеевич (1929–1999) – известный русский педагог и педагогический психолог, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук) «педагогические технологии - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; они есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса».

Основные требования (критерии) педагогических технологий – концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Технологии образования – это продуманная система «как и каким образом» образовательные цели превращаются в конкретный результат. Технологии образования включают в себя определенную последовательность процедур с обязательным присутствием определенной цели, оценки качества (соотнесение полученного результата с заявленным), «пакета» теоретических оснований, ряда закономерностей, педагогических концепций, механизмов личностного взаимодействия, поэтапной структуры деятельности и мониторинга.

При рассмотрении достаточно сложных, многоплановых и разно структурированных типов педагогических технологий, прежде всего, стоит обратить внимание на классифицирующие свойства (принципы): комплексность, системность, концептуальность, научность, целостность, иерархичность, структурированность, преемственность, логичность, алгоритмичность, вариативность, процессуальность, управляемость, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность. Коротко попытаемся раскрыть обозначенные понятия.

В основе комплексности лежит содержательное многообразие педагогических процессов и их многофакторность, требующих координации и тесного взаимодействия всех элементов. Системность педагогических технологий формируется исходя из совокупного взаимодействия интегральных и организованных свойств и качеств, которые в результате формируют целостную систему. Концептуальность лежит в основе социальной и идеологической постановки цели педагогической деятельности, а научность представляет собой глобальную

систему взаимодействия многолетней практики и методологии, посредством которой достигаются социально значимые эффекты и результаты. Целостность заключена в процессе формирования общего интегративного качества при сохранении специфических свойств элементов педагогической деятельности. В основу структурированности положено наличие определённой внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий, обеспечивающих надёжность системы.

Иерархичность содержит в себе концептуальные положения соподчиненности педагогических технологий и организационных социально-педагогических структур деятельности, а логичность опирается на структурную основу анализа, что выражается в определяющих действиях, зафиксированных в различных документах (проект, программа, положение, устав, руководство, технологическая схема, карта).

Алгоритмичность можно рассматривать как характеристику пространственной структуры применяемой технологии, которая заключается в определенных шагах, совершаемых в установленном порядке.

Преимственность отражает закономерности и взаимосвязи и отображается в координации по содержанию, времени и другим параметрам. В основе анализа принципа вариативности педагогических процессов положено классифицирующее изменение порядка, последовательности и цикличности элементов алгоритма (в зависимости от условий осуществления технологии). В рамках анализа принципа процессуальности, лежит процесс развития учащегося во временном эквиваленте, которое направлено на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств объектов. Основная доминанта принципа управляемости реализуется при учете направленности определяемой цели и технологии, выражаемой определенными идеологическими ценностями. В данном случае в основе лежит возможность варьирования методами и средствами в целях адаптации и коррекции, а также планирования, диагностического проектирования, целеполагания педагогической технологии.

В рамках принципа диагностичности лежит возможность постановки и проектирования целей посредством наблюдения, а также возможности получения информации о ходе процесса и контроля его отдельных этапов, возможности мониторинга результатов. В основе принципа прогнозируемости лежит предварительное планирование с целью достижения конкретных и определенных результатов, которые, по сути, и являются определяющим фактором. Предполагаемый результат формируется при учете допустимых отклонений, а интервал допустимых

отклонений значений и результата являет собой гарантию и залог получения заявленного результата при учете его прогностически вариативного характера. С помощью принципа эффективности выявляется логическая конкуренция методик, которые ориентированы на достижение конкретного результата и учет минимальных затрат на реализацию, а оптимальность - это достижение максимума результата при минимуме затрат.

Ни для кого не секрет, что во многих образовательных учреждениях до сих пор господствует информационно-рецептурный подход в образовательном процессе, обращенный к памяти и другим неличностным характеристикам ученика. Неверная трактовка учителями принципа интеграции и дифференциации приводит к выхолащиванию содержания в угоду внешне броской форме (гламур).

Ослабление социальной направленности образовательного процесса вызывают отсутствие социальной практики гражданского поведения учащихся, культурологической доминанты, невозможность преодоления мотивации эгоистической ориентации поведения обучающихся. Вопросы формирования культуры социальной компетентности (грамотное осмысление информации в реальной ситуации выбора оптимального решения) у школьников остаются по – прежнему актуальными, но достижение определенного результата возможно через понимание и грамотное применение социально-гуманитарных технологий .

Гуманитарные технологии – это технологии самовыражения людей, самореализации их интеллектуальных качеств (человековедческие, управленческо-гуманитарные, педагогические и психологические); трудно алгоритмизируемые; осмысление происходит по схеме: «концепция – гипотеза – версия – вариант». Гуманитарные технологии – это особый вид профессиональной деятельности. Овладение ими доступно людям, обладающим незаурядными личностными и деловыми качествами, имеющими жизненный опыт и специальную подготовку. Обращение к гуманитарным технологиям правомерно для тех, кто испытывает потребность в общении с людьми, коммуникабелен, имеет развитую интуицию.

Социальные технологии – технологии преобразования общества; целенаправленного преобразования социальных субъектов и объектов; оптимизации развития и функционирования объектов, субъектов, явлений, социальных процессов. Данные технологии настоятельно требуют вовлечения людских, материальных, информационных и других ресурсов. Спонтанность, стихийность, ошибки приводят к растрате сил и средств. Формирование же политики, определяемой современным обществом и проводимой современным государством, возможно только на основе

технологизации, предусматривающей максимально эффективное и целесообразное использование ресурсов и средств.

Понимание самого понятия «технологизация образовательного процесса» часто вызывает вопросы как у педагогов, так и у родителей, отдавших ребенка в школу, также как и понятие инноваций в образовании, нововведений в педагогический процесс.

Работая в 2006 году заместителем директора школы по научной работе, я провела исследование на степень готовности педагогического коллектива к инновациям. Результаты анкетирования показали следующее:

- низкая степень готовности у 13% педагогов,
- средняя степень готовности у 56%,
- высокая степень готовности у 31% учителей.
- 33% учителей считали, что традиционные уроки дают такие же результаты, что и с применением новых технологий;
- 50% – испытывали страх неудачи, неуверенность в своих силах, что снижало степень готовности к использованию инноваций.

В общей сложности, 68% педагогов нуждались в методической помощи и понимании применения социально-гуманитарных технологий. Потребность в новом учителе, который не только учит, но и создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников, не паникует от изменений программ, учебных планов, методологически грамотен (учитель-методолог) и владеет профессиональными управленческими навыками (учитель-менеджер) была актуальна для коллектива в 2006 году.

Необходимо было понимание сути происходящих процессов и нахождение путей их изменения. Восточная мудрость гласит: «Один муравей муравейник не построит». Управленческой команде пришлось изменить свою деятельность по обучению и развитию кадров, по выявлению, обобщению, распространению наиболее ценного опыта учителей; по созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса.

Благодаря активному участию в методической деятельности каждого учителя была сформирована индивидуальная траектория личностного и профессионального развития. Более глубокое изучение теории личностно-ориентированного образования каждым учителем позволила педагогам стать более гибким, мобильным, конкурентоспособным и приспособленным к внешним изменениям; достичь желаемого профессионального статуса и признания в коллективе, большей уверенности в себе. В основу методической работы педколлектива были положены труды Е.В.Бондаревской. В работе «Лично-ориентированный подход как технология модернизации образования» Е.В. Бондаревская, академик РАО, д. п. н., зав. кафедрой педагогики Ростовского

государственного педагогического университета, профессор, писала: «Современный этап развития человеческой цивилизации характеризуется становлением постиндустриального общества, в ходе которого в мировом и отечественном образовании проявляется ряд характерных тенденций:

- обращенность к человеку как высшей ценности, эпицентру Вселенной, творцу и хранителю жизни, разума и культуры, ответственному за все содеянное на Земле и в Космосе;

- возвращение образования в культуру, придание ему функций культуросберегающего и культуросозидательного процесса, изоморфного культуре по своему содержанию и способам осуществления;

- усиление в образовании роли науки, теоретического знания, интеллектуальных технологий как главных факторов жизни, обеспечивающих достойные человека условия его бытия и развития;

- признание образования ключевым компонентом в системе мер, обеспечивающих прогресс в развитии человека, общества, государства.

Хочу обратить внимание читателя на темы методических советов, проведенных в школе в 2006-2010гг (это, конечно же, не все темы, а только часть):

- «Современная парадигма образования: сущность и технологии»,

- «Технологии обобщения и самообобщения педагогического опыта»,

- «Управление инновационными процессами на методическом уровне»,

- «Анализ управленческой деятельности как основа инновационного управления»,

- «Механизмы повышения качества образования в открытом образовательном пространстве профильной школы со специализацией на социально-гуманитарные технологии»,

- «Методика оценки качества педагогической деятельности.

Критерии оценки качества педагогического труда»,

- «Понятие профессиональной компетентности педагога в педагогической науке»,

- «Информатизация педагогической и управленческой деятельности»,

- «Развитие творческого потенциала учителя через систему самооценки»,

- «Теоретические основы социализации личности школьника»,

- «Об особенностях управления инновационными процессами в общеобразовательной школе».

Соответственно тенденциям, обозначенным Е.В.Бондаревской, менялось отношение к качеству образования: качественным стало признаваться такое образование, которое полноценно выполняет свои фундаментальные функции – «человекообразующего, личностно-

ориентированного, культуросообразного, наукоемкого и высоко технологичного процесса». Специализация школы на социально-гуманитарные технологии позволила в корне изменить отношение педагогов, родителей и детей к образовательному процессу.

Анкетирование педагогов от 20 марта 2015 года на степень готовности к нововведениям показало, что готовы участвовать 100% коллектива в различных исследованиях, если есть научный консультант; готовы взять на себя ответственность за результаты инновационной деятельности 25% коллектива (то есть мы получали уже готовых руководителей различного уровня управления: от общественного до методического, тактического, стратегического); готовы были поддержать новшество, если это поможет повысить уровень профессионализма, 85% коллектива; готовность к инновациям на основе прошлого опыта составляла уже 65%, а на эмоциональном позитивном восприятии готовы к инновациям 85% педагогов; 56% членов педагогического коллектива к 2015 году уже имели свои публикации в педагогической литературе федерального, регионального, муниципального уровней. Творческая активность педколлектива в целом по всем направлениям образовательной и воспитательной деятельности поднялась на более высокий уровень, что подтверждалось участием в конкурсах педагогического мастерства (район-город; «лучший учитель» в рамках ПНПО), участием детей в олимпиадах различного уровня и достижением результатов в виде призовых мест.

Нет сомнения в том, что устойчивое развитие образования зависит от характера проводимой государством образовательной политики, но не в меньшей мере оно обуславливается состоянием практической педагогической работы на местах, в образовательных учреждениях, использованием инновационных технологий развития личностных качеств субъектов образовательного процесса: администрации, педагогов, школьников, их родителей, а также окружающего социума.

В течение длительного времени педагогический коллектив работал над пониманием термина гуманитарные технологии, социальные технологии, внедрил их в образовательный и воспитательный процесс, усваивая, что эти технологии трудно алгоритмизировать (практически – невозможно), но прорабатывая стратегию развития школы на основе технологии социально-педагогического проектирования, используя обозначенную технологию как потенциал инновационного развития.

Следует отметить, что спонтанность, стихийность в использовании данного вида технологий, ошибки в использовании приводят к растрате сил и средств, а формирование современной образовательной политики, определяемой современным обществом и проводимой государством, возможно только на основе технологизации, предусматривающей максимально эффективное и целесообразное использование ресурсов и

имеющихся средств. Являясь частью материального мира и основным пространством существования и жизнедеятельности человека, общество, безусловно, может и должно рассматриваться как одна из важнейших сфер реализации различных технологий. Именно особенности и важнейшие характеристики общества позволяют говорить о существовании социальных технологий, как одной из разновидностей этого феномена, однако изменения общества возможно через использование гуманитарной технологии, каковой является образование. Применительно к современному социальному знанию можно говорить о существовании двух основных подходов к решению этой задачи.

Первый рассматривает социальные технологии как специфическую систему знаний, исследующей процессы целенаправленного воздействия на социальные объекты, обосновывающей и разрабатывающей эффективные способы и приёмы такого воздействия. При этом, в качестве социального объекта могут выступать самые разные явления: социальная группа или социальный институт, социальное отношение или социальная организация и т.п.

Второй подход можно определить как «практически ориентированный». В его рамках понятие «социальные технологии» трактуется следующим образом: это совокупность приёмов, методов и воздействий на социальный объект, обусловленная необходимостью и потребностью достижения поставленных целей и получения заданного результата. И в первом, и во втором случае, в основу деятельности педагогического коллектива следует положить понимание классифицирующих свойств (принципов), о чем было сказано выше.

Качественная информационная деятельность педагогов предполагает доведение до социума не только современных знаний через использование гуманитарной технологии (образование), но и использование такого вида социальных технологий как частичные (трезвость и взвешенность в постановке целей; учёт возможных отрицательных последствий; осторожность и постепенность в преобразованиях; постоянный контроль за их протеканием; возможность своевременной ликвидации непредвиденных последствий каких-либо действий; возможность корректировки деятельности субъекта по осуществлению изменений).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт, наработки, парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации, Ростов-на-Дону, 2003.

3. Маркович Д. Образование как ресурс развития, под редакцией Г.Глейзера, М.Вилотиевича // Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен. М.,1997.

4. Леньков Р.В. Социальное прогнозирование и проектирование. Учебное пособие для бакалавров по направлениям подготовки 040100-«Социология», 080200-«Менеджмент»/Р.В.Леньков. - М.: ЦСПИМ, 2013. – 192 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ ФГОС

Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии образования

*ГБУ ДПО «Дагестанский институт развития образования»,
доцент межфакультетской кафедры ФГБОУ ВО «Дагестанский
государственный педагогический университет»*

Махачкала, Дагестан

mgeorg@mail.ru

Джамалутдинова Таибат Махмудовна

доцент кафедры зоологии

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический
университет», Махачкала, Дагестан*

mgeorg@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные пути формирования у школьников экологической культуры и ее компонентов, путем реализации «модели экологического образования школьников».

На основе анализа экспериментальной работы авторы констатируют эффективность предложенных педагогических условий формирования экологической культуры, доказавших свою эффективность в общеобразовательной школе в процессе учебной деятельности на уроках естественнонаучных дисциплин.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура школьников, компоненты экологической культуры, педагогические условия формирования экологической культуры.

ECOLOGICAL CULTURE FORMATION MODEL SCHOOLCHILDREN UNDER CONDITIONS OF ACTION OF GEF

Nedyurmagomedov Georgy Gadzhimirzoevich
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of General and Special Pedagogy and Psychology of Education
GBU DPO "Dagestan Institute for the Development of Education",
Associate Professor of the Interdepartmental Department of FSBEI of
HE "Dagestan State Pedagogical University"
Makhachkala, Dagestan
mgeorg@mail.ru*

Jamalutdinova Taibat Makhmudovna
*Associate Professor, Department of Zoology
FSBEI of HE "Dagestan State Pedagogical University", Makhachkala,
Dagestan
mgeorg@mail.ru*

Abstract. The article discusses effective ways of forming an ecological culture among schoolchildren and its components through the implementation of a «model of environmental education for schoolchildren».

Based on the analysis of experimental work, the authors state the effectiveness of the proposed pedagogical conditions for the formation of ecological culture, which have proven to be effective in a secondary school in the process of learning activities in the classroom of natural sciences.

Key words: ecological education, ecological culture of schoolchildren, components of ecological culture, pedagogical conditions for the formation of ecological culture.

Лично-развивающее образование сегодня является ведущей тенденцией современного развития образования, в том числе школьного экологического образования, одним из направлений которого является культурологический подход к образованию, как компонента общественного механизма трансляции социального и духовно-нравственного опыта (Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф., Недюрмагомедов Г.Г., Несговорова Н.П., Семчук Н.М., Янакиева Е.К. и др.) [1; 3; 7]. Поэтому главной целью воспитания является человек культуры, что нашло отражение и в ФГОС ООО, где отмечается необходимость «формирование основ экологической культуры учащихся, соответствующей современному уровню экологического мышления, развития опыта экологически ориентированной практической деятельности», и констатируется принцип экологизации содержания школьного образования.

Теория и практика школьного образования в условиях реализации ФГОС ООО показывает наличие ряда противоречий, в том числе: между потребностью общества в реализации экологического образования в

соответствии с требованиями ФГОС и имеющимися потенциальными возможностями естественнонаучных дисциплин, и - неудовлетворительной динамикой становления основ экологической культуры, как цели школьного экологического образования; между необходимостью развития экологической культуры учащихся как системы знаний, умений, ценностных ориентаций, деятельности по сохранению и улучшению природной среды, и отсутствием научно обоснованной модели формирования их экологической культуры. Для разрешения указанных противоречий нами разработана и реализована «модель формирования экологической культуры школьников».

В современной школе, учебная деятельность играет ведущую роль в процессе обучения, в процессе которой и формируется личность школьника (в том числе и компоненты экологической культуры). Понятие «экологическая культура» вошло в научный обиход относительно недавно:

- ее рассматривают как динамическое единство экологических знаний, положительного отношения к ним и реальной деятельности человека в окружающей природе; как сложную черту личности, включающую: понимание человеком ценностей правильного поведения в природной среде, осознание природы как национального общественного достояния и умения предвидеть последствия различных воздействий на нее, способность действовать в природе сообразно ее законам (Суравегина И.Т.) [2];

- как сложное явление, включающее следующие элементы – знания, умения, чувства; структурные элементы более высокого порядка: убеждения, идеалы, отношения, полагая, что они находятся в тесной взаимосвязи (Пустовит Н.А.) и т.д. [6].

В структуре «модели экологической культуры школьников», можно выделить несколько компонентов (эмоционально-эстетический, ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный):

- эмоционально-эстетический компонент: основным элементом является активизация положительных психо-эмоциональных мотиваций по отношению к природе; предполагает формирование эмоций, чувств, оценок природных объектов и явлений, актуализацию их красоты, оригинальности и своеобразия – в результате у учащихся возникает чувство удовлетворения, положительное отношение к услышанному и увиденному природному объекту (явлению); важным элементом является эстетическое суждение (эстетическая оценка), связанное с развитием и удовлетворением потребности в гармонии, с формированием чувства прекрасного;

- ценностно-смысловой компонент: представляет совокупность личностно значимых и личностно ценных идеалов, убеждений, взглядов и отношений в области деятельности и взаимоотношений с окружающей

природой; формирует культуру поведения и связан с эмоциональными переживаниями, иерархией мотивов, в том числе с пониманием ответственности за сохранение природной среды. Ценности являются объективным феноменом, актуализирующиеся через познающего и деятельного субъекта, выражают человеческое «значение мира», творческую способность человека к познанию;

- когнитивный компонент: отражает усвоение школьниками системы экологических знаний и развитие экологического сознания («Особенностью современного этапа развития образования... является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу»), направлен на формирование целостной научной (экологической) картины мира. Система знаний, входящих в когнитивный компонент, должна обеспечивать:

- понимание единства мира и способов его постижения;
- понимание системности и всеобщей взаимосвязи процессов и явлений, протекающих в социоприродной среде;
- осознание взаимосвязей между людьми, их культурой и природой, роли и места человека в системе Мира;
- формирование экологического мышления;
- формирование умений и навыков практической экологически сообразной деятельности и поведения;
- деятельностный компонент: выражает необходимость формирования потребности и навыков в эколого-ориентированной деятельности, предполагает наличие необходимых для экологической и природоохранной деятельности умений и навыков. Экологическая деятельность включает в себя природоохранную и природно-социально-преобразовательную деятельность по охране природной среды, охране здоровья личности и общества [4].

Также компонентами «модели экологической культуры школьников» является выделенная нами система педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования экологической культуры школьников в учебной деятельности:

- личностно осознанное овладение учениками основными компонентами экологической культуры в процессе учебной деятельности;
- развитие устойчивой потребности в эколого-ориентированной учебной деятельности;
- экологизация учебных дисциплин и введение факультативных курсов («Экология растений», «Экология животных», «Экология человека», «Экология Дагестана») [5];
- реализация социогуманитарного потенциала естественных наук в рамках естественнонаучной предметной области ФГОС общего образования;

- разработка и применение учебно-методического обеспечения школьного экологического образования, отвечающего современным требованиям к структуре, отбору содержания, представлению учебной информации;

-целенаправленное формирование на уроках естественнонаучных дисциплин (биология, химия, физика, география и др.) системы экологических знаний, практических умений и навыков;

-компетентность учителей естественнонаучных дисциплин по формированию теоретических и практических экологических умений и навыков;

-учет психологических и возрастных особенностей школьников при формировании экологической культуры и ее компонентов;

-усиление эмоционально-эстетического и ценностно-смыслового компонентов экологической культуры в процессе обучения естественнонаучных дисциплин.

Экспериментальная работа в общеобразовательной школе, по формированию экологической культуры школьников показывает, что результаты контрольной группы в конце эксперимента претерпели определенные положительные изменения (по степени выраженности компонентов экологической культуры), однако они незначительны, так как в них протекал учебный процесс, но по традиционной методике и в обычных условиях.

Анализ же динамики развития компонентов экологической культуры у учащихся экспериментальных групп позволяет сделать вывод, что степень их выраженности значительно увеличилась к концу эксперимента, по сравнению с его началом (Таблица 1).

Таблица 1.

Динамика сформированности уровней экологической культуры школьников

	Контрольная группа		Экспериментальные группы	
	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
высокий	11,44 %	13,98 %	13,56 %	31,00 %
средний	43,22 %	50,42 %	47,35 %	53,62 %
низкий	45,34 %	35,59 %	39,09 %	15,37 %

Таким образом, в период до начала и после формирующего эксперимента по показателям внешней выраженности, эффективность формирования экологической культуры (когнитивному, эмоционально-эстетическому, ценностно-смысловому и деятельностному компонентам) школьников в процессе учебной деятельности в экспериментальных группах намного выше, чем в контрольной.

Данные сформированности уровней экологической культуры (в процессе учебной деятельности) показывают возможность - эффективного формирования экологической культуры школьников в процессе учебной деятельности, путем реализации предложенной «модели экологической культуры школьников» и выше названных педагогических условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного образования // Педагогика. – 2001. -№ 1. - С. 17- 24.
2. Ермаков Д.С., Суравегина И.Т. Экологическое образование: от изучения экологии - к решению экологических проблем. - Новомосковск: НФ УРАО, 2005. - 142 с.
3. Недюрмагомедов Г.Г. Формирование экологической культуры как цель экологического образования старшеклассников // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2007. - № 51. - С.105-111.
4. Недюрмагомедов Г.Г. Экологическое образование школьников в учебной деятельности (на материале естественнонаучных дисциплин): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - Махачкала, 2008. - 237 с.
5. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий): 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. - Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014. - 266 с.
6. Пустовит Н.А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ НИИ педагогики УССР. - К., 1989. - 24 с.
7. Янакиева Е.К. Методологические основы на экологического воспитания. // Педагогика. - 2002. - Кн.4. - С.18-28.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Неустроева Анна Андреевна

аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Neusanna944@gmail.com

Аннотация: в статье рассмотрен потенциал технологии педагогической мастерской как средства приобретения личного опыта социального взаимодействия, основанного на изменении социальных ролей внутри классного коллектива в процессе гражданско – патриотического воспитания учащихся кадетского училища.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, гражданско-патриотическое воспитание, учащиеся, кадетское училище, социальная среда, гражданская компетентность, кадеты, социальное взаимодействие.

The technology of educational workshop as a mean of cadets' civil identity development

Neustroeva Anna Andreevna

graduate student of the academic department of methodology and theory of socio-pedagogical research, Tyumen State University, Tyumen

Neusanna944@gmail.com

Abstract: the article identifies the opportunities of technology of educational workshop as a way of personal experience of social interaction based on changing of social roles in a class in the process of civil and national education of cadet school's students.

Key words: pedagogical workshop, grazhdansko-Patriotic education, students, schools, social environment, civic competence, cadets, social interaction.

Процесс возрождения кадетского образования в России не обходится без возникновения дискуссионных вопросов, одним из которых является социальная среда внутри кадетского училища как средство формирования гражданской компетентности кадетов.

Как показывает практика, выпускники кадетских школ зачастую характеризуются слабым уровнем подготовки к жизни в обществе в связи с закрытостью данных учебных заведений. После окончания обучения они адаптируются в нём с большим трудом. Очевидно, что воспитание и обучение подростков в условиях ограниченного взаимодействия с социумом негативно влияет на формирование компетенций, требующихся для самостоятельной жизни, так как этот процесс невозможен в условиях отсутствия опыта реальных взаимоотношений с «внешним миром» в различных ситуациях и на различных уровнях. В то же время, освоение и использование воспитанниками социального опыта в общественной сфере жизнедеятельности является необходимым условием для гармоничного формирования у них всех компонентов гражданской компетентности как одной из ведущих компетентностей для будущих защитников Родины.

Анализ научной литературы (Д.Б. Буянский, В.А. Гладик, В.Л. Котова, Е.В. Митина, А.П. Мягкова, А.П. Фахретдинова и др.) показал, что понятие «гражданская компетентность» рассматривается, преимущественно, как качество личности, «проявляющееся в её готовности и способности к осознанному активному выполнению социально – значимой деятельности гражданской направленности, а также обеспечивающее его полноценное вхождение в современное гражданское общество и участие в будущей общественной жизни Российского государства» [4].

Таким образом, гражданская компетентность воспитанников кадетских корпусов понимается нами как личностный опыт взаимодействия кадета с обществом в предлагаемых ситуациях посредством реализации компетенций, необходимых в процессе гражданской деятельности.

Под личностным опытом, в данной ситуации, подразумевается, согласно определению В.В. Серикова, «особая форма социального бытия человека, его ориентировки в социуме, своеобразную «приспособительную» реакцию на специфические условия жизнедеятельности человека» [6, с. 35].

Одним из основных педагогических условий формирования гражданской компетентности кадетов как опыта социального взаимодействия нам представляется интеграция урочной и внеурочной деятельности через внедрение метапредметных учебно-воспитательных программ, реализуемых при помощи педагогических технологий. Педагогическую технологию, в данной ситуации мы рассматриваем как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [5].

Особая необходимость внедрения педагогических технологий в образовательный процесс кадетского училища связывается с необходимостью замены пассивных способов передачи знаний возможностью взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающей гарантированные результаты в процессе проектирования образовательной деятельности.

Одной наиболее эффективных технологий для образовательного процесса кадетского училища нам представляется технология педагогических мастерских.

Авторами данной технологии являются французские педагоги, представители «Французской группы нового образования», основателями которой являлись психологи П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже. Технология педагогических мастерских обращена в первую очередь к интересам ребёнка, его «Я», интересам и целям. Данная технология направлена, прежде всего, на воспитание «самостоятельной, социально ответственной и конструктивно вооружённой» [2] личности. Основным её принципом является принцип педагогического оптимизма, согласно

которому каждый ребёнок обладает способностями практически ко всем видам деятельности, однако их развитие зависит применяющихся в процессе образования методов.

Технология педагогической мастерской основывается на применении интенсивных методов обучения и развития личности. Это связано с тем, что компетентность является «знанием в действии» [1] и приобретается в процессе деятельности кадетов. На занятиях – мастерских кадеты добывают, выстраивают и структурируют собственное знание самостоятельно, не получая их в готовом виде.

Очевидно, что развитие самостоятельной, свободной, активной личности кадета возможно только в условиях демократического стиля воспитания, вместе с тем уклад жизни кадетского училища подразумевает применение уставного (авторитарного). Педагогическая мастерская, таким образом, позволяет учитывать психофизиологические и возрастные особенности кадетов, личностные характеристики, и выстраивать взаимодействие субъектов образовательного процесса на основе демократического стиля, чем кардинально отличается от урочной формы организации учебного процесса, где присутствует чёткая система субординации между учащимися, воспитателями и преподавателями.

Успешным опытом внедрения в образовательный процесс технологии мастерских стала реализация образовательной программы «Мой пресс – центр», разработанной и апробированной на базе Тюменского президентского кадетского училища.

Данная программа реализуется в Тюменском президентском кадетском училище на протяжении четырёх лет на базе одного учебного класса в составе 20 человек. Кадеты участвуют в реализации данной программы с момента поступления в училище (с 5 класса). На данном этапе кадеты являются учениками 8 класса. Занятия проводятся 1 раз в неделю во внеурочное время и направлены на формирование личности кадетов во взаимосвязи с микросоциумом училища и социальной средой за его пределами посредством создания газеты на иностранном языке.

Особенностью уклада жизни классов в кадетском училище является чёткая иерархия внутри коллектива. Так, в каждом классе присутствует староста, из числа кадетов, в подчинении которого находятся три командира отделений. Остальные кадеты – подчинённые разделяются на группы по 6 человек. Каждая группа управляется одним из командиров. Таким образом, учащимся изначально задаются определённые социальные роли. Это затрудняет формирование самостоятельной, свободной, активной личности, в связи с тем, что у каждого учащегося формируются преимущественно те поведенческие и деятельностные навыки, которые необходимы для функционирования в определённой ему должности.

Занятия реализуемой нами программы выстраиваются с учётом принципов равенства всех субъектов образовательного процесса, в котором одинаково значимым является решение каждого, не зависимо от занимаемой в коллективе должности. Ещё одним значимым принципом является принцип проблемного обучения через творческое взаимодействие; создания личностной мотивации, ситуации творческого поиска, и рефлексии собственной деятельности; нравственной ответственности каждого за собственный выбор, процесс работы и полученный результат. Подобное выстраивание деятельности, с нашей точки зрения, способствует формированию компетенций, необходимых учащимся в гражданской деятельности.

Каждое занятие представляет собой последовательность этапов, направленных на решение определённых коммуникативных задач. Результатом каждых двух занятий является подготовка одной страницы будущего номера газеты. Социальная адаптация в данной ситуации осуществляется посредством изменения социальных ролей, свойственных каждому кадету в повседневной жизни. Так, кадет, являющимся подчиненным, может оказаться в роли куратора творческой группы, тем самым пробуя себя в управленческой деятельности. Староста класса и командиры отделений также могут сменить свои привычные роли, тем самым приобретая личностный опыт, необходимый в разнообразных жизненных ситуациях. Расширение социальных контактов кадетов в данном случае обеспечивается посредством использования средств интернета, таких как Skype, для взаимодействия с кадетами других кадетских училищ, что позволяет обмениваться опытом социальной и гражданской деятельности с представителями кадетства со всей страны. Такая работа способствует сплочению «кадетского братства», а также формированию компетенций, необходимых для взаимодействия с представителями социума вне стен училища. На занятия также нередко приглашаются гости из числа курсантов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища, а также представителей силовых структур для организации интервью. Нет сомнений, что от разнообразия социальных контактов кадета, умения выстраивать диалог с представителями разных социальных групп зависит успешность его становления как личности, самореализация в обществе, формирование его гражданской компетентности.

Реализацию такого диалога в рамках программы «Мой пресс – центр» можно рассмотреть на примере одной из предложенных пар занятий по созданию страницы очередного выпуска. Тематика выпуска была обусловлена празднованием 9 мая и международной акцией «бессмертный полк».

Занятия – мастерские предлагаемой программы носят метапредметный характер, поскольку направлены на формирование способности переносить теоретические социокультурные и предметные знания в практическую жизнедеятельность, а также на формирование компетенций, необходимых гражданину для эффективного взаимодействия в обществе. Согласно типологии уроков, предлагаемой Федеральным Государственным Образовательным Стандартом, такие занятия относятся к группе уроков «общеметодологической направленности» [7].

Первый урок предлагаемой «пары» включает в себя три этапа и направлен главным образом на формирование внутренней готовности кадетов к реализации собственной деятельности на личностно значимом уровне, а также организации действий для достижения результата.

1) Этап мотивации к деятельности.

Данный этап предполагал введение в тематику создаваемой страницы. Наставником (педагогом) были созданы условия для возникновения внутренней потребности кадетов к включению в деятельность посредством рассказа об истории акции «бессмертный полк» и личности приглашаемого для интервью героя. Совместно с учащимися были выстроены требования к алгоритму и результатам деятельности, определены временные творческие группы, распределены социальные роли для каждой из групп (выбрано 3 куратора из числа подчинённых в классе).

2) Этап актуализации и фиксации затруднения в пробном действии.

На указанном этапе каждая временная группа определилась с продуктом предстоящей деятельности - написание статьи, проведение интервью и опроса. Обязательным являлось чёткое определение выбранным куратором индивидуального вклада каждого кадета в общее задание. Участники анализировали, сравнивали, обобщали, классифицировали имеющиеся у них знания, фиксировали возникшее затруднение, определяя какой информации недостает для выполнения задачи.

3) Этап построения проекта выхода из затруднения.

В ходе обозначенного этапа кадеты осуществляли поиск необходимой информации, проводили опрос среди других учащихся на английском языке. Также, кадеты взяли интервью средствами программы Skype с разработчиком военно – исторических маршрутов Мордасовым А.В. Важным условием являлось чёткое определение кураторами групп кадетов, проводящих беседы внутри училища, осуществляющих общение с приглашённым гостем, с кадетами других училищ и т.д. Такая работа необходима для того, чтобы в дальнейшем каждый из кадет смог оказаться во всех возможных ситуациях социального взаимодействия.

Второй урок, состоящий также из трёх этапов, направлен главным образом на обработку, структурирование и систематизацию накопленной информации, развитие навыков её применения для реализации проектных замыслов.

4) Этап реализации построенного проекта являлся начальным в ходе второго занятия и предполагал проверку, коррекцию полученных данных, перевод накопленной информации на английский язык, написание англоязычного варианта статей, требующихся для готовящейся страницы.

5) Этап включения полученной информации в систему данных предполагал объединение информации, представленной разными группами в единое целое, создание окончательного варианта композиции газетной страницы, её вёрстку и оформление. На данном этапе результаты работ каждой микрогруппы представляется кадетами перед классом. Важным является, чтобы каждый рассказчик рассказал о полученном опыте общения в предложенной ему ранее ситуации.

6) Этап рефлексии позволил кадетам провести самооценку результатов собственной деятельности под руководством наставника, осознать методы построения и границы применения новых способов действий, определить перспективные цели работы.

Невозможно отрицать, что технология педагогической мастерской способствует преодолению отчуждения между преподавателями, кадетами и представителями общества, находящимися за пределами училища. Занятия с применением описываемой технологии являются лично – ориентированными и направлены на «погружение» участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания. Они способствуют формированию уважения и доверия к представителям социума, осознанием их достоинства, принятием их личных целей, запросов, интересов. Применение указанной технологии в образовательной деятельности способствует формированию компетенций, требующихся для освоения и использования воспитанниками социального опыта в различных сферах жизнедеятельности для становления их гражданской компетентности и обеспечения полноценности их дальнейшей жизни в гражданском обществе и взаимодействия с ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1) Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. - С. 140-142.
- 2) Кононова Е. И. Использование технологии французских мастерских в образовательном процессе как средство активизации

познавательного интереса учащихся // Молодой ученый. - 2015. - №10.1. - С. 37-39.

3) Митина Е. В. Становление гражданской компетентности старшеклассников в учебном процессе: на материале гуманитарных дисциплин: дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Митина. – Тула, 2011. – 277 с.

4) Мягкова А. П. Формирование гражданской компетентности у старшеклассников в воспитательном пространстве современной средней общеобразовательной школы : автореф. дисс... канд. пед. наук 13.00.01 / А. П. Мягкова. – М., 2014. – 26 с.

5) Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт., Е. 2. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 126.

6) Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Пильгуй Елена Юрьевна

магистрант 2 курса Академии психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов -на-Дону, Россия

Lena.pilgui@yandex.ru

Аннотация. Личностно-ориентированные технологии в системе дополнительного образования детей, нуждаются сегодня в переосмыслении всего педагогического процесса воспитания и обучения ребенка. Педагогу дополнительного образования необходимо уметь работать с современными средствами обучения для того, чтобы обеспечить одно из главных прав обучающихся – право на доступное и качественное образование. Технологии, которые необходимо использовать в своей деятельности педагогу, должны быть направлены на формирование развития личности, соответствующей запросам общества.

Ключевые слова: технологии, качественное образование, организации дополнительного образования, развитие личности, современный педагог.

PERSONALITY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Pilguy Elena Yuryevna

*2nd year undergraduate of the Academy of Psychology and Pedagogy
FSAEI of HE "Southern Federal University"*

Rostov-on-Don, Russia

Lena.pilgui@yandex.ru

Abstract. Personality-oriented technologies in the system of additional education of children today need to rethink the entire pedagogical process of education and training of the child. The teacher of additional education must be able to work with modern means of education in order to ensure one of the main rights of students – the right to affordable and quality education. Technologies that need to be used in their activities teacher should be aimed at the formation of the development of the individual corresponding to the needs of society.

Key words: technology, quality education, organization of additional education, personal development, modern teacher.

Главной задачей дополнительного образования детей является создание условий, при которых дети с раннего возраста активно развивались в соответствии с их интересами. Постоянно стремились узнавать новое, пробовать свои силы в спортивной, изобретательской, и творческой деятельности. В Российском образовании выделяется факт, что учреждениям дополнительного образования детей отводится важная роль профессионального самоопределения детей. С каждым годом наиболее важнейшее значение приобретают учреждения дополнительного образования детей, которые обеспечивают занятость обучающихся, организуют их досуг, профилактику наркомании, правонарушений. Это является подтверждением востребованности подобной формы образования в обществе.

Образовательные технологии в системе дополнительного образования требует от педагогов глубокого понимания того, что происходит с обучающимся в педагогическом процессе, наполняют обучающегося ценностно-смысловым содержанием его познание. Педагогу необходимо помочь в разрешении жизненных проблем обучающегося, опираясь на его субъективный опыт и внутреннее стремление организовать собственную жизнь.

Таким образом, личностно-ориентированное образование - это наукоемкая педагогическая технология, реализующая как педагогические и психологические идеи о человеке [3].

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как: деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку

индивидуального развития ребенка, предоставление обучающемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [1].

В настоящее время в работе педагога дополнительного образования применяются различные личностно-ориентированные технологии. Знание современных педагогических технологий, умение ориентироваться в их разнообразии – условие успешной деятельности педагога.

Педагогическая установка учреждений дополнительного образования детей - такое обучение ученика, при котором предмет не сама цель, а средство формирования всех граней личности - интеллекта, трудолюбия, практического ума, физического развития, характера и воли к самореализации. Другими словами - это способ проникнуть в богатейший внутренний мир обучающегося, понять и расширить его пределы.

В организациях дополнительного образования детей имеются все условия, чтобы разделять детей по их индивидуальным особенностям и интересам, корректируя содержание и методы обучения в зависимости от уровня конкретных возможностей и умственного развития ребенка.

Условием эффективности освоения любой учебной программы, в организациях дополнительного образования детей, является, увлеченность обучающегося деятельностью которую он выбрал.

Разнообразные особенности системы дополнительного образования детей не только позволяют учитывать способности и потребности детей, но и дают возможность организовывать образовательный процесс с учетом различного уровня умственного и физического развития.

Особенности системы дополнительного образования детей создают возможность для быстрой корректировки программы обучения и технологии ее реализации, в зависимости от возможностей и способностей конкретного обучающегося в организации. Таким образом, объективные условия дополнительного образования детей позволяют реализовывать личностно- ориентированные технологии обучения и воспитания ученика.

Методы и приемы, а также содержание личностно-ориентированных технологий необходимо направить на раскрытие и использование субъективного опыта каждого ребенка. Необходимо помочь становлению его личности, путем организации творческой и познавательной деятельности. Результативность таких технологий зависит не только от того, какие знания и умения удастся ему передать, но и насколько педагог сможет подготовить ребенка к вхождению в общество.

Для обеспечения доступного дополнительного образования в Ростовской области функционирует региональная система дополнительного образования детей, которая на основе лучших практик обеспечивает реализацию современных, вариативных и востребованных

дополнительных образовательных программ различных направленностей для детей.

До 2020 года система дополнительного образования поэтапно будет претерпевать ряд изменений, направленных на обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ, формирование эффективной системы взаимодействия в сфере дополнительного образования региональных ресурсных центров и муниципальных учреждений, реализующих дополнительные программы, обеспечение развития профессионального мастерства и уровня компетенции педагогов дополнительного образования [2].

Вместе с тем существует ряд проблем, тормозящих развитие дополнительного образования детей в Ростовской области: недостаточное материально-техническое обеспечение учреждений дополнительного образования детей [4].

В заключении можно с уверенностью сказать, что реформа образования в России, связанная с реализацией личностно-ориентированного подхода в обучении, вызвала ряд серьезных изменений в привычной практике воспитания и обучения детей, обновление содержания образования, внедрение новых педагогических технологий обеспечивающих развитие личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буйлова Л.Н. Педагогические технологии в дополнительном образовании детей: теория и опыт». М.: 2002.

L. N. Builova. "Pedagogical technologies in additional education of children: theory and experience". М.: 2002.

2. Газета «Парламентский Вестник Дона» Актуальные проблемы системы образования Ростовской области. <http://www.vestnikdona.ru/>.

Newspaper "Parliamentary Herald of the don" Actual problems of the education system of the Rostov region. <http://www.vestnikdona.ru/>.

3. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. – 2003. - № 2.

Journal Methodist № 2 2003, Bondarevskaya E. V. "Personality-oriented approach as a technology of modernization of education".

4. Постановление Правительства Ростовской области от 19.07.2012 N 659 г. Ростов-на-Дону «Об утверждении Концепции развития системы образования Ростовской области на период до 2020 года». <http://www.rostobr.ru/>.

Resolution of the Government of the Rostov region of 19.07.2012 N 659 Rostov-on-don "About the approval of the Concept of development of education system of the Rostov region for the period till 2020". <http://www.rostobr.ru/>.

ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Слепцова Марианна Васильевна

*ГАПОУ РС(Я) «Намский педагогический колледж
им. И.Е.Винокурова», Намцы, Якутия
slepцова.marianna@mail.ru*

Аннотация. В статье обосновывается формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства средствами поликультурной образовательной среды, как приобщение будущего учителя к ценностям национальной культуре и овладение им знаниями об особенностях культуры разных народов, реализующимися через умения, навыки и опыта деятельности. На сегодняшний день данная тема имеет актуальность исследования, так как студенты и выпускники профессионального образования полностью не осознают важность в передаче богатого наследия национальной, художественной культуры малой родины подрастающему поколению в многокультурном обществе. Средняя профессиональная подготовка не предусматривает специального изучения поликультурного образования и в том числе этнохудожественной культуры. Следовательно, становится очевидной необходимость всестороннего изучения, анализа и характеристики формирования этнохудожественной культуры средствами поликультурной образовательной среды, также необходимость особой организации содержания образовательного процесса, опирающееся на диалог культур, создание возможностей для возрождения и развития этнических культур, и принимающей во внимание этнохудожественный опыт народов региона

Ключевые слова: Педагогическая культура, этнохудожественная культура, региональный компонент, поликультурная образовательная среда, поликультурное и этнокультурное образование, учебная деятельность

FORMATION OF ETHNO-ART OF CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ART BY MEANS OF A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sleptsova Marianna Vasilievna

*GAPOU RS (Y) "Namsky teacher training college
them. I.E. Vinokurova ", Namtsy, Yakutia*

Abstract. The article substantiates the formation of ethno-artistic culture of the future teacher of fine arts by means of a multicultural educational environment, as the introduction of the future teacher to the values of national culture and the mastery of knowledge about the features of culture of different peoples, realized through the skills and experience. To date, this topic is relevant research, as students and graduates of vocational education are not fully aware of the importance in the transfer of the rich heritage of national, artistic culture of a small homeland to the younger generation in a multicultural society. Secondary vocational training does not provide for special study of multicultural education, including ethno-artistic culture. Consequently, it becomes obvious the need for a comprehensive study, analysis and characteristics of the formation of ethno-artistic culture by means of multicultural educational environment, as well as the need for special organization of the content of the educational process, based on the dialogue of cultures, creating opportunities for the revival and development of ethnic cultures, and taking into account the ethno-artistic experience of the peoples of the region.

Keywords: Pedagogical culture, ethno-artistic culture, regional component, multicultural educational environment, multicultural and ethno-cultural education, educational activities

Особенности поликультурной образовательной среды образовательного учреждения как педагогический поиск и поддержки поликультурной идентичности определяется реалиями социально-педагогической ситуации. Особенностью подготовки учителя изобразительного искусства средствами поликультурной образовательной среды является учет национальных художественных особенностей и региональной культуры этноса. Уникальность национальной культуры, верность традиции, почитание национальной художественной и этнической культуры является основой этнокультурной идентичности народа, которая сейчас в современном обществе, стремящейся к развитию межкультурного взаимопонимания должна основываться на осознании ценности разнообразия культур и должна быть проникнута принципами диалога культур через искусство к образованию.

Республика Саха (Якутия) является многонациональным регионом и исторической родиной для ее коренных народов: якутов, эвенков, эвенков, чукчей, юкагиров, долганов. Ежегодно, из регионов республики в образовательных организациях, поступают обучающиеся различной национальности. Следовательно, возникает необходимость особой организации содержания образовательного процесса, опирающееся на диалоге культур, создание возможностей для возрождения и развития

этнических культур, и принимающей во внимание этнохудожественный опыт народов региона.

Поликультурное образование в контексте этнохудожественной культуры – это процесс становления и приобщения личности к истокам своей национальной художественной культуры народа Саха. Художественное образование в контексте культуры мы рассматриваем с позиции, становления личности как: человека культуры (Е.В.Бондаревская); творца и субъекта, способного к личностному саморазвитию, через системы ценностей (О.В.Гукаленко); создателя опыта предшествующих поколений, дающий возможность усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении (В.Л.Бенин); человека культуры «Малой Родины» (Г.Н.Волков); транслятора традиционной культуры (Г.С.Попова).

Поликультурная образовательная среда формирует новые ценности и смыслы этнохудожественной культуры, задает векторы самоопределения личности в многокультурной среде, выступает средством ее формирования. Средством поликультурной образовательной среды нами понимается как образование этнохудожественное и региональное. Идея этнохудожественного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания, базирующейся на идее культурного многообразия (плюрализм), сочетающей инновации образования с традиционными культурными ценностями изобразительного искусства. Именно образование формирует причастность поликультурной личности к исторической и культурной традиции.

Возрождение ценностей национальной культуры, через изобразительное искусство своего народа, конкретного региона, становится более очевидным и обоснованным в поликультурной среде. Формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства на сегодняшний день имеет актуальность исследования, так как студенты и выпускники профессионального образования полностью не осознают важность в передаче богатого наследия национальной, художественной культуры малой родины подрастающему поколению в многокультурном обществе. Средняя профессиональная подготовка не предусматривает специального изучения поликультурного образования и в том числе этнохудожественной культуры. Следовательно, становится очевидной необходимость всестороннего изучения, анализа и характеристики формирования этнохудожественной культуры средствами поликультурной образовательной среды. Этнохудожественная культура должна сформировываться с позиции педагогической культуры будущего учителя [8], с ее интеграцией традиционным народным искусством, изобразительным искусством, самобытности национальной

художественной культуры, этнокультурного и этнохудожественного контекста в обучении.

Цель данной статьи заключается в теоретическом и в практическом обосновании формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства средствами поликультурной образовательной среды, как приобщение будущего учителя к ценностям национальной культуре и овладение им знаниями об особенностях культуры разных народов, реализующимися через умения, навыки и опыта деятельности.

Мы рассматриваем содержание этнохудожественной культуры, как совокупность элементов представляющих следующие взаимозависимость, где «этнохудожественная культура» складывается в нашем понимании из понятий - педагогическая культура, художественная и этническая культура, где каждая из них представляет собой неотъемлемую часть единого целого.

На сегодняшний день имеется определенная научная основа для исследования проблем формирования:

- профессионально-педагогической культуры будущего специалиста, которые отражены в научных работах В.Л.Бенина, Е.В.Бондаревской, И.Ф.Исаевв, В.А.Сластенина и др.;

- педагогической культуры в процессе обучения, с идеей этнической культуры рассмотрено Г.Н.Волкова, Г.С.Поповой и др.

- художественной и этнической культуры в становлении будущего учителя изобразительного искусства изучались Е.Ю.Ежовой, М.Н.Шабановой, Л.В.Ершовой, Т.Я.Шпикаловой и др.

Педагогическая культура, по мнению Е.В.Бондаревской [2, с.101], является как часть общечеловеческой культуры, личных ценностей в образовании и воспитании. В.Л. Бенин [1, с.29; 7] определяет педагогическую культуру как интеграцию педагогического процесса, по передаче накопленного социального опыта с результатом его деятельности в виде профессиональных компетенций и его передачи. В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев профессионально-педагогическую культуру рассматривают как системное образование с собственной организацией, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, несводимого к свойствам отдельных частей.

Г.Н.Волков приводит понятие педагогической культуры как среды материальной и духовной культуры народа [3], которая связана с воспитанием детей, с его основными методами приучения, начиная с «колыбели» и его совокупность взглядов народа на подготовку подрастающего поколения к жизни.

Педагогическая культура в процессе обучения, с идеей традиционной культуры Г.С.Попова рассматривает в качестве адаптивной

системы воспроизводства свободной творческой личности (айы), пробуждение самосознания наций востребованным народным знанием, народной мудростью и потребностью в самоидентификации в культурном пространстве. По мнению автора, инновацией в данном случае выступает локальное восстановление народно-педагогической системы традиционной культуры в новых социокультурных условиях при естественном проявлении адаптивной функции педагогической культуры народа [5, с.160].

Исходя из вышеизложенного, педагогическая культура применительно к нашей теме исследования становится основным инструментарием, как форма организации опыта личной этнохудожественной деятельности выражающееся в совокупности ценностей и представлений национальной культуры, знаний о родной и о иной этнокультурах, закрепленные в виде знаний, умений, навыков (профессиональные компетенции).

Наиболее распространенная трактовка понятия «художественная культура», изложенная в работах М.М.Бахтина, М.С.Кагана, Б.Т.Лихачева, других ученых, которые полагают, что отражается через опыт художественного освоения мира и представляет совокупность ценностного отношения к искусству, направленность человека на художественную деятельность, но и содержит центр его взаимодействия с искусством. В трудах, В.Н.Банникова, Л.В.Ершовой, М.Н.Шабановой, Т.Я.Шпикаловой рассматриваются проблемы образования и воспитания на основе национальной художественной культуры, региональной социально-культурной традиции этнохудожественного образования.

Актуальным для настоящего исследования является определение наиболее характерных черт этнохудожественной культуры, представленное М.Н.Шабановой:

- является исторически развивающаяся в конкретных географических условиях многослойная система созданных человеком художественных ценностей, а также как процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности на определенной территории;

- представляет как фундамент национальной культуры, как специфическая форма ее существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса;

- базируется на национальных самобытных ценностях и приоритетах каждого этноса [9, с.229].

Приведенные характеристики этнохудожественной культуры дают основания обращаться к полноте действенности в формировании этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства, спроектировать систему ее развития с учетом поликультурной

образовательной среды, т.е. активности действий личности, взаимосвязи с многообразием культурных миров, культур прошлого и настоящего.

Этнохудожественная культура будущего учителя изобразительного искусства трактуется нами как феномен педагогической культуры, заключающая в себе владением необходимыми знаниями, умениями и способами деятельности, а также развитыми профессионально важными личностными качествами, этнохудожественным опытом, обеспечивающие результативность самостоятельной профессиональной деятельности развивать и передавать эти ценности новому поколению в многокультурном обществе.

Важное и верное высказывание дает О.В.Гукаленко, где особое внимание в поликультурном образовании, уделяется построению содержания и процесса образования на сочетании федерального и регионального компонентов [4, с.7]. В нашем исследовании в формировании этнохудожественной культуры именно ключевую роль играет, вхождение и взаимообусловленность федерального и регионального компонентов и которая является одним из средств поликультурной образовательной среды.

Концепции поликультурного образования и поликультурной образовательной среды, представленные В.П.Борисонковым, О.В.Гукаленко, имеет особый смысл для нашего исследования:

- как системы обучения и воспитания личности в контексте традиции и ценностей разнообразных культур, этносов и как процесс подготовки личности к жизнедеятельности в условиях многокультурного информационного общества;

- поликультурная образовательная среда как форма единства людей, складывающаяся в результате их совместной образовательной деятельности и которая выстраивается на основе национальных традиций, цивилизационных идеалов, национально-культурной идентификации подрастающего поколения, с учетом региональных и общемировых тенденций развития.

С учетом данных выводов нами было предложено проектирование поликультурной образовательной среды как средство формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства с заложенной в ней идеей уникальности якутской национальной культуры, уникальности собственного региона Республики Саха (Якутия), уникальности собственного народа в сплетении с иными уникальными культурными особенностями. Следовательно, с этих позиций была спроектирована поликультурная образовательная среда, сохраняющая и развивающая этническую культуру региона и профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства в вопросах воспитания подрастающего поколения в многокультурной среде,

принимающие ценности этнохудожественной культуры как ценности собственной личности.

Рассмотрим с точки зрения учебной деятельности. Нами были определены дисциплины учебных циклов программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), а также программы учебно-исследовательских, учебных, производственных практик и итоговой государственной аттестации, курсовых проектов по профессиональным модулям, в рамках которых мы могли проектировать содержание этнохудожественного образования. Характерной особенностью этого проектирования стало широко аспектное включение этнохудожественного компонента не только в вариативную, но и в базовую часть учебного цикла, не нарушая логику предмета с учетом федерального стандарта, а наоборот, делая его содержание более доступным и интересным для студентов.

В процессе обучения на базе основного общего образования будущего учителя изобразительного искусства, включены:

- на первом курсе: в общеобразовательном учебном цикле: физическая культура (знакомство с национальными видами спорта); история (изучение памятников истории, знакомство с историческими событиями Якутии); якутский язык (изучение родного языка); в общепрофессиональные дисциплины: курсы дополнительного образования (курсы по выбору) [6, с.116];

- на втором и третьем курсе: в общеобразовательном учебном цикле: география (изучение особенности региона Республики Саха (Якутия)); в общепрофессиональные дисциплины: педагогика (основы профессионально-педагогическая культуры учителя), композиция (учебные работы на этническую тему; элементы культуры быта в тематике сюжетных работ); поликультурное образование (основные характеристики поликультурного образования, современная школа как поликультурная образовательная среда); курсы дополнительного образования (технологический опыт региональной ценности истории народного художественного промысла, декоративно прикладного искусства); история изобразительного искусства (история изобразительного искусства Якутии, произведения художников Якутии); в профессиональном модуле: МДК «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных организациях» (особенности теоретической и методической работы учителя изобразительного искусства с учетом национально-региональной концепции образования); МДК «Основы выполнения графических работ», «Основы выполнения живописных работ», (учебные постановки на этническую тему), «Основы выполнения декоративно - прикладных работ и художественной обработки материалов» (основы народного художественного промысла регионов

России и Якутии, основы стилизации в декоративно прикладном искусстве) производственная практика (пленэр, особенности ландшафта Якутии, быта села и др.); ПМ.06 Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих. Курсы дополнительного образования.

- на четвертом курсе: в профессиональном модуле: МДК «Основы выполнения объемно-пластических работ» (выполнение работ и эскизов в национальном стиле, традиции, быт и др); МДК «Основы методической работы учителя изобразительного искусства и черчения» (разработка примерных учебных программ по изобразительному искусству с учетом национальной концепции образования).

В процессе обучения на базе среднего общего образования будущего учителя изобразительного искусства, как и у основного общего образования, проектирования содержания учебного процесса остается таким же, где отличительной особенностью являются следующие:

- проектирования содержания предметного образования в условиях реализации ФГОС в общем гуманитарном и социально - экономическом учебном цикле: физическая культура (знакомство с национальными видами спорта); история (изучение памятников Якутии, знакомство с историческими событиями); в математическом и общей естественнонаучном учебном цикле: компьютерная графика (разработка мультимедийных презентаций и проектов с этнохудожественной тематикой, разработка дизайнерских проектов в стиле «этно» с использованием графических редакторов).

В профессиональном модуле ПМ.01 Преподавание изобразительного искусства в общеобразовательных организациях (проектирование содержания предметов «Изобразительное искусство в школе» наполняя их ценностями народной художественной культуры, этнокультура в художественно-педагогическом образовании); производственная практика – проведение пробных уроков с этнохудожественной направленностью.

ПМ.05. Методическое обеспечение реализации образовательных программ по изобразительному искусству и черчению (методика научного исследования в области изобразительного искусства, формулируется научный аппарат исследования по проблеме национальной художественной культуры).

Особое внимание уделяется программам учебно-исследовательских, учебных, производственных практик, выпускных квалификационных работ и курсовых проектов по профессиональным модулям, которые формируют этнохудожественную культуру и показывают основной его результат профессиональной подготовки будущего учителя на основе национальной этнохудожественной культуры, воплощающее эстетическим ценностям и

традициям своего и иного народа. В процессе такого образования формируется личность, обладающая чувством принадлежности к своему этносу, способная понимать своеобразие этнохудожественной культуры, участвовать в ее сохранении и развитии в поликультурном мире.

Таким образом, поликультурная образовательная среда как средство формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства основывается на идее этнохудожественного образования с учетом национально-региональных особенностей. Система подготовки будущего учителя изобразительного искусства должна развиваться с учетом реалий современной социокультурной ситуации в многонациональном обществе. Также, процесс обучения будущего учителя должна включать в себя систему этнокультурной, этнохудожественной деятельности в контексте взаимосвязи образования и национальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бенин, В.Л. Научная школа «Педагогическая культурология» [Текст] /под ред. Р.М. Асадуллина // Серия «БГПУ им. М. Акмуллы 50 лет: Научные школы университета». - Уфа : Изд-во БГПУ, 2017. - 185 с
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов среднего и высшего уч.зав., слушателей ИПК и ФПК. [Текст] / Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.// Ростов на Дону. Творческий центр «Учитель», 1999.- 560с. С 101
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогическое осмысление процесса современного воспитания [Текст] / Волков Г.Н. // Материалы научно-практической конференции 20–21.06.1990. с. Оросу РС (Я). Якутск, 1992.
4. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: проблемы перспективы развития [Текст] // Дошкольное воспитание, №9, 2016 с.4-10.
5. Попова, Г.С. Педагогическая культура традиционного социума// Теория и практика общественного развития, -2012, № 7 С.158-163
6. Слепцова, М.В. Курсы дополнительного образования как уникальная этнохудожественная образовательная среда Намского педагогического колледжа // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции № 2(6). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 115-119.
7. Слепцова, М.В. Концепция педагогической культуры В.Л. Бенина [Текст] / М.В.Слепцова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46) дата

выпуска: 15.06.2018 <http://www.scientific-notes.ru/pdf/051-025.pdf>;
<http://www.scientific-notes.ru/index.php>.

8. Слепцова, М.В. Теоретические аспекты формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства [Электронный ресурс] / М.В.Слепцова, С.Ю. Ситникова // Общество: социология, психология, педагогика. 2018№ 8 дата выпуска 30 августа 2018 года <https://doi.org/10.24158/spp.2018.8.22>

9. Шабанова, М.Н. Ценностные ориентиры подготовки будущих учителей изобразительного искусства [Текст] //Гуманитарные науки. Педагогика и психология ISSN 1810-0201. Вестник ТГУ, выпуск 4 (120), 2013 с.228-232.

ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСТВА – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Сулова Ия Борисовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления и гуманитарных дисциплин

Международный инновационный университет, г. Сочи
suslova.iva@yandex.ru

Шнайдер Марина Ивановна

кандидат философских наук, доцент кафедры управления и гуманитарных дисциплин

Международный инновационный университет, г. Сочи

Аннотация. В статье рассматривается феномен творчества с точки зрения его ценностных экспликаций – выявлены психологические, онтологические, культурологические характеристики процесса творчества. Психолого-педагогический анализ понятия произведен с опорой на идеи выдающегося отечественного мыслителя Н. Бердяева. Его понимание феномена творчества как главного сущностного свойства человека способствует актуализации аксиологических интенций современной философии образования.

Ключевые слова: философия образования, творчество, педагогическая деятельность, аксиология образования, гуманизация образования.

VALUE ASPECTS OF CREATIVITY - PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Suslova Iya Borisovna
*Doctor of Education, Professor, Department of Management and
Humanities*
International Innovation University, Sochi
suslova.iya@yandex.ru

Schneider Marina Ivanovna
*Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of
Management and Humanities*
International Innovation University, Sochi

Abstract. The article considers the phenomenon of creativity from the point of view of its value explications - the psychological, ontological, cultural characteristics of the creative process are revealed. The psychological and pedagogical analysis of the concept is based on the ideas of the outstanding Russian thinker N. Berdyaev. His understanding of the phenomenon of creativity as the main essential property of man contributes to the actualization of the axiological intentions of the modern philosophy of education.

Key words: philosophy of education, creativity, pedagogical activity, axiology of education, humanization of education.

В современной российской философии образования недостаточная роль отводится человеку как центру познания, осмысления мира (как объективного, так и внутреннего, субъективного), как центру творчества, создания новых смыслов, проектов и ценностей, недостаточно осмыслена роль индивидуальности человека в процессе созидания общего будущего как конкретного социума, так и – будущего всего человечества. В то же время, как отмечает выдающийся отечественный философ Н.А. Бердяев, «...с точки зрения человека как экзистенциального центра, личность совсем не есть часть общества. Наоборот, общество есть часть личности, лишь социальная ее сторона. Личность не есть также часть мира, космоса, наоборот, космос есть часть личности» [8]. Сегодня научное педагогическое сообщество должно сосредоточить внимание на познании человека как онтологического центра творческих и образовательных интенций, гносеологического и морального универсума. В этой связи многие существенные аспекты отечественной философской мысли могут стать исходной базой для формирования представлений о человеке как о творце и о его сущности как о созидательном потенциале. Данные идеи очень существенны для философии образования, ее исходных мировоззренческих позиций, концептов и принципов, т.к. отсюда последуют многочисленные методологические и нормотворческие образовательные векторы.

Творчество в представлениях Бердяева – главное сущностное свойство человека, в нем раскрывается его подлинная природа, и с этим невозможно не согласиться. «От сознания в себе творческого акта должен человек исходить, это революционное в человеке сознание, к которому нельзя прийти ни логическим, ни эволюционным путем», - пишет он [8]. Все в человеке охвачено стихией творчества, даже мораль должна иметь творческую подоплеку, быть таковой по своей сути.

По определению творчество – это создание нового. Однако для существенной характеристики данного феномена как духовного акта одного признака открытия мало. Творчеством следует считать не всякое открытие, а лишь такое, которое имеет ценностный характер. Творчество—это открытие ценностей. Этим и объясняются всеобщее (интерсубъективное) значение результатов творчества и постигающий характер творческой деятельности. Именно ценность с ее характерными свойствами движет творческой личностью, определяет специфические особенности творческого процесса. В научном творчестве такой ценностью является истина. Истинность не зависит от произвола. Мы не имеем права для наших целей изменять истине, наоборот, должны следовать ей при определении своих целей.

Все сказанное здесь о научном творчестве распространяется и на другие сферы творчества. Ценностью, направляющей процесс художественного творчества, является прекрасное как объективная ценность, - художник не произвольно создает свое творение, а является первооткрывателем этой ценности. Преемственность культуры можно понять, лишь признав объективность реализуемых в ней ценностей. Художественное творчество также направлено на открытие объективно ценного положения вещей - сокровенных глубин человеческого бытия.

Существенная черта творческого процесса: творческая личность целиком находится во власти созерцаемых ею объективных ценностей, являющихся источником глубоких эмоций.

Творчество феноменально, т.к. феноменальна сложность, являющаяся основой и возможностью новообразования. С феноменальностью сложности связана непредсказуемость процесса и результатов творческого поиска. Феноменальность творчества связана и с изменчивостью социокультурного контекста, что приводит к "пульсированию" творчества: деятельность, которая считалась "творческой", перестает быть таковой, и наоборот, "нетворческая" деятельность становится "творческой". Возникают новые виды деятельности, приобретающие социальный статус "творческой профессии". То же происходит и с объективациями деятельности: многие книги, полотна, фильмы, научные открытия и т.п. неожиданно оказываются "творческими" или, наоборот, перестают таковыми быть.

Творчество - момент частичного преобразования культуры и, следовательно, представлений о творчестве; творчество есть акт культуросозидания, и каждый акт творчества в какой-то степени изменяет культурную парадигму деятельности и творчества, т.е. в какой-то степени определяет, каким может быть следующий творческий акт. Так творчество изменяет само себя. Понятие "творчество" функционально, оно характеризует различные формы взаимоотношений личности с другими людьми, обществом. Эти формы многочисленны и разнообразны, поэтому бесчисленны оттенки творчества, поэтому так многозначно это понятие.

Для творчества исключительно важны процессы превращения нового, нестандартного, уникального в нечто законченное, готовое для трансляции, эталонное, канонизированное. Чтобы стать творчеством, креативный паттерн должен зафиксировать себя в культуре, оформиться в культурном "тексте". После закрепления креативного дискурса в социокультурной сфере, он становится реальностью для культуры, и последующее ее развитие исходит из него как факта, ретроспективно представляющегося как необходимый и детерминированный, и, как отмечал Ю.М. Лотман, "неожиданность стирается, оригинальность гения превращается в рутину подражателей".

Реализации творческого потенциала человека мешает, по мысли Бердяева, укоренившаяся в обществе общенаучная методология. Столь распространенный научный метод, как критический рационализм, критическая гносеология, справедливо замечает он, не раскрывает, а «закрывает творческую природу человека». Опыт критического познания, бесконечной дифференциации мира природы и мира культуры только создает новые рамки и нормы мышления, однако он объявляется самоценностью. И это - «безблагодатная законническая философия», «поэтому в сознательном, слишком сознательном отношении к творчеству германской культуры есть некое рабство духа, прикрывающее творческую природу человека», - развивает свою мысль Бердяев [1]. Следует отметить, что не только нормотворческая, но и содержательная сторона современного отечественного образования по-прежнему охвачена духом утрированного критического рационализма, что негативно отражается на самом учебном процессе.

Так, не только на региональных, но и на государственном уровнях, разрабатывается и принимается масса неработающих проектов, моделей, модулей (например, «опережающего обновления содержания образования» и проч.), которые только усложняют деятельность педагогических работников, но не приносят общественной пользы. Современная школа пошла по пути усложнения содержания образовательных курсов, увеличения количества изучаемых предметов и учебных часов. Это, несомненно, пагубно отразилось на здоровье школьников - страдает как

физическое здоровье, так и психоэмоциональная сфера обучающихся. На дискуссионных площадках страны действующие педагоги оставляют в этой связи эмоциональные отзывы. «Страдает здоровье не только детей, но и учителей, и их эмоциональное состояние. Администрация не успевает за потоком документов. Чем это все закончится?! Цели преследуются хорошие, описано все достаточно научно и понятно! Хочется, чтобы школе дали больше самостоятельности и не мешали учить детей!...» - пишет, в частности, Л.С. Смирнова, заместитель директора МОУ СОШ №2 г. Буй [9]. Отметим здесь, что научное обоснование различных методик, концепций и программ зачастую не только опережает практическое воплощение образовательных инициатив, но и повсеместно подменяет его собой. Таким образом, налицо «рабство духа» у критической гносеологии, о которой говорил в свое время Бердяев. Однако положительным аспектом функционирования данной нормотворческой стихии на современном этапе является, в частности, появление формата дискуссионных площадок, подобной проекту «Преобразование», заявленной как «Площадка для учителей и родителей».

Рассмотрим теперь, что говорил нам о природе творчества и о миссии человека Н.А. Бердяев: «Но высшая задача человека – творчество новой жизни. Творчество новой жизни проходит через тайну индивидуальности. Творческая мораль не есть исполнение закона, она есть откровение человека. И это откровение человека в моральном творчестве – всегда индивидуально-качественное, а не срединно-общее, где-то воссоединяется с моралью евангельской...» [2, С.269]. Так тайна творчества смыкается у философа с евангельской моралью. Отсюда следует, что нравственный потенциал будущего общества всецело зависит от тех творческих актов, которые индивид осуществляет в процессе своего обучения и профессиональной деятельности. Актуальное звучание обретает сегодня также тезис Бердяева: «понижение ценности, качества, индивидуальности, творчества во имя средне-общего, количественного является грехом перед Богом и перед божественным в человеке» [2].

Таким образом, творчество выступает и как психологическая категория (отражающая индивидуальные особенности человека как сложной системы), и как категория культурологическая или социально-историческая (отражающая условия проявления сложности), и как категория онтологическая, становясь в ряд таких понятий, как "изменение", "движение", "жизнь", и как категория эстетическая.

Однако следует отметить, что современное отечественное образование не имеет под собой философского фундамента, который бы позволил воплощать в жизнь заявленные ценностные детерминанты. Руководствуясь идеями отечественной философской антропологии (в частности, идеями о природе творчества Н.А. Бердяева), можно заново

осмыслить статус обучающегося как субъекта творчества, существа, «космичного по своей природе», могущего «вмещать в себе универсальное содержание». Данные представления о человеке как о творце, о творчестве как о главном его сущностном свойстве, могут значительно обогатить аксиологический аспект современной отечественной философии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бердяев Н.А. Самопознание. М. «АСТ» «Neoclassic». 2017.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М. «АСТ» «Астрель». 2011.
3. Берулава М.Н. Современная теоретическая платформа отечественного образования / М.Н. Берулава // Гуманизация образования. 2013. № 4.
4. Сулова И.Б. Этическое самовоспитание личности в современном образовательном процессе. Монография. Сочи. 2016.
5. Сулова И.Б. Этико-педагогическая составляющая философии Н. Бердяева – актуальные проекции/ И.Б. Сулова // Гуманизация образования 2017. № 6. С. 23-29.
6. Шнайдер М.И. Социальная контекстуальность творческого процесса. В книге: Актуальные вопросы психологии и педагогики на современном этапе Сулова И.Б., Мишина Л.Г., Крипон Н.С., Войтенко Л.М., Локтева Ю.Ю., Шнайдер М.И., Сагилян Э.М. коллективная монография. Сочи, 2015. С. 87-103.
7. Шнайдер М.И. Ценностный смысл творчества, Материалы IV Всероссийской Интернет-конференции (с международным участием) «Актуальные проблемы филологии и культурологии». Хабаровск. 23 – 26 июня 2014 г.
8. <http://www.vehi.net/berdyaev/chelovek.html>
9. (<https://edu.crowdexpert.ru/users/97957>)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Ткач Любовь Тимофеевна

кандидат педагогических наук, доцент

профессор кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровье*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по отбору и конструированию поликультурного содержания педагогического образования в контексте культурологического подхода. Обосновывается необходимость, при его проектировании, учета культурных особенностей субъектов педагогического процесса, необходимости их диалогического взаимодействия и сотрудничества, создания условий для проявления творческой активности и развития способностей к профессионально-педагогической деятельности в поликультурной среде.

Ключевые слова: педагогическое образование, культурологический подход, поликультурность, диалог культур, содержание, проектирование, дидактический проект.

STUDY OF THE TRAINING OF THE MODERN TEACHER IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Teach Lyubov Timofeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor, Department of Preschool, Special Education and Pedagogical
Management

Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko
Tiraspol, TransnistriaPridnestrovian State University named after T.G.
Shevchenko

Mr. Tiraspol, Pridnestrovie

Abstract. The article presents the results of research on the selection and construction of multicultural content of pedagogical education in the context of cultural approach. The necessity of its design, taking into account the cultural characteristics of the subjects of the pedagogical process, the need for their dialogical interaction and cooperation, the creation of conditions for the manifestation of creative activity and the development of abilities for professional and pedagogical activity in a multicultural environment.

Key words: pedagogical education, cultural approach, multiculturalism, dialogue of cultures, content, design, didactic project.

Модернизационные процессы в образовании обусловлены сменой эпох и необходимостью обновления его содержания в контексте новейших достижений науки. И современное состояние системы образования не исключение из этого правила. Востребованным и неизменным остается стремление к формированию нравственных качеств личности, обеспечение прав и свобод в достижении высокого уровня развития каждого члена гражданского общества. Смена социокультурной ситуации повлекла за собой и новые тенденции в развитии педагогической науки. В конце

прошлого столетия стала активно выстраиваться новая образовательная парадигма, целевым ориентиром которой стало формирование «человека культуры».

В Приднестровье, под руководством профессора О.В. Гукаленко начали проводиться научные исследования проблем поликультурного образования. Нами был разработан проблемный портрет поликультурноориентированного педагога в процессе изучения особенностей его подготовки к деятельности в поликультурном образовательном учреждении (Л.Т. Ткач, 2002). Но стало очевидным, что для полноценной реализации предъявляемых требований необходимо соответствующее содержание педагогического образования. Данное противоречие обусловило продолжение исследования, основной целью которого стала разработка поликультурного аспекта подготовки педагога: содержательного и технологического.

Объектом исследования выступает содержание непрерывного педагогического образования.

Предмет исследования – проектирование системы поликультурного содержания современного педагогического образования и технологий его реализации.

Методологической основой исследования стали работы Е.В. Бондаревской, раскрывающие основы личностно-ориентированного образования на основе культурологического подхода. «Культурологическое личностно-ориентированное образование – отмечала Е.В. Бондаревская, – это такое образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения. Это – образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию» [1, с. 26].

В педагогическом образовании, соответственно, эта позиция сопряжена с необходимостью формирования личностно-смысловой деятельности обучающихся в процессе освоения ими функций педагогического труда и идентификацией в педагогической культуре.

В проводимом нами лонгитюдном исследовании осуществляется отбор и структурирование поликультурного содержания педагогического образования на технологической основе на уровне: учебной дисциплины; составной части учебных дисциплин; внеаудиторной работы. В качестве технологии поликультурного педагогического образования нами апробируется «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» составной частью которой является образовательный проект и, вслед за Е.В. Бондаревской, убеждены, что технологичность педагогического процесса

выступает показателем качества образования, а «педагогическая технология – это искусство обучать, ориентируясь на качественный результат» [2, с. 17].

Образовательный проект «Народоведение Приднестровья» открытый, состоит из ряда дидактических проектов и предполагает учет индивидуальных и этнических особенностей студентов-участников проекта, возможность развития имеющегося у них творческого потенциала, предоставление свободы выбора видов деятельности, состоит из ряда дидактических проектов. Особенностью данного проекта является установка на «сохранение и укрепление нравственного, психического и физического здоровья обучающихся и обучаемых, общеразвивающая направленность содержания и технологий образования, исключающая стереотипность и шаблонность мышления, формирующая способы постоянного обновления знаний» [4, с. 103], необходимость развития конструктивно-проектировочных умений обучающихся, которые проявляются не только в отборе требуемого материала и разработке форм его предоставления, но и в проектировании на основе собранных материалов сценариев работы с детьми в организациях образования.

Разработка и реализация проекта основана на сотрудничестве преподавателя и студентов, проектирование осуществляется с учетом функций педагогического менеджмента: планирование, организация, мотивация и контроль [3, с. 159].

Рассмотрим указанные положения на примере проектирования дидактического проекта «Педагог в мире народного танца». Начинается изучение дисциплины «Поликультурное образование» с вводной лекции, обязательным структурным компонентом которой является ознакомление студентов с порядком изучения дисциплины и организацией разнообразных форм текущей и промежуточной аттестации. Тут же они получают информацию о реализованных ранее проектах и становятся участниками экспресс-опроса, в ходе которого выявляются имеющиеся представления о поликультурном образовании (социокультурные характеристики Приднестровья, обуславливающие его необходимость), определяются индивидуальные способности и предпочтения обучающихся. Исходя из полученной информации, формулируется тема дидактического проекта (рассматриваемая тема была определена с учетом того, что четверо из семи студентов занимаются танцами) и определяются его содержательные компоненты (учет социокультурных характеристик республики).

В качестве формы представления результатов дидактического проекта был определен устный журнал с одноименным названием. Основные тематические разделы журнала, которые сформулированы ранее с предыдущей группой при его первом выпуске, уточнялись с

позиции возможностей раскрытия танцевальной культуры народов Приднестровья и особенностей ее освоения в организациях дошкольного образования (профиль подготовки обучающихся Дошкольное образование).

В настоящее время студенты ведут отбор материала для подготовки следующих страниц:

- раздел Отечественная танцевальная культура: страница 1 – Знаменитые ансамбли народного танца России, страница 2 – Знаменитые ансамбли народного танца Приднестровья, страница 3 – Знаменитые ансамбли народного танца Молдовы;

- раздел Педагогика – наука о воспитании: страница Педагогика народного танца;

- раздел Культура народного танца: страница Ознакомление детей дошкольного возраста с танцевальной культурой народов Приднестровья;

- раздел Гостиная педагога: страница Педагог и танец;

- раздел Педагог и ребенок: страница Освоение культуры народного танца в организации образования.

Для формирования страницы студентам необходимо работать по следующему плану: наименование раздела, название страницы, фото, ФИО и шифр группы, цитаты/афоризмы по теме, раскрытие содержания: введение, основная часть, заключение и ссылка на используемые материалы. Обязательным условием является иллюстрирование страниц: видеоролики, фотоколлажи, практическая деятельность студентов(чтение, показ и т.д.)

Устный журнал «Педагог в мире народного танца» будет проиллюстрирован народным и современным танцами в исполнении студентов, физминуткой на основе музыкально-ритмических движений, просмотром видеороликов и фотовыставки (выступления танцевальных ансамблей и народные танцы в исполнении детей).

Определение результативности проводимой работы осуществляется в ходе промежуточной аттестации по дисциплине, которая традиционно включает: устные ответы студентов (круглый стол, блиц-опрос и другие формы), решение кроссворда, ключевое слово которого – тема проекта (танец) метод фонетических ассоциаций (подбор слов к каждой фонеме слова танец), конкурс (в этом проекте чтение стихотворений о танцах) и представление результатов работы в проекте с обязательным использованием приемов саморефлексии (пьедестал почета, выбери настроение) и коллективным обсуждением оценок по следующим критериям: активность, самостоятельность, творческая интерпретация, обоснованность, соответствие и др.

В заключении следует особо подчеркнуть, что использование описанной технологии (1курс) способствует самоопределению студентов в

педагогической культуре, направлено на оказание помощи и поддержки им в профессиональной и культурной идентификации, становлению гражданской позиции на основе принятия ценностей культуры. Активизация и развитие их творческих способностей, демонстрация возможностей применения в профессиональной деятельности, учет интересов позволяет стимулировать учебно-познавательную работу (80-90%), обогащать субъектный опыт (70-80%). Степень удовлетворенности студентов от совместной работы в проекте колеблется от 90 до 100%.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности: (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социал. условиях): На базе школы № 77 / Е. В. Бондаревская; Рост. н/Д гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. - 32 с.
2. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 15–25.
3. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Панова Л.Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 153–163.
4. Ткач Л.Т., Марачковская О.Л. Развитие личностно-смысловой деятельности студентов средствами поликультурного содержания педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 101–108.

List of references

1. Bondarevskaya, E.V., 1995. Education as revival of the citizen, the person of culture and morality: (Basic provisions of the concept of education in the changing social. conditions): On the basis of school № 77 / E. V. Bondarevskaya; Growth. n/A state PED. Univ. of Illinois – Rostov n/D: Rostov state pedagogical University, 1995. - 32 p. (rus)
2. Bondarevskaya, E.V., 2009. Problem field of modern educational technologies. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 15–25. (rus)
3. Gukalenko, O.V., L.T. Tkach and L.D. Panova, 2018. Preparing future teachers for professional activity in poly-cultural educational space. National and foreign pedagogy, 1 (3): 153–163. (rus)
4. Tkach, L.T. and O.L. Marachkovskaya, 2016. Development of personal senses of students by means of poly-cultural content of pedagogical education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 5: 101–108. (rus)

Научное издание

**Миссия университетского педагогического
образования в XXI веке**

**Материалы Международной научно-практической конференции
и I Научно-педагогических чтений памяти академика РАО
Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика
современного образования»**

Ростов-на-Дону, 26–28 мая 2019 года

Подписано в печать 02.10.2019 г.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Усл. печ. лист. 32,43. Уч. изд. л. 31,85. Заказ № 7246. Тираж 100 экз.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.



9 785927 153245

