



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

**Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции**

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СОВРЕМЕННОГО
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

25 февраля 2016 г.



Нижний Новгород
www.scipro.ru

УДК 37
ББК 74

Т 11

Редакторы:
Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк

Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 25 февраля 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 72 с.

ISBN: 978-5-00-005560-8

В сборнике научных трудов рассматриваются проблемные вопросы по всем направлениям педагогической науки научных сотрудников России и зарубежных стран по материалам научно-практической конференции «Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса» (25 февраля 2016 г.)

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору № 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайтах <http://www.scipro.ru> и <http://www.libex.ru/>.

УДК 37
ББК 74

ISBN: 978-5-00-005560-8

Редакторы Н.А. Краснова,
Т.Н. Плесканюк, 2016

Коллектив авторов, 2016

Индивидуальный предприниматель
Краснова Н.А., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ Общая педагогика, история педагогики и образования

Игошина Наталья Викторовна МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ).....	5
Неретина Татьяна Геннадьевна, Клевесенкова Светлана Викторовна ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОТВОРЧЕСТВА.....	9
Пенионжек Евгения Владимировна НАЦИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	13
Черноштан Ольга Николаевна КРИЗИС АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ	16
Шумилова Елена Аркадьевна, Юлдасова Анна Сергеевна ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИЛИ ИННОВАЦИОННАЯ ОПАСНОСТЬ?.....	20

СЕКЦИЯ Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Вологина Ирина Ивановна ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	24
Габеркорн Ирина Ивановна ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	27
Павлюкевич Любовь Владиславовна, Носкова Ирина Васильевна ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	30

СЕКЦИЯ Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Лукьянова Инна Евгеньевна, Утенкова Светлана Николаевна КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИКО- БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРАМ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ».....	33
--	----

СЕКЦИЯ Теория и методика профессионального образования

Варламова Елена Юрьевна ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ОБУЧЕНИЮ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	36
Ежкова Нина Сергеевна, Васичева Людмила Владимировна ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	40
Шумилова Елена Аркадьевна, Житвай Светлана Анатольевна ФЕНОМЕН СУПЕРВИЗОРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	42
Кайль Яков Яковлевич, Ламзин Роман Михайлович, Елинина Вероника Сергеевна ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ.....	44

Котова Нина Сергеевна, Котов Григорий Сергеевич ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ).....	51
Лаута Наталья Алексеевна ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПА.....	54
Лучина Елена Вячеславовна СЛУХОВАЯ КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	57
Молоткова Галина Васильевна К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	61
Мордвинова Жанна Сергеевна, Переверзева Нина Анатольевна ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА МОБИЛЬНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВАХ.....	63
Науменко Нина Петровна, Шibaева Ирина Вадимовна К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	66

СЕКЦИЯ Общая педагогика, история педагогике и образования

УДК 37.01

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ)

Игошина Наталья Викторовна

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
natviktig13@mail.ru

MENTAL ACTIVITY YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE FORMATION OF READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT (CASE STUDY OF M. MONTESSORI'S PEDAGOGY)

Igoshina Natalya Viktorovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

Аннотация

Цель данной статьи представить процесс становления мыслительной деятельности у младшего школьника. Рассматриваются фазы мыслительной деятельности, процессы поляризации и концентрации внимания, а также процесс нормализации, направленные на общее развитие ребенка

Ключевые слова: саморазвитие, самодвижение «нормализация» ребенка, внимание, концентрация, поляризация.

Abstract

This paper aims to present the process of formation of mental activity in primary school children. We consider the phase of mental activity, the processes "of polarization and concentration", as well as the normalization process, aimed both at the general development of the child and on the slide.

Key words: self-development, self-movement "normalization" of the child, attention, concentration polarization.

Современная школа, реализующая Федеральный государственный образовательный стандарт, решает задачи формирования общей культуры личности, адаптации ее к жизни в современном обществе, создания основ для жизненного и профессионального самоопределения личности, т.е. непрерывного саморазвития. Становление личности существенно зависит от всей совокупности условий, в которых осуществляются развитие принципов гуманизма; приоритетность общечеловеческих и национальных российских ценностей; постановка в центр внимания интересов и потребностей личности, открытость образования.

По удачному выражению известного русского педагога и психолога П. Ф. Каптерева, «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу... Таким образом, не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [5 с.345].

В научных трудах В.И. Андреева, Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, М. Монтессори, Л.С. Выготского, Ю.И. Фаусек, Е.А. Хилтунен, М.Г. Сороковой, М.В. Богуславского, Н.А. Каргапольцевой саморазвитие рассматривается как свойство и

качество человека, которое существует в нем с рождения и является результатом самодвижения, самоизменения, диалектики всего предшествующего развития школьника.

По нашему мнению, младшему школьнику особенно необходимо обладать готовностью к саморазвитию, позволяющей создать фундамент будущей жизнедеятельности, дальнейшего образования. В некоторых педагогических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили) рассматривается понятие «готовность» как свойство, качество человека, которое существует в нем с рождения. На наш взгляд готовность учащихся, в том числе и младших школьников, синтезирует различные подходы готовности ребенка к учебной деятельности, но в силу возрастных, психологических, ментальных особенностей детей. Л. С. Выготский [3] считает, что подобная готовность к развитию и саморазвитию не возникает внезапно, а является результатом всего предшествующего развития индивида.

Развитие и саморазвитие – философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам развития относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, спиралевидность формы, цикличность... Развитие – универсальное и фундаментальное свойство бытия... Поскольку основным источником развития выступают внутренние противоречия, поэтому данный процесс, по существу, является саморазвитием, осуществляющимся посредством самодвижения [8, с. 97].

Самодвижение – внутреннее необходимое самопроизвольное изменение системы, которое определяется ее противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий, составляющих процесс саморазвития. Источником самодвижения являются внутренние причины. Это, прежде всего, противоречия, свойственные всем объектам с системным строением, либо иные силы – например, взаимодействие отдельных составляющих системы. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется опосредованно, через внутренние источники [2, с. 534].

Таким образом, педагогический процесс готовности к саморазвитию происходит, исходя из вышесказанного и нашего более чем пятнадцатилетнего опыта практической работы в классах начальной школы, на основе самодвижения – спонтанного самопроизвольного изменения любой системы, в том числе и педагогической, на которую влияют внешние условия и изменяющаяся среда. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется через ее отдельные элементы. «Там, где накапливаются спорадически возникающие или направленные изменения, ведущие к трансформации элементов, где усложняются в результате изменений их функции, – возникает особый тип самодвижения – саморазвитие», – утверждает В. И. Андреев. [1, с. 432]

Достигнув определенных результатов саморазвития в том или ином направлении на основе пережитого опыта, освоенных навыков, ставших индивидуальным реализационным фундаментом, обучающимся формируется сознательно направляемое, устремление к более совершенной форме знания, чем предыдущая. Как вновь созданный продукт, этот элемент познания более совершенен, чем приобретенный ранее. Он начинает испытываться на практике. В процессе практической эксплуатации и в процессе освоения приобретенного нового знания выявляются достоинства и недостатки этой новой модели познания, возникшей в результате самообучения и саморазвития. Освоенная и воплощенная в той или иной вещи, форме, знании, как продукте саморазвития, эта ступень самодвижения становится новым этапом готовности саморазвития и самообучения. Так формируется каждая новая ступень саморазвивающего поиска.

Процесс саморазвития состоит, по мнению Марии Монтессори и нашего практического опыта из трех фаз: *первая (начальная) фаза* самодвижения саморазвивающего процесса – введение в деятельность и устремление учащегося; второй фазой является «Поляризация внимания» – феномен, открытый М. Монтессори в экспериментальной работе

с детьми дошкольного и школьного возраста, является, по нашему мнению, *второй фазой* процесса саморазвития и самообучения; затем наступает следующая, *третья фаза «поляризации внимания»*, самодвижения, саморазвития – осознание и осмысление полученного знания, т.е. фаза освоения, осознания, рефлексии, а также синтеза приобретенного знания с сопутствующими данному знанию фактами, событиями и т. п. [4]

Готовность к саморазвитию, полнота освоения каждого из периодов развития ребенка, самообучение, саморазвитие, адаптация обозначается М. Монтессори термином «нормализация». Именно «нормализация» является эталоном готовности младшего школьника к саморазвитию. «Нормализация» – открытие М. Монтессори, сделанное ею вследствие наблюдения за развитием детей. Нормализованный ребенок – ребенок, развивающийся оптимально, т.е. достигающий наивысших для своего возраста точек развития человеческих тенденций и способностей. Ребенок, который любит продуктивную работу, имеет собственную волю, чтобы реализовать жизненную необходимость в выборе деятельности и места ее осуществления, он координирован и точен в движениях; способен продолжительно заниматься предметной деятельностью; осуществляет контроль ошибок, признает их и сознательно исправляет; дружелюбен, готов помогать другим; осознанно послушен, жизнерадостен [9]. Признаки готовности к саморазвитию и нормализации: позитивность поведения и восприятия мира, внутренняя гармония, уважение других и к другим, поляризация и концентрированность внимания, умение владеть собой, взаимопомощь, социальность и самодисциплина и др. М. Монтессори определила механизмы готовности к саморазвитию посредством нормализации: явление детского сосредоточения назвала концентрацией внимания, а постоянный почти маниакальный интерес к одной и той же деятельности или теме размышления – поляризацией внимания. Период «нормализации» ограничен временными рамками «абсорбирующего впитывающего мышления» – возрастом до 10-11 лет, возрастом ученика начальной школы. Методы ее работы с детьми во многом основывались на этих уникальных свойствах детской психики.

Мы согласны с некоторыми из вышеуказанных философских идей, лежащих в основе образовательной системы саморазвития, открытыми в результате многолетних наблюдений и экспериментальной работы М. Монтессори: каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом, готовностью к своей эволюции, которая зависит от среды, жизненного, культурного и педагогического пространства, в котором находится школьник [11]. «Впитывающий ум» умеет запечатлевать увиденное, запоминать спонтанно сигналы из окружающей обстановки. Как предполагала М. Монтессори и доказали современные ученые, до 80% всей информации, которую человек осваивает в течение всей жизни, приходится именно на этот период развития ребенка, и лишь 20% приходится на всю оставшуюся жизнь. Ребенок находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и готов его познавать, следовательно, развивать себя. Задача взрослых – подготовить условия для такого «впитывания», т.е. готовности к саморазвитию. М. Монтессори выделяла следующие фазы эволюционной готовности младшего школьника от рождения до 3-х лет – бессознательное «впитывание»; от 3-х до 6 - 7 лет – осознанное «впитывающее мышление»; от 6 - 7 до 10 лет – исследовательско-опытническое «впитывающее» мышление.

Взрослый (родители, педагоги и др.), который для ребенка является образцом саморазвития, «моделью» для подражания и «впитывания» в каждодневном социальном поведении, в учебной деятельности. При этом характер самодвижения в процессе развития взрослого и ребенка различаются. Оба они действуют с предметами внешнего мира, однако, цель работы взрослого находится извне, а ребенка – внутри него самого. Взрослый сознательно преобразует окружающий мир с целью приспособления его для своих нужд. Готовность к саморазвитию ребенка осуществляется зачастую бессознательно, его работа является проявлением природной потребности саморазвития, и цель ее – в развитии разнообразных функций и построении собственной личности. Если взрослого интересует результат работы, по достижении которого он прекращает деятельность, то для ребенка важен сам процесс работы, и он повторяет действия многократно, пока не удовлетворит

внутреннюю потребность в них. Ребенок, в отличие от взрослого, не устает от работы, она лишь увеличивает его энергию. Он не нуждается ни в поощрении, ни в наказании за нее, поскольку удовлетворяет при этом потребность своей эволюции. Для него вопрос стоит так: работать, расти и развиваться или умереть. И если дети увидят в поведении взрослых позитивные проявления, это благотворно скажется на всем их дальнейшем развитии [6]. Поэтому Е.А. Ямбург называет созданную М. Монтессори философию самообразования личности школьника «аффективно-эмоционально-волевой», которая переносит центр тяжести с интеллектуального развития ученика на эмоционально-чувственное, социальное, осознанно управляемое им самим, на развитие сознания ребенка [10].

При этом особенно важен дошкольный и начальный школьный период жизни человека «во время которых формируется характер», которые «требуют особенной помощи», поскольку «всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда». Психическое и ментальное развитие ребенка во многом (или согласно М. Монтессори во всем) зависит «от наличия или отсутствия практической готовности к адаптации и саморазвитию» [6].

Таким образом, осуществляемый в учебной деятельности процесс саморазвития устремляет школьника к постоянному совершенству, образуя на время его простейшие формы, которые сочетаясь и вырастая из простых, образуют более сложные и гармоничные. Так процесс саморазвития становится силой самоусовершенствования и самодвижения. Динамика, слияние функций саморазвития порождает новые ступени самодвижения и решимости к саморазвитию, т. е. к «буду». Однако остающиеся несовершенства делают необходимым поиск новых знаний, идей, создания новых форм, в которых могла бы проявиться более совершенная и гармоничная форма саморазвития. В свою очередь постоянная гармонизация приводит к выявлению высшей гармонии и красоты самообучения, его постоянному эволюционному совершенствованию, делает процесс саморазвития постоянным свойством личности.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / Андреев В.И. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – 586с.
2. Большая Советская Энциклопедия / Под ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. – Т.22. – С. 534.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – Собрание сочинений. – Т.4. – Детская психология.– М. : Педагогика, 1984. – С. 242-385с.
4. Игошина Н.В. Самообучение и саморазвитие младшего школьника \\\ Начальная школа плюс До и После. – 2013 - № 8. С. 38-42.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева – М. : Педагогика, 1982. – 704с.
6. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение / Мария Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 349.
7. Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). / М. Монтессори – М.: Изд-во «ГРААЛЬ», 1997. – 175с.
8. Психологический словарь. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640с.
9. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Г. Сорокова. – 3-е изд., стер.– М.: Издательский центр «Академия», 2006.– 384с.
10. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). / Е.А. Ямбург – М.: Новая школа, 1996.– 352с.
11. Montessori M Das kreative Kind. – Freiburg; Basel; Wien, 1992, p.23.

**ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ
СРЕДСТВАМИ ИЗОТВОРЧЕСТВА**

Неретина Татьяна Геннадьевна, Клевесенкова Светлана Викторовна
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск
neretinat@mail.ru, svetlo76@mail.ru

**PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS BY
MEANS OF ARTS CREATIVITY**

Neretina Tatiana Gennadevna., Klevesenkova Svetlana Viktorovna
Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov's, Magnitogorsk

Аннотация

Статья посвящена вопросам сохранения работоспособности педагогов, организации профилактики профессиональной деформации средствами изотворчества. Авторы раскрывают коррекционные возможности арттерапии и возможности их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная деформация педагога, арт-терапия, изотворчество, коррекция, профилактика.

Abstract

The article is devoted to the preservation of health educators, organization of professional deformation prevention means izotvorchestva. The authors disclose the corrective possibilities of art therapy and the possibility of their use in the educational process.

Key words: professional deformation of the teacher, art-therapy, izotvorchestvo, correction, prevention.

Во все периоды развития общества, психическое здоровье педагога и уровень его работоспособности выступал условием и гарантом успешности образовательного процесса. Под общей профессиональной деформацией личности, в настоящее время понимается изменение таких качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми (чиновники, руководители, работники по кадрам, педагоги, психологи, медицинские работники). Крайняя форма профессиональной деформации личности выражается в формальном, сугубо функциональном отношении к людям [1].

Педагогическая деятельность - относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь учащихся, воспитанников и общества в целом.

С проблемой профессиональной деформации связаны такие вопросы как: синдром отсутствия любви, синдром эмоционального выгорания и синдром хронической усталости. В. В. Бойко определяет «эмоциональное выгорание» как «выработанный личностью механизм» психической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». Он отмечает, что эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание»

отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами [1].

Психологические исследования И.В. Зеленовой, Е.С. Алексеевой выявили следующую закономерность синдрома эмоционального выгорания [2]:

1. Эмоциональное выгорание проявляется у педагогов с различным стажем работы. Однако у молодых специалистов количественная характеристика проявления эмоционального выгорания является невысокой, на более зрелом же этапе профессиональной деятельности синдром эмоционального выгорания, обусловленный кризисом среднего возраста, формированием профессиональных привычек, стереотипов, определенного стиля мышления и стиля общения, часто ведет к профессиональной деформации, профессиональному выгоранию.

2. Синдром эмоционального выгорания может возникать 1-5 раз в учебном году. Длительность состояния эмоционального выгорания протекает от 3 до 7 дней.

3. Синдром эмоционального выгорания «заразен», т.е. те, кто подвержен этому синдрому, становятся негативистами и пессимистами; взаимодействуя с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих».

Среди ситуаций, возникающих в педагогической деятельности и влияющих на проявления профессиональной деформации, можно выделить следующие:

1) начало деятельности после отпуска, каникул, курсов, больничного листа, т.е. после того, как педагог был временно выключен из педагогической деятельности;

2) ситуация эмоционально неадекватного общения с субъектами образовательного процесса, особенно с администрацией и родителями.

3) ситуации, связанные с проведением открытых уроков, мероприятий, на которые было потрачено много времени и энергии, а в результате не получено соответствующего удовлетворения; окончания учебного года.

Среди причин снижения работоспособности педагогических работников, как правило, выделяют следующие факторы:

1) высокую эмоциональную включенность в деятельность – эмоциональную перегрузку;

2) отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам;

3) жесткие временные рамки деятельности (урок, четверть, семестр, год), ограниченность времени занятия для реализации поставленных целей;

4) неумение рефлексировать собственные эмоциональные состояния;

5) социальная ответственность перед администрацией, родителями, коллегами, учащимися, обществом в целом за результат своего труда;

6) недостаточность навыков эффективной коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией [3].

В настоящее время выявлено и акцентировано, что важным средством профилактики и преодоления эмоционального выгорания личности (в том числе и педагогического работника) являются технологии арт-терапевтического и артпедагогического воздействия. В рамках нашей статьи, мы остановимся на наиболее популярной, доступной, безопасной и простой в использовании технологии изотворчество [5, с. 67].

Мы считаем, что для педагогов владение данной технологией приобретает особое значение, т.к. в процессе профессиональной деятельности, они систематически могут включаться в совместную творческую деятельность с учащимися. При этом они не только будут успешно реализовывать коррекционно-развивающую направленность образовательного процесса, но и будут активно заниматься самокоррекцией и профилактикой нарушений своей психоэмоциональной сферы.

В нашей педагогической практике одной из форм оздоровительной работы стало использование в образовательной практике элементов изотворчества, которое применяется

как комплексно с музыкотерапией, так и самостоятельно в качестве коррекционной технологии. Мы различаем понятия изотерапии и изотворчества. Под изотерапией понимают терапию изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. В более широком смысле, это форма творческого (художественного) самовыражения с применением рисования, живописи в условиях, обеспечивающих поддержку человека с целью стимулирования его личностного роста, развития и исцеления (по Н. Роджерсу). Под изотворчеством мы понимаем рисунок на свободную тему в свободной технике, лучше под музыку [5, с. 68].

В многочисленных исследованиях отмечено, что в процессе рисования, разукрашивания, создания собственных образов и рисунков, личность оказывается в ситуации коррекционного эффекта, который проявляется в следующих моментах:

1) предоставляются практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации личности в продуктах собственного творчества;

2) эстетические продукты объективируют в себе чувства и переживания человека, то есть являются символическим выражением его отношения к миру, проекцией личности;

3) Последовательно развивается состояние аффекта и изменяется его психологического содержания от актуализации негативного аффекта и его эмоционального отреагирования - к формированию позитивного аффекта, связанного с получением удовольствия, удовлетворения от цвета, формы, сочетания цветов в форме изобразительности;

4) появляется возможность побыть наедине с собой, своими мыслями, чувствами, переживаниями; в процессе рисования, человек анализирует значимые для него моменты и ситуации, которые произошли в течение дня, рефлексировать и гармонизировать свое психо-эмоциональное состояние;

5) взрослый обращается к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально;

6) на символическом уровне происходит экспериментирование с самыми различными чувствами, которые в последствие исследуются и выражаются в социально приемлемой форме;

7) работа над рисунками является безопасным способом разрядки разрушительных и саморазрушительных тенденций (К. Рудестам) и позволяет проработать мысли и эмоции, которые человек привык подавлять;

8) проведенные исследования подтверждают, что рисование способствует согласованию межполушарных взаимоотношений, т.к. напрямую сопряжено с важнейшими функциями (зрения, двигательная координация, речь, мышление), изобразительная деятельность не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой;

9) в традиционном понимании, которое также имеет важное значение, изотворчество способствует творческому самовыражению, развитию воображения, этического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом [5, с. 72].

В настоящее время описано достаточное количество техник изотерапии, среди них большой популярностью пользуются:

– техника медитативного рисунка (разукрашивание, создание, выкладывание, созерцание мандал – рисунка в круге);

– техника направленной визуализации (направление потока воображения в определенное русло, рисунок на абстрактную тему);

– «пальчиковая» и «ладонная» техники»;

– техника «Оттиск» («Печатка») (отпечаток графического изображения на бумаге, картоне или другом материале, полученный передачей краски с печатной формы под давлением);

– техника медитативного рисования;

– техника монотипия (вид графики; краски от руки наносятся на гладкую поверхность печатной формы; полученный оттиск всегда бывает единственным);

– техника рисование с помощью выдувания краски (понимаются несколько близких техник, основанных на использовании трубочек для коктейля и жидко разведенной краски).

В учебно-методической литературе систематизированы и постоянно дополняются приемы изотворчества (работа с красками, карандашами и природным материалом): марания, штриховка, каракули, рисунок на стекле, рисование пальцами, рисование сухими листьями (сыпучими материалами и продуктами), рисование мыльными пузырями, прием свободного рисования, коммуникативного рисования, совместного рисования, дополнительного рисования и др. [4, 7, 1, 5].

Особое значение в коррекционной работе отводится анализу процесса и результата рисования. Мы предлагаем анализировать работу по изотворчеству по следующим параметрам: скорость заполнения листа (чем быстрее выполняется рисунок, тем больше душевных сил у личности), характер линий и форм, изображенных на рисунке (чем плавнее линии, тем мобильнее и адаптивнее личность к внешним факторам) и преобладающие цветовые тона. Например, темные цвета, могут быть отголоском внутренних проблем человека. Яркие краски – творческое начало, позитивное эмоциональное состояние, преобладание постельных тонов – свидетельство чувствительности человека. Цвета, их расположение, игра красок – это свой особый индивидуальный язык, здесь нет однозначно принятых и установленных правил, это больше рисунок души, ее состояния, поэтому, чем светлее, ярче, «веселее» рисунок, тем светлее душа, тем чище «человеческое начало», «детское» начало (в хорошем понимании) в человеке и наоборот. Чем быстрее заполняет участник изотворчества лист красками, чем больше его запас творческих духовных сил и наоборот. Чем пластичнее, округлее, плавней на рисунке линии, тем пластичнее, мобильнее и гибче психика человека, тем он более приспособляем и легче адаптируем к окружающим условиям и наоборот.

К одним из значимых условий использования изотворчества относят создание при рисовании «неразрушительного» фона. Поэтому изотворчество может быть реализовано комплексно с другими арттехнологиями, дополняя и взаимообогащая коррекционную работу в целом [6]. Для педагогов владение данными технологиями приобретает особое значение, так как, включаясь в совместную творческую деятельность с учащимися, они не только реализуют коррекционную направленность образовательного процесса, но и имеют возможность заниматься самокоррекцией.

Библиографический список

1. Бойко В. В. Методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.b17.ru/article/4338/>
2. Зеленова М. Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология и общество. - 2013. - № 1. - С. 69-80.
3. Золотова Т. Н. Профилактика и коррекция синдрома «эмоционального выгорания» как один из путей оптимизации педагогической деятельности // Коррекционная педагогика. - №1. – 2007. – С.50-52.
4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2005. – 256 с.
5. Неретина Т. Г., Клевесенкова С. В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3-е изд., перераб. и доп. - М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. - 276 с.
6. Неретина Т. Г. Программа коррекционной работы школы / Т. Г. Неретина. - Магнитогорск, 2014. – 28.
7. Шевченко М. А. Я рисую успех и здоровье. Арт-терапия для всех. – СПб.: Питер, 2007. – 96 с.

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Пенионжек Евгения Владимировна
Уральский юридический институт МВД России
penionzhec@yandex.ru

**NATIONAL PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE: THE HISTORICAL
ASPECT**

Penionzhek Evgeniya Vladimirovna
Ural juridical Institute of MIA of Russia

Аннотация

В статье рассматриваются особенности развития отечественной педагогики. Анализируется становление педагогического знания в России. Излагаются аспекты понимания практики отдельных педагогов на основании философских размышлений.

Ключевые слова: история педагогики, отечественная педагогика, дидактика, методика

Abstract

The article considers the peculiarities of development of national pedagogy. Analyzes the emergence of pedagogical knowledge in Russia. Sets out the aspects of understanding the practice of individual teachers on the basis of philosophical reflection.

Key words: history of pedagogy, didactics, methodology

Педагогическая деятельность как самостоятельное общественное явление, осмысляемое педагогическим знанием, носит конкретно-исторический характер, что значит, что цели, содержание и характер такой деятельности изменяются в соответствии с исторической канвой действительности. Педагогика осмысляет эти процессы как социально значимые, так как развитие общества в целом зависит от степени образованности его членов. Также следует отметить, что педагогическое знание акцентирует внимание на том, что

педагогическая деятельность осуществляется специально подготовленными специалистами на основе профессиональных знаний и носит творческий характер. Российское общество также нуждается в содержательном объяснении наполнения двух различных способов передачи знаний подрастающим поколениям и в каждую эпоху развития российской действительности по-разному решается эта проблема, исходя из мировоззренческого потенциала обобщения целей общества и результативности образовательного процесса.

В России педагогические воззрения были обогащены практикой научного знания посредством М.В. Ломоносова, воспринявшего идеи основателя педагогики как науки, чешского гуманиста Я.А. Коменского как руководство к действию и создавшего первый российский учебник «Российская грамматика» (1755), где излагались основы нормативного строя русского языка, понятие о частях речи, правила правописания и произношения. Разделяя взгляды принципа природосообразности, М.В. Ломоносов считал, что необходимо ориентировать молодых людей на чувственное восприятие, теоретическое обобщение и опытную проверку результатов. В дальнейшем педагогические взгляды отечественных педагогов XIX и XX веков концентрировались на идее воспитания разносторонних материальных и духовных потребностей для гармоничного развития личности, что способствовало внедрению в жизнь национальной педагогической теории и практики, опосредовано реализуемой в и настоящее время в целях соответствия качества образования актуальным и перспективным потребностям человека, личности, российского общества и государства.

Российская действительность в осмыслении педагогических идей в XIX веке представлена именами К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого как основателя отечественной педагогики и практика в области реализации педагогических воззрений, поставивших российскую педагогику на уровень мировых педагогических теорий.

К.Д. Ушинский, изучив массив современного ему педагогического знания, являясь при этом еще и родоначальником сравнительной педагогики, считал, что нельзя проводить единую линию педагогической практики в разных социально-исторических условиях. Общество того или иного культурно-исторического характера само избирает необходимые приемы и средства формирования новых членов общественной системы, отдавая приоритет трудовым формам воспитания. Принцип внимания к человеку во всем его антропологическом многообразии отличал педагогические воззрения К.Д. Ушинского, который предлагал в рамках междисциплинарности формировать главное – сознание достойного человека. Вырабатывать особенности сознания, по К.Д. Ушинскому, означает вносить в линию чувственное познание – рациональное познание переход абстракции как указание на то, каким что-либо должно быть. Цель педагогики, согласно К.Д. Ушинскому, и состоит в реализации ценностного содержания должного как необходимого результата праксиса воспитания человека.

Л.Н. Толстой является замечательным практиком в сфере педагогической деятельности в отношении российской действительности, одной из успешно выполненных задач которого стало написание букваря, а многими иными – организация школьного обучения в сельской местности, работа с учителями, издание периодического издания о педагогике и литературных сочинений для детского и юношеского возраста и собственная преподавательская деятельность. Ориентация Л.Н. Толстого на решение задач социальной педагогики способствовала реализации ценности свободы личности, ценности преодоления ограничения свободы человека. Его идеи природосообразной педагогики подкреплялись изобретением и использованием разнообразного материала литературно-эстетического характера, способствующего реализации главной идеи Л.Н. Толстого о непротивлении злу насилием. Религиозные концепты педагогических воззрений Л.Н. Толстого сопровождалась идеями трудового воспитания, переход к которому основывался на идее ненасилия. Свободный труд в рамках осуществления педагогического проекта Л.Н. Толстым поощрялся в беседе, во внимании к творческим проявлениям, в недопущении принуждения и взыскания.

Предметом пристального анализа А.С. Макаренко, известного педагога-практика XX столетия, стали трудовые отношения. А.С. Макаренко стремился учить не на примере трудовых отношений, не на примере социальной ситуации, но погружая своих воспитанников в коллективный труд, где воспитание осуществлялось не в отношении конкретной личности или даже группы, а в отношении целого коллектива. В этом случае, утверждал А.С. Макаренко, личность воспитывается в коллективе при осознании ответственности перед коллективом. Согласно А.С. Макаренко, ответственность как главное условие воспитания характеризует проявление общественных свойств человека в спектре его индивидуальных особенностей. Именно поэтому А.С. Макаренко во многом формировал практику профориентационной педагогики, которая характеризует выбор будущей профессиональной деятельности человека по призванию.

Дидактический элемент в педагогической практике А.С. Макаренко сводился к реализации такой формы, как поручение: общественное или индивидуальное. Именно поручение формирует ответственность, а также широкую гамму ценностей дисциплинированности, честности, скромности, справедливости, бдительности и трудолюбия как востребованных в коллективных отношениях. Поручение детерминирует место каждой группы в едином целом коллектива, централизованность управления.

Теория педагогической психологии Л.С. Выготского основывалась на представлении о том, что воспитательные цели педагогического воздействия на личность реализуются посредством психологического состояния человека, где важную роль играет уровень

действительного развития и уровень потенциального развития. Психологическое состояние характеризуется способностью решить задачи, поставленные перед обучающимся, и его способностью выразить в речи аспекты решения.

Мышление обучающегося обуславливает его речевую активность, характеризует формы речи. С другой стороны, в воспитании важно учитывать, что речь педагога осмысливается обучающимся и становится мыслимым обучающимся. Слова воспитательного воздействия являются означающим для освоения признаков понятий, представленных в высказываниях педагога. И именно от педагога зависит, какой потенциал самостоятельных усилий для осмысления выраженного в его речи затратит обучающийся, станет ли высказанное педагогом предметом понятийного осмысления обучающегося, достигнут ли воспитательные цели своей реализации. Практическая деятельность человека по осмыслению представленного в речи способствует формированию абстрактного мышления на базе рационально усвоенного материала.

И если в европейском и американском образовании XX–XXI веков развиваются таксономические теории дидактических положений педагогического знания, то в российской действительности формирование педагогического знания продвигается на основании развития идеи значимости словесного компонента дидактики и такой его разновидности, как наглядность. Влияние на словесное творчество обучающегося и его чувственность обуславливает создание уникальной педагогической среды всеобщего развития обучающихся. Такая особая ситуация развития педагогики, методики, практики сложилась в российском образовании во второй половине XX столетия на основании реализации концептуальных подходов к общему образованию Л.В. Занкова и В.В. Давыдова.

Л.В. Занков настаивал на том, что обучение изначально должно вестись на высоком уровне сложности знания, в динамичном темпе, при осознании приоритета знаний теоретических, а не прикладных научных отраслей, что позволит обучающимся осознать, что такое образовательный процесс, и будет способствовать их развитию. Знание необходимо представлять, активизируя деятельность обучающегося, задействуя чувственно-практический опыт, новые дидактические единицы следует включать в различные связи обучающегося, в реализацию чувственного и рационального уровней познания обучающегося на основании обобщения признаков понятий, освоенных обучающимся. Знания необходимо представлять как доступные для изучения, несмотря на их потенциальную сложность. Такова концепция развивающего обучения Л.В. Занкова как развитие умственных способностей, волевых качеств и чувственной сферы путем освоения обучающимися учебного материала и выявления междисциплинарных связей. Л.В. Занков четко заявил свою позицию формирования личности, способной учиться, но не пояснил, как достичь гармонического многостороннего совершенствования личности, востребованного в настоящее время и актуализированного в практике обучения по теории Эльконина-Давыдова.

В.В. Давыдов выступал за реализацию развивающего обучения, где воспитание выступает как конкретная зримая сфера образованности человека, а процесс обучения наполняет эту самую сферу. Развитие обучающегося должно быть, согласно В.В. Давыдову, динамичным в совершенствовании умственных способностей, благодаря чему сознание в процессе обучения должно претерпеть существенные изменения при формировании символа-знаковых средств мышления, а не умения пользоваться терминами как обозначающим понятием. Обучающийся, согласно В.В. Давыдову, должен иметь ясные и четкие представления о системе изучаемого материала, поэтому необходимо педагогическое сопровождение изучаемых обучающимися концептуальных идей.

Итак, на основании обозначения важнейших вех в развитии отечественных педагогических идей, можно утверждать, что национальная педагогическая теория и практика, ориентированная на реализацию в практической составляющей методических сторон изменения личности для формирования полноценного представителя общества, нацелена на проверяемость и доказуемость конкретных методических действий,

направленных на развитие личностных свойств человека.

Библиографический список

1. Пенионжек Е.В. Российское образование: проблемы в истории науки // Е.В. Пенионжек. – Большая восьмерка в глобализирующемся мире: новые подходы в науке и образовании: материалы международной конференции – круглого стола. – СПб.: Астерион, 2006. – С. 285 – 288.
2. Пенионжек Е.В. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие / Е.В. Пенионжек. – Екатеринбург: Урал.юрид. ин-т МВД России, 2015.

УДК 37.014.3

КРИЗИС АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

Черноштан Ольга Николаевна

Южный федеральный университет, Институт филологии,
журналистики и межкультурной коммуникации
chern@aaanet.ru

CRISIS OF TEACHER'S AND PARENTIAL AUTHORITY IN THE MODERN RUSSIAN CONTEXT

Chernoshtan Olga Nikolayevna

Southern Federal University, Institute of philology,
journalism and intercultural communication

Аннотация

Целью данного исследования в области философии образования является анализ недостатков детоцентристской модели воспитания и ее отрицательного влияния на общий уровень культурного и интеллектуального развития, а также эффективность социализации подрастающего поколения. С помощью дискурсивного метода анализа, опираясь на работы как отечественных, так и зарубежных философов образования и педагогов, автор приходит к выводу, что для создания оптимальных условий усвоения ценностей и передачи культурного опыта между поколениями в современной российской парадигме системы образования и воспитания необходима реабилитация авторитета старших в целом и педагога в частности.

Ключевые слова: детоцентризм, авторитет педагога, передача культурных ценностей.

Abstract

The aim of this research in the field of educational philosophy is to analyze the flaws of the child-centered upbringing model and its effect on the general level of cultural and intellectual development as well as effective socialization of infants and adolescents. By way of discursive analysis and extensive study of materials by both Russian and foreign teachers and educational philosophers, the outcome is derived, that creation and maintaining of the environment, facilitating comprehension and intergenerational transfer of useful cultural values and experiences in the modern Russian educational and upbringing paradigm requires rehabilitation of the authority of both senior generations in general and of teachers in particular.

Key words: educational and upbringing child-centered model, teacher's and parental authority, transfer of cultural values.

В современную эпоху в российском государстве все большую значимость приобретает центральное положение ребенка в процессе воспитания и образования, защита

его прав, уважение к его личности, признание его права на собственное мнение с самых малых лет, внимательное отношение к его предпочтениям, вкусам, склонностям и суждениям. Частным проявлением детоцентризма в системе образования является личностно-ориентированный подход. О преимуществах детоцентризма для воспитания активной, творческой, психически устойчивой, деятельной личности с высокой самооценкой и саморефлексией написано немало. В данной статье мы хотели бы остановиться на тех узких местах подобного подхода, которые бросаются в глаза в системе образования и системе семейного воспитания уже на сегодняшний день.

Более широкое право выбора ребенком курса своего становления и развития влечет за собой и возможность выбора более легкого пути наименьшего сопротивления. Возможно ли достижение совершенства без принуждения, особенно в детстве, когда собственные воля, вкусы и ответственность ребенка еще не сформированы, особенно в наше время, когда индустрия развлечения, включая интернет, с ее неограниченными возможностями, разжигает примитивные аппетиты и стимулирует практически животные инстинкты? Не рискуем ли мы, безапелляционно отдав ребенку ведущую позицию в воспитательном и образовательном процессе, дать ему возможность выбрать путь наименьшего сопротивления (бездействие, примитивные жизненные устремления, бездумное следование соблазнам и т. д.) Еще со времен гуманистов и просветителей 18 века становится очевидным, что личность человека не является ни однозначно добродетельной, ни однозначно порочной и может как подпадать под влияние искушения, быть в плену пороков, так и открываться свету великого, доброго и вечного. Неограниченная свобода выбора особенно ярко выявляет эту раздвоенность человеческого «Я», его амбивалентность, и чем более самостоятельно ребенок определяет курс своего воспитания и развития еще в незрелом весьма юном возрасте, тем больше вероятности, что высокие культурные и знаниевые задачи, требующие ригористических усилий, преодоления себя, стоического служения идеалу, окажутся ему не по плечу. Какой бы чудовищной ни казалась подобная идея, она подтверждается тем значительным снижением общего уровня образованности, культуры и интеллектуального развития, каким характеризуется наше время. Размышляя над культурным уровнем нашей эпохи, журналист Ю. Мухин приходит к выводу, что «из всех форм тирании (гнета, насилия, произвола) самой страшной является тирания глупости: во-первых, потому что мы эту тиранию храним в себе, во вторых, потому что тирания глупости является основой всех остальных тираний.» [1, с. 5]

Как бы ни категорична была мысль Ю.Мухина относительно духовной ситуации нашего времени, она не нова. Задолго до Ю.Мухина размышляя над судьбами современного западного общества, откуда к нам и пришли представления о ведущей роли ребенка в семейном воспитании и образовании, Х. Ортега-и-Гассет описывал совершенно аналогичное явление в западно-европейском контексте: «Новая масса восприняла полную свободу жизни как естественное, природное состояние, не вызванное никакими причинами. Ничто не налагало на эту массу никаких ограничений извне, следовательно, не было необходимости каждую минуту считаться с кем-то вокруг, особенно с высшими... Но человек, которого мы анализируем, не хочет считаться ни с какой внешней инстанцией или авторитетом. Он доволен собой таким, каков он есть. Совершенно искренне, без всякого хвастовства, как нечто вполне естественное, он будет одобрять и хвалить все, чем он сам наделен, — свои мнения, стремления, симпатии, вкусы. А что ж? Ведь никто и ничто не заставляет его признать себя человеком второго сорта, крайне ограниченным, неспособным ни к творчеству, ни даже к поддержанию той самой организации, которая дала ему полноту жизни.» [2, с. 1],

В наши дни на всех уровнях воспитательно-образовательного процесса за ребенком остается последнее слово. Сейчас модно восхищаться попытками дитяти самого несмышленного возраста надоумить родителя. Студентам, сходным образом, все чаще предлагается не только оценить деятельность педагогов, но и определить, кто в педагогическом коллективе достоин наград и поощрений. При этом ни студента, ни ребенка никто не пытается вооружить какими-то критериями для суждения о деятельности и

поведении взрослых. Очевидно, ребенку приписывается врожденное знание того, как себя вести в обществе должно, а как не должно. Причем представления ребенка о требованиях к взрослому настолько полные и ясные, что позволяют скорректировать ошибки в поведении людей старшего поколения, которые, очевидно, за давностью лет с момента рождения забыли эти установки.

Соответственно, старшему возрасту не приписывается никакой ценности по сравнению с возрастом более юным. Напротив, как отмечает Н.А. Рыбакова, «в XX веке возростала многовариантность теорий старения... Данные теории объединяет одно общее свойство: понимание старения как органического разрушения...» [3, с. 260]

Данный автор, тем не менее, указывает на то, что старость не как физический износ организма, а как зрелость, накопленный опыт, мудрость, передача наследия отцов имеет глубокий социообразующий смысл: «отношение к старикам и старости является одним из важнейших показателей развития культуры и духовности не только индивидов, но и целых народов, социумов и эпох... Через старость раскрывается содержание жизненного пути человека. В старости, как укоренении в жизни, концентрируется мудрость прожитой жизни, что, в свою очередь, оказывается основанием для непрерывности человеческой жизни от индивида к индивиду, от рода к роду. Ибо там, где нет между людьми чувства и духа внутреннего единения, «исчезает и род, а вместе с ним и народ... Опыт индивида, прошедшего через все возрастные этапы, прожившего полную жизнь, может оказаться и зачастую оказывается бесценным и незаменимым в буквальном смысле этого слова.» [3, с. 28]

Попытка введения в нашей стране ювенальной юстиции является одним из симптомов того, что традиционная воспитательная иерархия оказывается перевернутой с ног на голову: «Очень простая иллюстрация совершенно различного представления иерархичного и ценностно-обустроенного семейного института в традиционном прочтении, в котором, как правило, мировые религии этот институт себе представляют как культурно-ценностный институт страны и семьи в некотором современном «модернизационном» смысле, который несколько условно, но можно обозначить как «ювенальный» концепт семьи. Очевидно, что разница существенна.» [4, с. 8]

Выигрывает ли от такой реверсии воспитательного воздействия ребенок? В перспективе ближайшего развития и кругозора юности, возможно, да. Однако, фактически у родителя зачастую оказываются связаны руки, когда требуется уберечь ребенка от деструктивных поступков: «Умалает роль родителей и то, что в нашем действующем законодательстве девочка с 15 лет может делать аборт без уведомления родителей... Еще в нашем действующем законодательстве так хорошо «защищают» права детей, что наркоман с 16 лет сам решает, лечиться ему от наркомании или нет. Совершенно очевидно, что в этом возрасте никакой подросток, едва вкусивший «прелести свободной жизни», не хочет лечиться, а хочет продолжать в том же духе. В результате у родителей связаны руки: они ничего не могут поделать и вынуждены с ужасом наблюдать, как ребенок гибнет у них на глазах.» [4, с. 41]

Те же самые процессы прослеживаются и в системе образования. «В своей монографии С.В. Васильев «предостерегает от непродуманного увлечения личностно-ориентированной педагогикой, словесного согласия с ней: «никто не скажет публично, что к ребенку следует относиться как к объекту, а педагогу не следует ориентироваться на личность. Подобное согласие, однако, является крайне поверхностным, чтобы не сказать иллюзорным, и может одновременно служить как для демодернизации сферы образования, для разрушения традиционной практики российского образования (в том числе и наследия советской эпохи) и потворствования деградации отечественной школы, так и для начала работ по созданию вокруг принципа личности абсолютно новой для России и всего мира практики персонального образования»...

...многие наши реформаторы образования используют привлекательные, на первый взгляд, идеи личностного образования как раз для подрыва традиций отечественного

образования.» [5, с. 62-63]

«Нам представляется странным само ... противопоставление: «школоцентризм» - «детоцентризм». Школа – это есть институт социализации, образования и воспитания детей, причем их абсолютного количества. Отсюда необходимость дисциплины, класно-урочной системы, «авторитарной педагогики». Как же организовать этот самый детоцентризм? Как должно функционировать такое учреждение? [5, с. 65]

Профессор вуза Октай Мамедов также отмечает, что прокламация студентоцентризма в вузе своей оборотной стороной имеет угнетение и нивелирование авторитета самого преподавателя: «Начальствующие демагоги любят говорить, что главное в вузе – это студенты. Это – неправда. Главная фигура в высшей школе – преподаватель, ибо каков массовый преподаватель, таков и студент. А наш нынешний преподаватель – жертва бесконечных экспериментов – мечется, задавленный постоянными преобразованиями. Он не видит и не понимает своих профессиональных перспектив...» [6, с. 6]

Однако, со времен К.Д. Ушинского было известно, что авторитет воспитателя и преподавателя непреложное условие передачи культурного опыта подрастающему поколению: "Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личность в деле воспитания... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер." [7, с. 63-64]

Никакие высшие ценности и идеалы не должны противопоставляться этому авторитету, ведь сам этот авторитет старшего перед младшим выступал непреложным условием формирования человеческой культуры в ходе истории. М.Р. Рамазанов в своей диссертации «Проблема духовно-нравственной преемственности поколений в условиях трансформации общества» отмечает, что «кризис социализации молодежи проявляется... в разрыве преемственности поколений, когда молодое поколение, по существу, отчуждено от исторического и духовного опыта.» [8, с. 23]

Ни реклама, ни идеологическая пропаганда не могут заменить естественную передачу культурного опыта от старшего к младшему, ведь только непосредственный контакт с личностью педагога и воспитателя обеспечивает интериоризацию культурных ценностей глубоким, естественным и устойчивым образом.

Разрушение отцовско-детских и учительско-наставнических связей между старшим и младшим поколениями имеет серьезные и далеко идущие последствия: «Результатом такого стремления к новизне стал доминирующий в нашу эпоху «опыт забвения», проявляющийся в забывчивости по отношению к традиции, в отказе от нее, в потере навыка и потребности обращаться к прошлому, к национальной и иной специфике культуры, в освобождении от власти всех без исключения нормативов культуры, доведении до логического конца способности жить без опоры.

Посмодерн отверг притязания законодательного разума на все, что связано с разумной моралью, оставил человека один – на – один со своим телом: без веры в Бога, без надежды на разум. Воцарился культ тела (сменивший культ разума и духа) – главный признак язычества... Оязычивание культуры внесло изменение в межпоколенную коммуникацию: если раньше передавали «технологии ума», то сейчас на первом месте – темы тела и секса. И как следствие этого безнравственность становится нормой. В таком обществе, где царствует культ потребления и вседозволенности, распадается органически нерасторжимая связь между правами и обязанностями. Молодежь не желает занимать место отцов, отказывается выполнять их обязанности, что вовсе не означает, что она не хотела бы пользоваться их правами и привилегиями...» [9, с. 19]

Таким образом, односторонне предоставив ребенку свободу творчества в процессе обучения, современная система воспитания и образования не смогла обеспечить необходимую свободу деятельности педагогу, а ведь только активная, уважающая себя и свое дело личность может при равноправном диалоге воспитать человека, равного себе и даже превосходящего своего учителя. Поэтому необходимо поставить вопрос о

реабилитации авторитета воспитателя и в целом реабилитации авторитета поколения отцов в современной воспитательно-образовательной системе.

Библиографический список

1. Мухин Ю.И. Тирания глупости, - СПб:«Питер», 2011. - 288 с.
2. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. — [Электронная библиотека Moderlib.ru]. — URL: http://modernlib.ru/books/ortegaigasset_hose/vosstanie_mass/read (дата обращения: 06.02.2016).
3. Рыбакова Н.А. Проблема старости в европейской философии: от античности до современности: монография – СПб: Алетейя, 2006. - 286 с.
4. О проблемах ювенальной юстиции. Материалы круглого стола. – 2011 [Электронный ресурс]. — URL: http://rusrand.ru/files/14/07/30/140730041906_Kr_stol_Yuvenal_yust.pdf
5. (дата обращения: 06.02.2016).
6. Васильев С.В. На злобу дня: от платонизма до реформы образования. -Москва-Берлин, 2014. [Электронный ресурс]. — URL: <https://books.google.ru> (дата обращения: 05.01.2016).
7. Мамедов О. Главный в вузе – преподаватель. // Академия, Еженедельник науки и образования Юга России. - 31.01.2015. - №3 (639). – 8 с. - С. 6. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rsue.ru/academy/archives/639.pdf> (дата обращения: 05.01.2016).
8. Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 2. – 1948. - С. 63 - 64.
9. Рамазанов, Магарам Рагимович. Проблема духовно-нравственной преемственности поколений в условиях трансформации общества : автореф. дис. канд. филос. наук. - Дагестан. гос. ун-т, Махачкала, 2007. - 157 с.
10. Чернецкая С.В. Межпоколенная коммуникация: барьеры и конфликты (социально-антропологический аспект): автореф. дис. канд. филос. Наук. – Ростов-на-Дону, 2003.

УДК 376.3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИЛИ ИННОВАЦИОННАЯ ОПАСНОСТЬ?

Шумилова Елена Аркадьевна, Юлдасова Анна Сергеевна

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск
shumilovaea@cspu.ru, annya0901@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION INNOVATIVE OR DANGEROUS?

Shumilova Elena Arkadevna, Uldasova Anna Sergeevna

Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация

В статье проанализированы вопросы социальных обоснований внедрения инклюзивной образовательной модели. Рассмотрен процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Проанализированы нравственные и ценностные условия социальных изменений в стране, обществе и образовательной системе. Основной единицей рассуждения автора являются вопросы развития инклюзивной культуры. Представлены идеи инклюзии как необходимого важного шага на пути решения социально – нравственных проблем общества.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

Abstract

The questions of social explications of inclusive education model realization are analyzed in the article. The process of the disability children socialization is considered. The moral and evaluative conditions of social changes in the country, in the society and in the system of education are shown. The questions of inclusive culture development are the basic unit of author's thinking.

The inclusion concepts are represented as an important decision of the social and moral problems of society.

Key words: inclusion, inclusive education, disability child, socialization

Человек является основной ценностью государства. Снижение в силу тех или иных причин социальной ценности отдельных категорий граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, ограничивает раскрытие потенциальных возможностей человека. В подобной ситуации возникает комплекс проблем, среди которых наиболее значимой является то, что личность не реализует своих возможностей, а общество лишается значительного потенциала собственного развития.

Кардинальные изменения, произошедшие в экономической, технологической и социальной областях, объективно определили условия функционирования и развития современного человека, задав ему новую позицию, прежде всего по отношению к обществу, к людям [1]. В этом новом аспекте социокультурного характера особое внимание государства и правительства уделяется проблемам образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Тенденция роста числа детей данной категории здоровья однозначна: таких детей с каждым годом становится больше. На сегодняшний день до 80% детей рождаются физиологически незрелыми, около 70% – имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30% нуждаются в реабилитации, 45% – в коррекционной помощи того или иного направления. Среди отстающих детей 85-90% отстают не из-за лени, переутомления или недоразвитости, а вследствие плохого состояния здоровья.

Именно поэтому, в определение понятия «здоровье» в качестве одного из его основных элементов включено состояние психического благополучия, которое определяет умственную и физическую активность и работоспособность, т.к. непосредственно влияет на функции организма, на способность человека адаптироваться к изменяющимся условиям среды обитания, во многом определяет взаимоотношения с другими людьми [2].

Анализ понятия «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» позволяет сделать следующие выводы:

- это ребенок, имеющий физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ;
- данная категория детей чрезвычайно неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, дети с задержкой и комплексными нарушениями развития, а также речи (заикание, ЗРР); с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения гиперактивные, расторможенные, с гиперопекой, неврозами, страхами, повышенной тревожностью, утомляемостью, с нарушениями навыков общения и самообслуживания, способности к установлению эмоционального контакта.

Несомненно, в России, начиная с XIX века, была создана сильная система коррекционного (специального) образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая совершенствовалась различными специальными образовательными учреждениями; характеризовалась постоянным увеличением роста коррекционных школ, ориентированных на образование детей с определенным видом нарушения. Кроме того, на сегодняшний день достаточно высок процент детей, охваченных специальным образованием, созданы дошкольные и постшкольные учреждения, активно функционируют институты социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии, организуются благотворительные, профессиональные, общественные организации, союзы и ассоциации [3].

Однако все специальные образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему остаются сегрегационными и значимыми

проблемами для данной категории детей становится их социализация в обществе, их связи с миром, бедностью контактов со сверстниками и взрослыми.

Над проблемами социализации «особого ребенка» работали выдающиеся психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Я. Рубинштейн и др. В качестве доминирующей стороны в развитии личности они рассматривали общение детей с окружающими. Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органично увязать специальное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [4]. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Кроме того, Л.С. Выготский считал, что задачей воспитания и обучения ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

Процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание, развитие и социализацию всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей, является реализация идеи внедрения инклюзивной модели в образовательную систему.

По мнению С.В. Алехиной, развитие инклюзивного образования – не создание нового сегмента, а системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и общества в целом.

Инклюзивное (франц. Inclusive – включающий в себя, от лат. Include- заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Анализ опыта работы различных регионов по реализации инклюзивных подходов в образовании показал, что внедрение инклюзивного пространства имеет как положительные, так и отрицательные результаты. Положительный опыт позиционируется, исходя из следующих фактов:

во-первых, инклюзивный подход способствует формированию у детей «нормы» альтруистического поведения, эмпатии и гуманности;

во-вторых, дети становятся более терпимым по отношению друг другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» как полноправных членов общества;

в-третьих, «включенность» воспитанников с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников повышает опыт их общения, формирует навыки межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей.

Если обратиться к отрицательному опыту, то все выше изложенное трактуется с точностью да наоборот. Проблема образовательных учреждений испытывавших негативный опыт внедрения инклюзивной модели образовательного процесса заключается в банальной неготовности данного учреждения к инклюзии.

Оценивая перспективы реализации идеи инклюзии, следует отметить, что внедрение инклюзивного образовательного пространства должно быть основано на очень высоком профессиональном уровне. В первую очередь, это должны быть квалифицированные

педагоги прошедшие специальное обучение, а также ряд специалистов, которые оказывают определенную помощь и поддержку ребенку при обучении в общеобразовательном учреждении [5]. Кроме того необходим специально разработанный учебно-методический комплекс по работе с ребенком имеющим «иное» развитие. Школа должна существовать в гибкой образовательной среде, реализующей адаптивный индивидуальный маршрут по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. При этом образовательное пространство должно полноценно и гармонично функционировать для всех категорий детей, удовлетворяя потребности каждого ребёнка, независимо от его возможностей.

Несомненно, данные условия диктуют серьезные требования к образовательному учреждению. Именно поэтому многие школы, взявшие на себя ответственность реализовывать инклюзивную модель образовательного пространства и параллельно с этим сложным процессом добиваться высоких академических результатов, получили тот самый негативный опыт.

Самыми большими трудностями в продвижении инклюзивного образования остаются: неготовность общества к инклюзии, инертность государственных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения, унаследованный от прежних времен медикалистский подход к классификации особых потребностей, общая и профессиональная интолерантность, считающая процесс совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей нормально развивающихся эстетически неприемлемым и невозможным.

Глобальный интерес и связанное с ним множество противоречивых вопросов и мнений к инновационному термину «инклюзия», его содержанию, а также реализующейся практике, для отечественной науки, в том числе и коррекционной (специальной) педагогике содержательно значимы. Мы стоим на пути осмысления проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения представлений о будущем нашего общества, как сильной социальной единицы. Видение его в новом социокультурном аспекте. Педагогическая теория погружена в общий поиск, смысл которого заключен в движении к ребенку как самодостаточному субъекту. Эта попытка установить нравственные, гуманные ориентиры для общества, результатом которых должны стать социально крепкие взаимоотношения.

Инклюзивное образование сегодня может с полным правом считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики. Безусловно, это верный путь, но шаги по нему должны быть осторожными. Инклюзивное образование должно быть рассмотрено в контексте вариативного образовательного процесса. Очень важно сохранить культуру коррекционного (специального) учреждения, как основополагающую альтернативу для детей со сложными нарушениями в развитии. На наш взгляд, инклюзия не пройдет в имитационном контексте. Это трансформирующая тенденция, которая изменит во многих формах сложившуюся систему образования.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития // Мир психологии- 2005 -№1- С 6-10
2. Юшкова Е. Н. Дети с ограниченными возможностями здоровья. Кто они?// Социальная сеть работников образования nsportal.ru <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/03/23/deti-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-kto-oni>
3. Ф. Л.Ратнер, Н. Г. Сигал, История становления и развития идей инклюзивного образования. Международный опыт.// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. N5(49). С.624-633. doi: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-50>
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Т.М.Лифанова. – Москва: Издательский центр «Просвещение», 1995. - 527с.

5. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. –2014. № 1. – С. 21-27.

СЕКЦИЯ Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

УДК 53.05

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Вологина Ирина Ивановна
МБОУ СОШ № 130 г. Уссурийска
vologin@list.ru

APPLICATION OF ANALOGY METHOD WHILE SOLVING PHYSICS TASKS AT SECONDARY SCHOOL

Vologina Irina Ivanovna
secondary school № 130 of Ussuriisk

Аннотация

В статье рассматривается одна из современных технологий, применяемая на уроках физики в средней школе – метод аналогий. Приведена классификация данного метода, определены преимущества его использования. Приведен практический пример использования метода аналогий на основе одного из разделов физики. Предложены формы работы на уроках физики в средней школе с использованием метода аналогий.

Ключевые слова: физика, методы преподавания, метод аналогий, средняя школа, аналогии, ассоциации, физические явления.

Abstract

The article deals with one of the modern technologies used in physics lessons at secondary school - a method of analogies. The classification of this method is determined by the benefits of its use. The practical example of using analogy method based on one of the branches of physics. Proposed forms of work on the lessons of physics in high school with analogy method.

Key words: physics, teaching methods, method of analogies, high school, analogies, associations, physical phenomena.

В современных методиках преподавания в школе, а также в учебниках энциклопедиях по физики, все чаще можно найти примеры сравнения того или иного физического явления или процесса с жизненными, не научными примерами. При этом необходимо помнить, что подменять или полностью заменять объяснение на уроке физики ненаучными примерами нельзя, но иногда, в очень сложных ситуациях или при работе с отдельными учениками, их можно и нужно использовать. При воспроизведении материала школьники должны давать только научное объяснение физических явлений и процессов, не подменяя их ассоциативными образами. Аналогии должны помогать тем, кто имеет недостаточно сформированное абстрактное мышление, не может понять сложные процессы, особенно если их сложно показать экспериментально.

При изучении курса физики учащиеся встречаются с различными явлениями природы, с их качественными и количественными описаниями.

В связи с многообразием материала у многих возникают трудности при решении задач. Для формирования основ научного мировоззрения, развития интеллектуальных способностей и познавательного интереса школьников в процессе изучения физики основное внимание должно уделяться не передаче суммы готовых знаний, а знакомству с методами научного познания окружающего мира, постановке проблем, требующих от учащихся самостоятельной деятельности по их разрешению.

Метод аналогий можно сопоставить с приемом сравнения. Философы утверждают, что без сравнения процесс мышления невозможен вообще, а физиологии считают, что функции сличения и различения являются основной умственной деятельностью человека. Как и все приемы умственной деятельности, метод аналогий и ассоциаций всегда имеет свой предмет, преследует определенную цель и предлагает свои пути реализации в процессе обучения[1]. Предметом данного методического приема являются объекты реальной жизни, качества, признаки, явления, события, процессы, методы. При его использовании необходимо учитывать логико-дидактические требования к объектам, между которыми проводится аналогия.

Классифицировать метод аналогий и ассоциаций по принципам отечественной дидактики можно следующим образом:

- по источникам знаний (словесный, наглядный);
- по степени взаимодействия педагога и ученика (изложение);
- в зависимости от конкретных дидактических задач (подготовка к восприятию);
- по характеру познавательной деятельности учеников и участию педагогов в учебном процессе (объяснительно - иллюстративный);
- по принципу расчленения или соединения знаний (синтетический, сравнительный);
- по характеру движения мысли от незнания к знанию (дедуктивный, индуктивный).

Толковый словарь русского языка понимает аналогию как «форму умозаключения, когда на основании сходства двух предметов, явлений в каком-либо отношении делается вывод об их сходстве в других отношениях».

Метод аналогий играет большую роль в развитии интеллектуальной сферы школьников, целенаправленно формируя приемы умственной деятельности, развивает активность мышления, внимание, память, воображение и фантазию, делает учение интересным и нетрудным. В качестве иллюстрации применения метода аналогий на уроках физики рассмотрим несколько примеров.

Физически система или явление может быть описана качественно и количественно. Такое описание физической системы будет полным, однако в некоторых случаях достаточно только качественного или количественного описания. Таким образом, физические системы или явления могут быть сходны, похожи, аналогичны как по своему поведению, так и по математическому их описанию. Например, сжатый под поршнем газ иногда ведет себя аналогично упруго деформированной пружине, и, возможно, рассматривая малые колебания поршня, следует помнить о колебаниях груза на пружине? Такие же по природе колебания совершает тело на поверхности воды, или заряженная бусинка, находящаяся между заряженными телами.

Именно этой аналогией можно пользоваться при рассмотрении квазиупругих колебаний. Метод аналогии дает возможность сформировать понятный образ нового явления, а значит, способствует упрощению и его математического описания. Часто, изучая новые разделы физики будь то термодинамика или электростатика, оптика или ядерная физика, помогаем себе, наводя переправу к уже изученному, подыскивая физические аналогии. Это преимущественно аналогии механические и касаются они механических или немеханических процессов. Но бывает и наоборот, когда удается найти немеханическую аналогию механическим процессам. Методом аналогии решаются задачи, выводятся соотношения. Он способствует глубокому пониманию, объединяет материал из разных разделов физики.

Аналогия - один из методов научного познания, который широко применяется при изучении физики. В основе аналогии лежит сравнение. Если обнаруживается, что два или более объектов имеют сходные признаки, то делается вывод и о сходстве некоторых других признаков. Значение аналогий при обучении связано с повышением научно-теоретического уровня изложения материала на уроках физики в средней школе, с формированием научного мировоззрения учащихся.

В практике обучение аналогии используется в основном для пояснения уже введенных трудных понятий и закономерностей. Рассмотрим применение этого метода при изучении различных разделов физики.

Электромагнитные колебания и волны - темы школьного курса физики, усвоение которых традиционно вызывает большие затруднения у учащихся. Поэтому для облегчения изучения электромагнитных процессов используются электромеханические аналогии, поскольку колебания и волны различной природы подчиняются общим закономерностям.

Аналогии между механическими и электрическими колебательными процессами с успехом используются в современных исследованиях и расчетах. При расчете сложных математических систем часто прибегают к электромеханической аналогии, моделируя механическую систему соответствующей электрической. Демонстрационный эксперимент при изучении переменного тока вскрывает лишь некоторые основные особенности процессов протекания тока по различным электрическим цепям. Здесь большое значение имеют аналогии, дающие возможность понять ряд явлений в цепях переменного тока, сущность которых трудно разъяснить в средней школе другими средствами. К таким вопросам в первую очередь относятся явления в цепях переменного тока с емкостью и индуктивностью, а также сдвиг фаз между током и напряжением.

Использование метода аналогии при решении задач может идти в двух направлениях:

- 1) непосредственное применение этого метода;
- 2) отыскание физической системы, которая аналогична данной в условии задачи.

При изучении закона Ома для полной цепи, когда вводится понятие работы сторонних сил, использую такую аналогию. Действие только электрических сил не может поддерживать разность потенциалов на зажимах источника тока, действие этих сил приводит к выравниванию потенциала. Необходимо действие сил неэлектрического происхождения. Привожу пример с сообщающимися сосудами. Существование только силы тяжести приводит к тому, что однородная жидкость устанавливается на одном уровне. Чтобы обеспечить разность уровней, необходимо действие другой дополнительной силы, которая обеспечит разность уровней. Можно продемонстрировать опыт.

Таким образом, аналогии позволяют учащимся более глубоко понять известные физические явления, понятия и процессы.

В теме "Электромагнитные колебания" рассматривается электромагнитный процесс, возникающий при разрядке конденсатора через катушку индуктивности, и делается вывод о колебательном характере этого процесса.

Электромагнитные колебания в контуре имеют сходство со свободными механическими колебаниями, например, с колебаниями тела, закрепленного на пружине. Сходство относится не к природе самих величин, которые периодически изменяются, а к процессам периодического изменения различных величин.

Применение метода аналогий для решения физических задач способствует повышению качества знаний, глубокому усвоению сути физических процессов, явлений, законов, понятий. Метод аналогий позволяет активизировать мыслительные операции: анализ условия задачи, догадка, проект решения, выдвижение гипотезы (решение), вывод.

Применение метода аналогии при обучении физики в средней школе можно реализовать в следующих формах:

- лекционное изложение материала;
- эвристические беседы;
- практикумы по решению задач;

- работа в малых группах.

Лекции призваны дать более полное представление о «методе аналогий», восполнить пробелы в теоретической подготовке ученика. При проведении семинаров предусмотрена реализация дифференцированного и личностно-ориентированного подходов, которые позволят ученикам двигаться внутри курса по своей траектории. Так создается ситуация успеха.

Формами контроля при использовании метода аналогий являются:

- Самостоятельная работа по решению задач;
- Письменные отчёты по результатам проведённых исследовательских работ;
- Тестовая работа;
- Презентации обучающихся;

Физическая система или явление может быть описана качественно и количественно. Такое описание физической системы будет полным, однако в некоторых случаях достаточно только качественного или количественного описания. Таким образом, физические системы или явления могут быть сходны, похожи, аналогичны как по своему поведению, так и по математическому их описанию. В большинстве случаев при обучении физике для применения метода аналогии в качестве сравниваемых объектов принимаются конкретные физические системы, и с помощью сравнений устанавливают новые отношения.

Библиографический список

1. Ковязина И.В., Пилипец Л.В. Психолого-педагогические аспекты инклюзии в образовании детей с тяжелыми нарушениями речевого развития в основной школе (на примере физики) // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6
2. Цатурян А. М. Повторение курса физики как обобщающая модель обучения физике // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Научный журнал. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2011. – № 141. – С. 141-148.
3. Цатурян А.М. Проявление метода аналогии относительно математических методов вычисления в процессе обобщающего повторения курса физики в средней школе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 243.
4. Шорохова Е.А. Применение метода аналогий и ассоциаций на занятиях по химии // Вестник Камчатского политехнического техникума. 2011. № 5 (5-11). С. 100-104.

УДК 37.036.5 : 371.322

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ГаберкORN Ирина Ивановна

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В. И. Вернадского» в г. Армянске

g311@mail.ru

THE ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Haberkorn Irina Ivanovna

Institute of pedagogical education and management (branch)

Federal state Autonomous educational institution «Crimean Federal University named after V. I.

Vernadsky» in Arмянsk

Аннотация

В статье раскрывается сущность понятия творческой деятельности учащихся. Обосновывается определение творческой деятельности как процесса создания нового, что не отрицает возможности субъективной новизны его результата. На основе анализа современных психолого-педагогических исследований выявлена ее структура.

Рассматриваются особенности организации творческой деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, учебно-творческая деятельность, творческие способности.

Abstract. The article reveals the essence of the concept of creative activity of students. Justifies the definition of creative work as the creation of the new that does not deny the possibility of subjective novelty of the result. Based on the analysis of modern psychological and pedagogical research revealed its structure. Examines the features of organization of creative activity of students in the educational process.

Key words: creativity, creative activity, educational and creative activity, creative abilities.

На современном этапе развития общества образование должно иметь опережающий характер, то есть быть нацеленным на будущее, на решение проблем нового века. В связи с этим одной из важнейших социальных задач, стоящих перед системой образования, является формирование всесторонне развитой, творческой личности. Государство должно обеспечивать формирование у детей и молодежи современного мировоззрения, навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности, развитие творческих способностей.

Основу развития творческой личности, способной к неординарному решению проблем, психологи и педагоги видят в деятельности. С. А. Сысоева считает, что способности не даются в готовом виде, а формируются и развиваются в процессе деятельности на основе задатков и наследственных анатомо-физиологических особенностей [5, с. 119–120]. Как отмечает И. С. Волощук, заботясь о развитии творческих способностей у школьников, привлекая их к творческой деятельности, мы создаем необходимые условия для развития всех без исключения психических качеств учащихся [2, с. 32]. Фундаментом, предпосылкой развития творческих способностей личности является творческая деятельность. В связи с этим, проблема организации творческой деятельности учащихся является актуальной на современном этапе развития образования.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении подходов к пониманию сущности творческой деятельности, анализе особенностей организации творческой деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Проблема творчества, творческой деятельности не нова. Она исследовалась прежде всего философами, психологами, педагогами. Философский энциклопедический словарь трактует творчество как «деятельность, порождающая нечто качественное новое, такое, чего ранее не было. Творчество может рассматриваться в двух аспектах: психологическом и философском. Психология творчества исследует процесс, психологический механизм протекания аспекта творчества. Философия рассматривает вопрос о существовании творчества, который по-разному ставился в разные исторические эпохи» [6, с. 642].

Основной закон детского творчества, сформулированный Л. С. Выготским, говорит, что его ценность следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе. В. А. Моляко, Я. А. Пономарев, С. А. Сысоева утверждают, что определение творческой деятельности как процесса создания нового, не отрицает возможности субъективной новизны его результата. Детское творчество, творческая деятельность во время учебного процесса, то есть ученическое творчество не имеют общественной ценности. Это субъективно значимое творчество.

Творческой деятельностью Л. С. Выготский называет «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданная творческой деятельностью какая-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, что живет и проявляется только в самом человеке» [3, с. 3].

Результаты творческой деятельности не всегда являются социально значимыми и новыми в прямом смысле этих слов. Б. И. Коротяев показывает, что творческая деятельность

учащихся есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта. Как говорит С. А. Сысоева, новизна здесь в самостоятельном подходе к созданию уже известного, в индивидуальном открытии [5, с. 163].

По мнению С. И. Калмыково, с психологической точки зрения нет принципиальной разницы между продуктивным мышлением ученого, который открывает новые, еще неизвестные человечеству закономерности окружающего мира, и продуктивным мышлением ученика, делающего открытие нового лишь для себя самого, потому, что в его основе лежат общие психические закономерности. Таким образом, создание нового может быть как объективным (появилось впервые за историю человечества), так и субъективным (новое только для субъекта созидания).

Наивысшей степенью деятельности личности является творческая деятельность. Соответственно творческая деятельность школьника является настоящим источником развития всех черт его личности. Поэтому учитель в современной школе должен обеспечивать оптимальные предпосылки для развития творческой личности, ее творческих способностей. Только настоящее содружество учителя и учащихся обеспечивают на уроке творческую деятельность.

Творческая деятельность позволяет в полной мере раскрыть природные способности, найти свое место в жизни, гибко реагировать на изменения обстоятельств, ставить значимые цели и достигать их. Лишь включение учащихся в процесс творческой деятельности обеспечивает овладение опытом ее осуществления.

С. А. Сысоева утверждает, что в деятельности отдельные способности проявляются не изолированно, а во взаимодействии и по отношению к цели как нечто целостное. Степень интеграции способностей в системе конкретной деятельности может иметь индивидуальную окраску, так как с одной и той же производительностью отдельных функций у разных лиц результативность их деятельности будет отличаться. Каждый индивид характеризуется еще и показателем интеграции отдельных способностей в отношении различных видов деятельности [5, с. 130].

Как отмечает Я. А. Пономарев, особенности мотивации деятельности заключаются в том, что творческая личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; специфическая черта творца характеризуется как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Большинство ученых, говоря об организации творческой деятельности учащихся в учебном процессе, называют ее учебно-творческой деятельностью или творчески-познавательной. Психологи Л. С. Выготский, Л. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн и многие другие подчеркивают близость учебно-творческой деятельности и творчества вообще.

Значительный вклад в разработку теоретических и практических аспектов творческой деятельности школьников внесли Г. С. Альтшулер, В. И. Андреев, Г. С. Костюк, А. М. Матюшкин, В. А. Онищук, Н. М. Скаткин, Н. Ф. Талызина. Учебно-творческую деятельность учащихся В. И. Андреев определяет как один из видов учебной деятельности, направленной на решение учебно-творческих задач, осуществляемой преимущественно при опосредованном или перспективном управлении, результат которой имеет субъективную новизну, значение и прогрессивность для развития личности, и, особенно, ее творческих способностей [1, с. 51].

Под творческой учебной деятельностью С. А. Сысоева понимает такую деятельность, которая способствует дальнейшему развитию у ученика внутренних предпосылок к творчеству, то есть креативного ядра его личности [5, с. 114].

Творческая деятельность, как основа развития личности, имеет определенную структуру и содержание. Ученые имеют различные мнения по этому вопросу. В. Н. Белкина определила в процессе творческой деятельности такие основные компоненты: перцептивный, интеллектуальный и характерологический. И. С. Волошук показывает, что в основе творческой деятельности человека лежат логический и интуитивный компоненты. По мнению Б. И. Коротяева, главным структурным элементом творческой деятельности

является целью деятельности. Творческая деятельность не мыслима без осознания цели поиска, без активного воспроизведения ранее приобретенных знаний, без интереса к пополнению знаний, которых не хватает из готовых источников, к самостоятельному поиску, без воображения и эмоций.

Творческая деятельность является фундаментом, предпосылкой развития творческой личности. По мнению Т. Рибо, если мы хотим развивать творческие способности личности, то должны соответственно организовать творческую деятельность.

Таким образом, наивысшей степенью деятельности личности является творческая деятельность. Именно творческая деятельность является фундаментом, предпосылкой развития творческой личности. Привлекая школьников к творческой деятельности, мы создаем необходимые условия для развития всех без исключения психических качеств учащихся, их творческих способностей.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 160 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя / Послесл. В. В. Давыдова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев. – 2е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

УДК 372.881.111.1

ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Павлюкевич Любовь Владиславовна, Носкова Ирина Васильевна
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
pavlovely@yandex.ru, irina.noscova@mail.ru

IMPORTANCE OF TEACHING PUNCTUATION AT AN ENGLISH LESSON

Pavlyukevich Lyubov Vladislavovna, Noskova Irina Vasilyevna

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Аннотация

Статья посвящена особенностям формирования пунктуационных навыков у обучающихся на уроке английского языка как важного условия полноценного овладения предметом. В статье раскрываются некоторые особенности пунктуации английского языка, в том числе в сравнении с пунктуационным строем русского языка, приводятся примеры методических приемов обучения пунктуационной стороне речи.

Ключевые слова: пунктуация, знак препинания, синтаксический строй языка

Abstract

The article is devoted to the peculiarities of developing punctuation skills of students in an English lesson as an important factor contributing to successful language learning. Some characteristics of English punctuation system are disclosed as compared to the Russian one.

Examples of teaching methods and techniques aimed at teaching punctuation are described.

Key words: punctuation, punctuation mark, the syntactic structure of the language

В связи с интенсификацией процесса глобализации в мире начало XXI века ознаменовалось существенными изменениями в характере иноязычного образования. Были пересмотрены цели, содержание, формы и методы организации образовательного процесса в вузе, но неизменной осталась необходимость изучения английского языка, который на сегодняшний день является языком международного общения. При обучении английскому языку уделяется внимание всем лингвистическим аспектам: фонетике, лексике, грамматике и т.д., поскольку они формируют ту базу, без которой невозможно проявление коммуникативной функции языка. При этом реализуется важный методический принцип обучения – принцип интеграции и дифференциации.

Однако существует еще одна значимая система языка – пунктуация, которая представляет собой проблематичную часть грамматики, потому что, как полагают лингвисты, системе пунктуации в английском языке не уделяется должное внимание. Несмотря на то, что вопросами пунктуации занимается ряд учёных, например, А.Б. Шапино, Л.И. Зильберман, Г.И. Абрамова, Н.С. Валгина, природа и функции таковой недостаточно изучены как в плане общего языкознания, так и с точки зрения отдельных языков. Учащиеся всех ступеней образования не изучают правила пунктуации; обучение ей, как правило, является личной инициативой преподавателя. Кроме того, не существует теории пунктуации, которая соответствовала бы теоретическому уровню науки о языке.

Необходимость обучения пунктуации, с одной стороны, не требует выделения большого количества учебных часов и не приведет к перегрузке обучающихся. С другой стороны, по нашему мнению, обучение пунктуации английского языка должно быть включено, по крайней мере, в вариативную часть учебных планов, либо, как минимум, быть факультативом, так как знание элементарных правил пунктуации позволит обучающимся лучше усваивать все остальные аспекты изучаемого языка, например, осуществлять грамотный перевод, ориентироваться в выявлении членов предложения, понимать грамматические конструкции и особенности словосложения.

Э.Д. Розенталь определяет термин «пунктуация» как совокупность знаков препинания, используемых в письменной речи, а также собрание правил их расстановки. Знаки препинания наряду с буквами являются частью графической системы каждого языка. [1, с.365]

Употребление знаков пунктуации определяется синтаксическим строем языка, смысловым членением высказывания и ритмико-интонационной системой речи. При анализе и описании системы пунктуации языка можно отдавать предпочтение разным аспектам, так как в различных языках, в зависимости от их строя, превалирует использование знаков препинания в той или иной функции.

В английском языке насчитывается 12 пунктуационных знаков препинания: точка (full-stop), запятая (comma), восклицательный знак (exclamation mark), вопросительный знак (question mark), скобки (brackets), кавычки (quotation mark), двоеточие (colon), точка с запятой (semi-colon), дефис (hyphen), тире (dash), апостроф (apostrophe), заглавная буква (capital letter), многоточие (ellipsis).

Сопоставляя знаки препинания в русском и английском языках, просматриваются определенные отличия: в русском языке нет такого пунктуационного знака, как апостроф; заглавная буква и дефис не считаются пунктуационными знаками. Они относятся к орфографическим правилам написания.

Для примера рассмотрим следующие случаи употребления одного из знаков препинания в английском языке – точки (Full-stop). Точка употребляется:

- в конце предложения: William closed his eyes in shock. *Потрясённый, Уильям закрыл глаза.*
- с инициалами: S. Nash *С. Нэш*; J. Manning *Дж. Мэннинг*

- в сокращениях: *p.m. после полудня; Prof. профессор*
- после косвенного вопроса или вежливой просьбы: *She asked if the bus had left. Она спросила, ушёл ли автобус.*
- в десятичных дробях целое число отделяется от дроби точкой: 0.25 (читается как *zero point twenty five*). [3, с.161]

Как мы видим, если использование точки в конце предложения не делает английскую пунктуацию отличной от пунктуации нашего родного языка, ее правильное употребление в сокращениях (*Prof., a.m., i.e.*), в десятичных дробях (0.5 в английском, 0,5 – в русском языке), косвенных вопросах указывает на те специфические лингвистические особенности иностранного языка, без знания которых невозможно утверждать, что обучающиеся в полной мере овладели тем или иным уровнем языка.

Таким образом, мы можем утверждать, что в целом, пунктуация является одной из самых сложных и значимых языковых систем. При этом изучающим иностранный язык необходимо не только знать основные правила употребления знаков препинания, но изучать их в сравнении с соответствующими правилами употребления в родном языке. Особый акцент должен быть сделан на те случаи использования знаков препинания, которые отсутствуют в родном языке учащихся. В противном случае нарушается основная функция знаков препинания – служить средством общения между пишущим и читающим, и знаки препинания могут также стать препятствием для правильного членения и понимания высказывания. При изучении и описании системы пунктуации в иностранном языке в методических целях необходимо, как и в отношении прочих аспектов и уровней языка, учитывать интерференцию языков.

Система и функции знаков препинания русского и английского языков в основном совпадают. Однако эти системы, помимо общего сходства, имеют ряд особенностей. Функции одних и тех же знаков препинания, а также способы оформления в письменной речи аналогичных языковых явлений часто не совпадают. Так, тире не употребляется в английском языке для разграничения реплик собеседников в диалоге и перед словами, вводящими прямую речь.

В русском языке пунктуация главным образом зависит от синтаксической структуры предложения: существуют строгие правила выделения второстепенных членов предложения; вводные слова в предложении, как правило, выделяются запятыми; придаточные предложения, независимо от их места, всегда пунктуационно отделяются от главного и т.п.

Английская пунктуация теснее связана со смыслом предложения и интонацией. Знаки препинания могут свидетельствовать о наличии логического ударения, показывать границу ритмической группы, являться сигналом паузы и т.д. и могут отсутствовать там, где они должны быть в соответствии с требованиями синтаксиса. Кроме того, что они необходимы для понимания письменной речи, они также служат для выражения оттенков значения, настроения, характера. [2, с. 215]

Известное выражение «казнить нельзя помиловать» указывает на необходимость тщательного изучения пунктуации. От правильно расставленных знаков препинания зависит многое: выделение смысловых групп, указание на грамматические и логические связи между словами в предложении и тексте. Знаки препинания призваны передавать эмоции и чувства. Они облегчают зрительное восприятие и понимание текста, придают ему интонационную окраску при воспроизведении вслух.

Использование знаков препинания в английском языке - часто загадка для российских студентов, особенно когда различные знаки препинания используются в английском и русском языке. Поэтому появилась необходимость разработки комплекса упражнений на факультете иностранных языков ПГГПУ, направленных на формирование пунктуационного навыка и развитие внимания учащихся к знакам препинания в письме. Материалы находятся на стадии разработки; в итоге будет опубликовано учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов, ориентированное как на аудиторную, так и на самостоятельную

работу, включающее теоретический материал и упражнения на тренировку и закрепление изученного материала.

Приведем примеры упражнений, включенных в упомянутое пособие:

1. Matching exercise

Задание: Учащимся необходимо соотнести изображение с названием знака препинания.

2. True/false task

Задание: Учащимся предлагаются высказывания о знаках препинания в английском языке, ученики определяют верны ли утверждения или неверны.

3. Filling in the gaps

Задание: Представлены предложения без знаков препинания, задача учащихся – вставить необходимые знаки препинания и обосновать свой выбор.

4. Correcting mistakes task

Задание: Учащимся предлагается текст, в котором допущено определенное количество пунктуационных ошибок, которые им необходимо найти и исправить.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что необходимости обучения пунктуационной стороне речи при обучении иностранному языку бесспорна. Изучение правил пунктуации и использование пунктуационных упражнений могут предотвратить появление ошибок, следовательно, повысить уровень грамотности и способствовать более глубокому пониманию пунктуационных правил английского языка и более успешному овладению предметом в целом.

Библиографический список

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. Попова. Л.П. Английская грамматика и пунктуация. – М.: Издательство АСТ, 2015. – 221 с.
3. Рушинская И.С. Английская пунктуация. English Punctuation: Учеб. пособие. 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 118 с.
4. Салье В.М., Мячинская Э.И., Цурикова Л.П. Письменная английская речь: Практический курс – A Course in Written English: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов. Под ред. И. А. Уолш. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 240 с.
5. Трасс Л. Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации. – М.: Р. Валент, 2006. – 192 с.

СЕКЦИЯ Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

УДК 376.112.4

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРАМ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Лукьянова Инна Евгеньевна, Утенкова Светлана Николаевна

Московский государственный областной университет, г. Москва

kaf-kod@mgou.ru

AN INTEGRATED APPROACH IN THE TEACHING OF MEDICAL AND BIOLOGIC DISCIPLINES OF THE BACHELORS ON-BOARD TRAINING "SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION"

Lukyanova Inna, Utenkova Svetlana
Moscow state regional University, Moscow

Аннотация

Клинические основы исторически являются фундаментом дефектологии. Современные вызовы инклюзивного образования диктуют новые требования к преподаванию медико-биологических дисциплин бакалаврам специального образования с применением комплексного подхода.

Ключевые слова: медико-биологические дисциплины, комплексный подход, межпредметные связи.

Abstract

Clinical foundations historically are the Foundation of correctional education. Current challenges inclusive education dictate new requirements for the teaching of medical and biologic disciplines of the bachelors in special education with a holistic approach.

Keywords: medico-biological disciplines, an integrated approach, interdisciplinary connections

Дисциплины медико-биологического профиля являются базовыми в отношении логопедии, и клинические основы исторически служат фундаментом специальной педагогики. Для проведения коррекционных, в том числе и логопедических мероприятий, профилактики речевых нарушений, необходимо знать симптоматику возникающих патологий, их этиологию, механизмы возникновения и протекания патологических процессов, соотношение речевых и неречевых симптомов в структуре нарушений речевой деятельности.

В процессе подготовки бакалавров направления подготовки специальное (дефектологическое) образование при преподавании медико-биологических дисциплин применяется комплексный подход, который, безусловно, очень близок к системному, но, в отличие от последнего, имеет более жёсткие связи между компонентами, обладающими значительно меньшей автономией, по отношению к системным. [1,2] Именно поэтому комплексный подход к подготовке будущих специалистов обязывает к серьёзному пересмотру учебных планов и программ, рабочих программ с установлением межпредметных связей, анализом теоретических компонентов.

В целом построение медико-биологического модуля при подготовке логопедов предусматривает работу в следующих направлениях:

- создание теоретической базы медико-биологического профиля для дальнейшего формирования логопедических (специальных) знаний и умений;
- расширение медико-биологического знаний с целью более глубокого понимания основ логопедии;
- помощь в осознании значения комплексного подхода в абилитации и реабилитации лиц с нарушениями речи.

Работа по созданию теоретической базы медико-биологического профиля для формирования логопедических знаний и умений строится на материале школьного курса биологии, таким образом, первым компонентом комплекса автоматически становятся предмет «Биология» предыдущего уровня образования. [3]

В практике подготовки логопедов используются знания из общей и возрастной анатомии и физиологии человека, нейрофизиологии и учения о высшей нервной деятельности. Для понимания механизмов речевых нарушений важны знания о механизмах

речи, мозговой организации речевого процесса. При построении коррекционного процесса не обойтись без понимания динамической организации высших психических функций. Таким образом, прежде чем переходить к изучению сугубо логопедических дисциплин, будущий логопед должен в совершенстве знать анатомию и особенности функционирования такой сложно устроенной системы как человек и, главным образом, его мозг, поэтому в комплексе предполагается следующая последовательность дисциплин: общая и возрастная анатомия и физиология человека, нейрофизиология и учение о ВНД; обязательный компонент подготовительного этапа – анатомия, физиология и патология сенсорных систем и речевого аппарата.

Следующее направление работы комплекса – группа медико-биологических дисциплин, которая может и должна быть представлена студентам параллельно со специальными логопедическими дисциплинами. Так, изучение речевых расстройств в качестве логопедической дисциплины может сопровождаться изучением неврологических основ речевых расстройств. Помимо этого, для правильного определения структуры речевых нарушений, оптимизации выбора методов коррекционной работы, обучения и воспитания ребёнка или предупреждения его аномального развития, будущие специалисты в области логопедии должны быть ориентированы в области основ генетики и, главным образом, нарушений в развитии, связанных с генетическими аномалиями; онтогенеза человека, в основном патологиями, возникающими на ранних этапах эмбриогенеза.

Не меньшее значение для будущего специалиста играет компетентность в вопросах детской психопатологии. Студенты – будущие логопеды должны иметь представление о различных формах психических нарушений у детей, проявляющихся в виде умственной отсталости, задержки психического развития, поведенческих, эмоциональных нарушениях и проч. Таким образом, при подготовке логопедов на этапе наиболее массированного введения специальных логопедических дисциплин не обойтись без знаний основ невропатологии, психопатологии, клиники интеллектуальных нарушений и педиатрии. Связь логопедии с этими дисциплинами и патологией органов слуха, речи и зрения (сенсорных систем и речевого аппарата) необходима для дифференциальной диагностики нарушений речи.

Ещё одно направление подготовки логопедов, ещё один крупный блок дисциплин, связанных с медицинской деятельностью – реабилитология. Знакомство студентов с основами комплексной реабилитации возможно на заключительном этапе их подготовки, т.е. тогда, когда они уже являются уже практически сформированными специалистами в области логопедии (могут дифференцировать различные формы речевых расстройств и отграничивать их от речевых нарушений, связанных с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональными и поведенческими расстройствами); знают закономерности и особенности физического и психического развития ребёнка; владеют методами психолого-педагогического обследования детей разного возраста. Только имея базовые и специальные знания логопеды могут разрабатывать самостоятельно, либо же принимать участие в работе группы по разработке индивидуальных программ реабилитации детей с речевыми нарушениями. Медицинские знания здесь необходимы для работы со сведениями медицинских карт пациентов, для понимания медицинского диагноза и выбора адекватных технологий реабилитации.

Таким образом, медико-биологические дисциплины в структуре подготовки бакалавров по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», представляющие собой комплекс взаимосвязанных между собой и специальными логопедическими дисциплинами компонентов, помогают будущим логопедам определять правильный подход к пониманию этиологии и механизмов речевых нарушений, способствуют более правильным решениям вопросов диагностики и дифференцированного коррекционного воздействия при устранении различных форм речевых нарушений, что говорит о высоком профессионализме и компетентности специалиста.

Библиографический список

1. Дмитриев А.А., О подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования в свете его модернизации особые дети в обществе // Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. Под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. – Соловьёвой, 2015. – С.56-60
2. Леонова С.В., Интегративный подход в деятельности специалистов как необходимое условие инклюзивного образования заикающихся детей // Материалы XI Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобринина - Санкт-Петербург, 2015. – С.90-97.
3. Сигида Е.А., Лукьянова И.Е. Рефлексивно-контекстная модель формирования компетентности бакалавров // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2012. - №2. – С.82-86

СЕКЦИЯ Теория и методика профессионального образования

УДК 372.881.1

ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ОБУЧЕНИЮ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варламова Елена Юрьевна

Чувашский государственный педагогический университет, г. Чебоксары
ev302@mail.ru

OPTIMIZATION OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING IN TEACHING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Varlamova Elena Yuryevna

Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблем обучения второму иностранному языку бакалавров педагогического образования, будущих педагогов. Целью научной работы является определение направлений образовательной деятельности, реализация которых позволит сделать обучение второму иностранному языку эффективным, с учетом изменяющихся условий развития социума и образовательной политики. Для достижения цели применены теоретические методы исследования: анализ особенностей иноязычной профессиональной подготовки бакалавров, изучающих второй иностранный язык; обобщение результатов научных и методических исследований. В результате проведенной работы выявлено, что оптимизация обучения второму иностранному языку связана с реализацией практической направленности образовательного процесса, нацеленностью на развитие мотивационной сферы обучающихся, с учетом специфики организации и осуществления иноязычной профессиональной подготовки будущих педагогов. Вышеизложенное позволило сформулировать вывод о том, что организация процесса обучения второму иностранному языку бакалавров педагогического образования должна осуществляться не только с учетом особенностей образовательного процесса в вузе, но и с опорой на индивидуальные характеристики студентов, их лингвокультурный опыт и личностные характеристики (мотивацию).

Ключевые слова: иноязычная профессиональная подготовка, второй иностранный

язык, бакалавр, будущий педагог.

Abstract

The article is devoted to the research of problems of teaching the second foreign language to bachelors of pedagogical education, the future teachers. The purpose of the scientific research is defining directions of educational activity, implementation of which allows to make teaching the second foreign language effective, under consideration of changing conditions of developing society and the educational policy. To achieve the purpose there have been applied the theoretical methods of research: the analysis of features of foreign-language professional training of bachelors who learn the second foreign language; generalisation of results of scientific and methodical researches. As a result it is found out that optimizing the process of teaching the second foreign language is connected with implementation of the practical aspect of the educational process aimed to developing the student's motivational sphere, under consideration of features of foreign-language professional training of the future teachers. The foregoing has allowed to come to the conclusion that teaching the second foreign language to bachelors of pedagogical education should be carried out under consideration of not only features of the educational process in high school, but also of individual students' characteristics, their lingvo-cultural experience and personal characteristics (that is motivation).

Key words: foreign-language professional training, second foreign, bachelor, future teacher.

Оптимизация профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования предполагает адаптацию компонентов воспитательно-образовательного процесса к условиям образовательной среды вуза с целью повышения качества подготовленности студентов к осуществлению профессиональной деятельности в образовательных организациях. В иноязычной профессиональной подготовке будущих педагогов одним из путей оптимизации является практическая направленность профессионального обучения. Необходимость усиления практического аспекта особенно выражена в обучении второму иностранному языку на специальных (лингвистических) факультетах, осуществляющих подготовку будущих педагогов к преподаванию иностранных языков в образовательных организациях. Это связано с тем, что изучение второго иностранного языка основано на опыте овладения первым (основным) иностранным языком, что требует постоянного практического сопоставления как минимум трех языковых систем, относящихся к родному языку, первому (основному) и второму (изучаемому) иностранным языкам.

Вопросы обучения второму иностранному языку на специальных (лингвистических) факультетах рассмотрены в работах многих исследователей (И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.Ф. Коряковцевой, Б.А. Лapidус, Е.В. Мусницкой, Н.Н. Нечаева, А.В. Щепиловой, др.). Исходя из положения о том, что усвоение второго иностранного языка осуществляется на билингвальной основе, учеными выявлены особенности обучения второму иностранному языку. Для определения направлений оптимизации (практической направленности) воспитательно-образовательного процесса по обучению второму иностранному языку бакалавров педагогического образования значимыми являются следующие особенности:

- профилирование учебного плана в соответствии с национально-региональными особенностями образовательной среды;
- возможность индивидуализации обучения, что связано с учетом индивидуального уровня развития способностей и склонностей студентов к изучению иностранных языков;
- использование в воспитательно-образовательном процессе двух иностранных языков как средств познания, самопознания и саморазвития;
- необходимость реализации интегративности в обучении и опоры на сформированную у обучающихся монолингвальную основу (опыт познания родного языка);
- преобладание текстовой информационно-деятельности на основе аутентичных

материалов;

– нацеленность подготовки на формирование умений, обеспечивающих профессиональное саморазвитие с использованием двух изученных иностранных языков [1], [2].

В исследовании А.В. Щепиловой отмечено, что эффективность воспитательно-образовательного процесса по обучению второму иностранному языку обеспечивается не только интеграцией научных дисциплин, но и наличием в учебном плане спецкурсов, педагогической практики по второму иностранному языку; практический характер подготовки обучающихся предполагает формирование у будущих педагогов знаний об учебно-методических комплексах, применяемых в образовательных организациях, а также развитость профессионально-методических умений (умений планировать и организовывать уроки, адаптировать материал по второму иностранному языку, др.) [3]. В работе А.В. Щепиловой выделены положения, характеризующие обучение второму иностранному языку с точки зрения направленности на реализацию практического аспекта профессиональной подготовки студентов. Среди данных утверждений следует отметить следующие:

– взаимодействие родного, первого иностранного и второго иностранного языков способствует социализации личности и ее культурному самоопределению;

– особую значимость приобретает принцип контрастивного (сопоставительного) подхода;

– интерференция первого иностранного языка на второй иностранный язык значительна, доля интерферирующего влияния родного языка на второй иностранный уменьшается;

– родной язык оказывает большое положительное влияние на изучение второго иностранного языка по сравнению с влиянием на первый иностранный язык;

– характерна интенсификация обучения, проявляющаяся в: а) ускорении этапов презентации лингвистического материала и отработки умений; б) расширении объема одновременно вводимого речевого материала; в) увеличении доли самостоятельной работы благодаря сформированным на основе изучения родного и первого иностранного языка учебным и компенсаторным умениям и навыкам [3].

Анализ работ ученых показал, что в методике профессионального образования обсуждаемыми являются вопросы, касающиеся путей оптимизации преподавания второго иностранного языка студентов в меняющихся условиях развития социума, функционирования образовательной среды. В данной статье предпринята попытка определить аспекты реализации практической направленности воспитательно-образовательного процесса по обучению второму иностранному языку.

Первый аспект связан с направленностью обучения на формирование мотивации изучения второго иностранного языка и овладения методикой преподавания второго иностранного языка в образовательных организациях. Опорой в данном случае могут служить исследования Б.А. Лапидус. Анализируя мотивацию учения, Б.А. Лапидус выделяет средства формирования внутренних мотивов при обучении второму иностранному языку; в частности, указывается, что наличие внутренних мотивов связано с созданием ситуаций достижения успехов. Исследователем подчеркивается значимость не только коммуникативной направленности начального этапа обучения, но и демонстрации пользы знания второго языка для дальнейшего профессионального саморазвития и роста. Повышению внутренней мотивации, по мнению ученого, будет способствовать то, что методы обучения второму иностранному языку связаны с реализацией задач, направленных на овладение будущей профессиональной деятельностью в большей степени, чем методы преподавания первого иностранного языка. В качестве самого важного и эффективного средства повышения внутренней мотивации ученым называются особенности организации воспитательно-образовательного процесса по обучению второму иностранному языку: опора на интеллектуальную активность обучающихся; информационная и эмоциональная насыщенность текстовых материалов [2].

Обобщив имеющиеся в методике преподавания взгляды на оптимизацию путей формирования мотивационной сферы бакалавров педагогического, нами сформулированы положения, характеризующие воспитательно-образовательный процесс с практической стороны:

а) создание ситуаций успеха как средство формирования мотивации присутствует на всех этапах обучения второму иностранному языку проявляется в повсеместной речевой направленности деятельности обучаемых, а также в демонстрации пользы второго иностранного языка для совершенствования знаний, умений и навыков, сформированных в процессе изучения первого иностранного языка, в показе значимости владения двумя языками для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности;

– формирование мотивации к овладению двумя языками осуществляется также путем реализации практической направленности учебных предметов, относящихся к основной специальности;

– интеллектуальная активность студентов, информационная и эмоциональная насыщенность текстов как средства формирования мотивации усиливает свою значимость. Отметим, что в обучении второму иностранному языку наибольшую информационную ценность представляют тексты, связанные с первым иностранным языком.

В исследованиях, посвященных изучению проблем преподавания второго иностранного языка, отмечена необходимость практическая направленность учебного процесса, проявляющаяся в конструировании содержания учебных предметов, формулировании целей, выборе методов преподавания, исходя из специфики обучаемых и профессиональной направленности воспитательно-образовательного процесса. Отмеченный аспект практической направленности имеет отношение к комплексности обучения второму иностранному языку. Комплексность обучения будущих педагогов второму иностранному языку проявляется в следующем:

1) опоре на особенности студентов, что выражается в меньшей дозировке упражнений, направленных на автоматизацию изучаемого; в интенсификации экономических по времени эффективных упражнений; в увеличении числа учебных единиц в языковом материале; в опоре на родной и изученный (изучающийся) первый иностранный язык;

2) обеспечении высокой степени самостоятельности, творчества студентов, их внутренней мотивации учения. Это предусматривает: введение дополнительной лексики; чтение большого объема литературы на иностранном языке; применение системы работы над текстом на основе учета его стилистической характеристики; ознакомление студентов с различными видами справочной литературы;

3) вербальном характере применяемых методов;

4) обеспечении проблемности и углубленности мышления, замене механических форм немеханическими формами мышления через систематическую реализацию речевых задач.

Все вышеизложенное позволило сформулировать вывод о том, что оптимизация обучения второму иностранному языку бакалавров педагогического образования проявляется, в первую очередь, в практической направленности воспитательно-образовательного процесса, что предусматривает поиск эффективных способов воздействия на мотивационную сферу студентов, конструирование компонентов образовательного процесса с учетом специфики развития и функционирования социума, системы образования в целом, а также образовательной среды в конкретном вузе. Процессы модернизации образования, специфика контингента обучающихся и др. являются факторами, влияющими на организацию и осуществление профессиональной подготовки по обучению бакалавров педагогического образования второму иностранному языку.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 3–6.

2. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
3. Щепилова А.В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.

УДК 37.08.

**ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ежкова Нина Сергеевна, Васичева Людмила Владимировна

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, г. Тула

egkovanc@mail.ru, holodkova_92@rambler.ru

**FEATURES CONFLICT MANAGEMENT IN THE TEACHING
STAFF OF PRESCHOOL EDUCATION ORGANIZATIONS**

Escova Nina Sergeevna, Vasicheva Lyudmila Vladimirovna

Tula state pedagogical University them. L. N. Tolstoy, Tula

Аннотация

В статье отражена важность проблемы конфликтов в педагогических коллективах дошкольной образовательной организации. Рассмотрены основные причины возникновения конфликтных ситуаций и представлены основные способы управления ими.

Ключевые слова: конфликт, причинные факторы конфликта, управление конфликтными ситуациями.

Abstract

The article reflects the importance of the problem of conflicts in the pedagogical collectives of preschool educational organization. The main causes of conflict situations and presents the basic methods of management.

Keywords: conflict, causal factors of conflict, management of conflict situations.

Теоретический анализ сущности конфликтов, причин их возникновения и профилактики являются важными направлениями современных исследований. Конфликты в педагогических коллективах изучались разными областями научных знаний и в разных контекстах. Принято считать, что характер и содержание возникающих противоречий в педагогических коллективах, несут конструктивный или деструктивный сценарий деятельности образовательных организаций, служат фундаментальной основой моделей управления конфликтами.

Конфликт является неотъемлемым звеном взаимодействия людей, который отличается противоречивостью целевых установок, несовпадением ценностных ориентаций и интересов. Подчеркивается направленность конфликта на развитие и решение значимых противоречий, проявляющихся в ходе социального взаимодействия. При этом конфликт может трактоваться и как столкновение противоположных сил, интересов, мнений и взглядов [1, с. 67].

Как показывает анализ научной литературы конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека. Они являются неотъемлемой частью человеческих отношений. Современная педагогика и психология рассматривает конфликты как неизбежное явление социальной жизни, вытекающее из свойств и особенностей человеческой природы.

Сегодня, на пике научно-технического и социального прогресса происходит непрерывное усложнение деловых и личностных взаимосвязей между людьми в процессе их

совместной деятельности. Таким образом, возрастает роль психологического фактора человеческих отношений и общения в трудовых коллективах. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах.

Для эффективного решения возникающих проблем в педагогическом коллективе каждому его члену необходимо овладеть определенным уровнем теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликтных ситуациях, а также знаний о причинах возникновения и способах решения конфликтов. Конфликт стал составляющей общественных отношений. Он присутствует как в явных, так и в латентных формах. Главный вопрос состоит, следовательно, не в возвращении к бесконфликтному состоянию, а в том, чтобы научиться конструктивно жить с конфликтом, отдавая себе отчет в его стимулирующем воздействии в тех случаях, когда он развивается в определенных рамках, и, осознавая его разрушительный характер, когда он перерастает эти рамки. Представители ранних школ управления, считали, что конфликт - это признак неэффективной деятельности организации и плохого управления коллективом. В наше время, теоретики и практики управления все чаще склоняются к той точке зрения, что некоторые конфликты даже в самой эффективной организации при самых лучших взаимоотношениях не только возможны, но и желательны. Важно учиться управлять конфликтным взаимодействием.

Можно выделить три основные группы причин, которые приводят к конфликту в сфере образования. Во-первых, это причины, связанные с содержанием совместной деятельности, организации совместной деятельности, то есть лежащие в содержании взаимодействия участников образовательного процесса. Вторая группа причин связана с особенностями межличностных отношений. Третья – с личностными особенностями участников конфликта [2, с. 56].

Принято выделять причинные факторы конфликта, к ним относят:

1. Информационные – приемлемость или неприемлемость информации, характеризуется принятием содержания образования, форм организации педагогического процесса и др.

2. Поведенческие – неуместность, грубость, эгоистичность, непредсказуемость, опирается на сформированность норм и правил профессиональной деятельности.

3. Факторы отношений – удовлетворенность от взаимодействия показывают эмоциональное принятие друг другом участников взаимодействия.

4. Ценностные факторы – значимые принципы, ценности.

5. Структурные факторы – относительно стабильные обстоятельства, характеризующие условия взаимодействия.

Управление конфликтными ситуациями является одним из направлений деятельности руководителя дошкольной организации. Оно заключается в устранении причин, породивших конфликтную ситуацию, их профилактике, коррекции поведения каждого участника педагогического коллектива. В результате анализа различных подходов к рассмотрению методов управления конфликтными ситуациями, можно выделить основные группы методов:

1. Внутрличностные методы, предполагающие управление собственным поведением, анализ высказываний и действий по отношению к окружающим;

2. Межличностные методы, предполагающие выбор определенного поведения в конфликтной ситуации. В ходе разрешения данной ситуации участниками может быть выбран один из стилей поведения: избегание, соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс. Основу данной классификации определяют следующие параметры: степень реализации собственных интересов, достижения своих действий и уровень учета интересов других, готовность сотрудничать для их удовлетворения.

Таким образом, конфликтные ситуации - объективная, реально существующая составляющая межличностных отношений в педагогических коллективах, они требуют научного анализа и соответствующих мер по их преодолению и профилактике.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. – Питер, 2015. – С. 67.
2. Колесова А.О. Разрешение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе / А.О. Астахова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. – №3. – С. 56.

УДК 37.018.46

ФЕНОМЕН СУПЕРВИЗОРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шумилова Елена Аркадьевна, Житвай Светлана Анатольевна

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

shumilovaea@cspu.ru, sveta_gavrilenko@mail.ru

THE PHENOMENON OF THE SUPERVISION IN EDUCATION AREA

Shumilova Elena Arkadevna, Zhitvai Svetlana Anatolevna

Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация

В российской системе образования издавна существует опыт наставничества, который является методом передачи знаний старших профессионалов своего дела молодому подрастающему поколению. В статье актуализируется исследование понятия «супервизия» в разных научных областях, его представление как формы повышения профессионализма и личностного роста педагога, дается описание некоторых периодов исторического развития супервизорства в сфере образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, личностный рост, супервизия, супервизорство, супервизорство в образовании, цели и функции супервизорства.

Abstract

There has been a coaching experience in the Russian education for a long time, as a method of sharing the knowledge of senior professionals to the beginners or the younger ones. The concept of «supervision» in various scientific areas is actualized in this article, its display as a form of enhancing of the professionalism and personal development of a teacher.

Keywords: professional development, personal development, supervision, supervision in education, goals and functions of supervision.

В настоящее время профессиональное развитие педагогов становится важнейшим фактором современного образования. В этом заинтересованы образовательные организации различных ступеней. Это связано с тем, что сегодня, когда на смену традиционным приходят инновационные подходы, учитывающие диалог культур, проектную и учебно-исследовательскую деятельность учащихся, требуются педагоги творчески мыслящие, умеющие применять различные методики, использовать вариативные технологии обучения и заниматься самообразованием [2]. Для оптимизации профессионального роста педагогов в образовательных организациях используются такие формы, как «наставничество» или «шефство» (педагоги-стажисты направляют деятельность молодых педагогов), «педагогическая поддержка» (позволяет осуществлять решение педагогических проблем, может осуществляться как представителями администрации, так и методистами), «информационно-педагогическое сопровождение» (повышение информационной культуры, обмен педагогическим опытом на методических совещаниях, научно-практических конференциях), план самообразования педагога, а также курсы повышения квалификации (очные, заочные, дистанционные).

В нашей статье мы рассмотрим понятие «супервизорство» как один из видов сопровождения педагогической деятельности.

В России нет института супервизии, поэтому этот метод заимствован различными научными областями, и образовательной в том числе, из психиатрии.

Супервизия («supervision» – англ.) означает «надзор», «наблюдение», «контроль», «управление», «руководство», «администрирование»; «supervisor» – «наблюдатель», «руководитель», «администратор».

Рассмотрим определения данного понятия в разных научных областях. Например, в клинической психологии, супервизия – наблюдение за работой терапевта более опытным профессионалом [4]. Г.В. Залевский дает следующую формулировку, супервизия – деятельность, направленная на оказание помощи психологическими средствами специалистам, которые профессионально оказывают помощь психологическими средствами клиентам при решении профессионально-личностных или личностно-профессиональных проблем [1].

В литературе по социологии можно встретить такую трактовку, супервизия – наблюдение за работой персонала социальных служб, социальных работников или студентов со стороны преподавателя, руководителя практики или консультанта [3].

Супервизия в социальной работе – это совершенствование содержания работы с целью повышения эффективности деятельности специалиста и организации [5].

М.А. Пономаренко в статье «Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность» дает следующее определение: «Педагогическое супервизорство – это диалогический педагогический процесс, основанный на межсубъектном равенстве в диалоге, равноправных конструктивных взаимоотношениях между супервизором и супервизируемым, базирующихся на гуманных ценностях и понимании друг друга с целью совместной выработки личного уникального знания в конкретной педагогической ситуации и личностного роста обеих сторон» [6].

В последние десятилетия термин «супервизорство» и «супервизия» активно используется в повседневной жизни: в образовании, бизнесе, торговле, социальной работе, психологии, средствах массовой информации и др.

В различных источниках можно встретить множество самых разных определений, общий смысл которых заключается в том, что супервизия – это консультативная деятельность, направленная на профессиональное развитие, совершенствование и личностный рост его субъектов. Под субъектами супервизии мы понимаем супервизора, осуществляющего супервизию, и супервизируемого, человека, получающего супервизию. Цель супервизора – способствовать профессиональному и личностному росту супервизируемого.

Супервизию в образовании можно понимать как процесс обучения, который представляет собой оказание профессиональной консультативной помощи в рабочей ситуации (проблеме) посредством ее анализа, исследования и обработки для определенных целей: повышения профессиональной компетентности, разрешения конфликтов, улучшения производственных отношений, оказание эмоциональной поддержки [7].

Супервизия появляется тогда, когда педагог вступает в контакт с различными категориями людей (дети, родители, коллеги, социальные партнеры и др.), и при возникновении спорной ситуации, требующей разрешения, он может обратиться за помощью, например, к методисту. Или более опытные педагоги осуществляют наблюдение и контроль деятельности начинающих коллег. Супервизор анализирует и обобщает ситуацию, помогает найти верное решение, используя различные методы взаимодействия. Причем, М.Я. Пономаренко считает, что педагогическое супервизорство должно основываться на равноправном диалоге учителей, которые в определенные моменты своего профессионального или личностного роста могут помогать друг другу и выполнять супервизорские функции, независимо от статуса, опыта работы и квалификации [6].

Приведем функции супервизии впервые описанные Кадушиным в социальной работе (Kadushin, 1976):

1. *Образовательная (обучающая, развивающая) функция.*

2. *Административная (контрольная, экспертная) функция.*

3. *Поддерживающая (консультативная) функция [1].*

В зависимости от характера проблемы становится значимой та или иная функция супервизии. Рассмотрим подробнее их реализацию в образовании:

✓ *образовательная функция* заключается в том, что специалист помогает коллеге с профессиональной позиции провести анализ своей деятельности, разъясняя особенности работы, а также использование наиболее эффективных методов

✓ *административная функция* проявится в последовательном выполнении советов (наставлений) специалиста для достижения лучших результатов;

✓ *консультирующая функция* заключается в получении поддержки и обсуждении сложных моментов.

Супервизорская деятельность – это важнейшая форма профессиональной взаимопомощи и профессионального совершенствования, которая требует специальных знаний, навыков и опыта.

Таким образом, супервизорство в сфере образования направлено на решение трудностей, возникающих в процессе деятельности педагогов. Его положительная роль очевидна, так как метод позволяет оказать профессиональную помощь, способствует личностному развитию педагогов, а также может стать основой для успешной трудовой деятельности и социализации молодых педагогов.

Библиографический список

1. Залевский, Г.В. Введение в клиническую психологию: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.В.Залевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
2. Гибадуллина Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю.М. Гибадуллина // *Фундаментальные исследования*. – №11-10. – 2014. – С. 2253 - 2257.
3. Гулина, М.А. Словарь справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – Санкт-Петербург: Питер, 2010 г. – 97 с.
4. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд. / В.А. Жмуров. – Москва: Джангар, 2012 г. – 864 с.
5. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность / отв. ред. А.А. Козлов. – Москва: Логос, 2004. – 368 с.
6. Пономаренко, М. Я. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность / М.Я. Пономаренко // <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>
7. Шумилова Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе: монография / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Дитрих, 2011. – 258 с.

УДК 338.465.4

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ

Кайль Яков Яковлевич, Ламзин Роман Михайлович

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

Епинина Вероника Сергеевна

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград
kailjakow@mail.ru, rom.lamzin@yandex.ru, v.epinina@rambler.ru

THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

IN BUSINESS EDUCATION OF RUSSIA
Kayl Iakov Iakovlevich Lamzin Roman Mikhaylovich
 Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd
Epinina Veronika Sergeevna
 Volgograd State University, Volgograd

Аннотация

В статье обозначены цели и задачи применения в российском бизнес-образовании инновационных педагогических технологий, обеспечивающих подготовку специалистов с ключевыми компетенциями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения производственных задач в стандартных и чрезвычайных обстоятельствах. Сформулированы направления, по которым должна идти подготовка педагогических работников к внедрению продуктивных инновационных педагогических технологий в бизнес-образование.

Ключевые слова: бизнес-образование, инновационные педагогические технологии, образовательный процесс, педагогический коллектив

Abstract

The article describes the goals and objectives of the application in the Russian business education of innovative pedagogical technologies, providing training to key competencies, organizational skills, abilities and skills of independent solving production problems in standard and emergency circumstances. The authors formulated the direction, which should go to the training of pedagogical collective productive implementation of innovative pedagogical technologies in business education.

Keywords: business education, innovative pedagogical technologies, educational process, pedagogical collective

В современных российских условиях модернизации системы образования применение инновационных педагогических технологий в бизнес-образовании ориентирует преподавателя на создание таких форм организации учебной деятельности, при которых акцент делается на вынужденную познавательную активность обучающегося и на формирование системного мышления и способности генерировать свои идеи при решении творческих задач.

Увеличение разнообразия используемых педагогических технологий – необходимое условие и одновременно следствие реализации формирования компетентного специалиста. Использование активных методов в бизнес-образовании является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки обучающихся путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностные знания [3, с.20].

Необходимо охарактеризовать особенности образовательных систем, одна из которых полностью признает и использует устоявшийся педагогический опыт (традиционные способы обучения), а другая – осуществляет поиск новых методов взаимодействия преподавателя и обучающихся лиц. Таким образом, традиционная и инновационная образовательные системы имеют ряд специфических отличий (табл. 1).

Таблица 1

Краткий сравнительный анализ традиционной и инновационной образовательных систем

Образовательные системы	
Традиционная	Инновационная
Сообщение готовых знаний и самостоятельная работа студента с литературой и	Ориентация на создание новой образовательной среды в учреждении образования или в рамках обучения персонала в организации на основе внедрения и использования

различными методическими материалами	инновационных технологий, направленных на передачу многоаспектного профессионального знания и умений
Преподавание, усвоение и репродуктивное воспроизведение студентами готовых знаний	Конструирование оптимальных образовательных систем, направленных на достижение целей обучения и воспитания, развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся, а также планомерное и последовательное воплощение на практике проекта образовательной деятельности

В отличие от традиционно представляемого учебного материала современные педагогические методы с применением информационных технологий позволяют значительно увеличить объем учебного материала с расширением тематики и спектра рассматриваемых производственных, управленческих и социальных проблем. Это приводит к модификации целей образования с первостепенной направленностью на подготовку индивида, способного самостоятельно приобретать знания, осуществляя разнообразные виды деятельности по поиску, сбору, обработке, передаче, продуцированию, формализации учебной информации, моделированию учебных ситуаций и выполнением экономико-социальных задач в практической деятельности.

Особенности педагогических инноваций как товара связаны с личностью преподавателя и обучающихся, а также с условиями в виде социального заказа или востребованности обществом и психологической готовностью к принятию и реализации инноваций. Необходимыми компонентами инновационной деятельности являются: получение новых знаний, передача их в сферу производства (образования, культуры, искусства), использование знаний в целях получения новых технологий, передача технологий в коммерческий оборот.

Технологии обучения и воспитания могут рационально сочетаться в рамках системного управления персоналом, что связано с: созданием инновационного климата в образовательной среде; использованием человеческого капитала как составной части интеллектуального капитала; обоснованием перспективной роли воспроизводства интеллектуальной собственности. Этому способствуют современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие выполнять отбор необходимой информации, изучение нового учебного материала, выполнение лабораторных и практических работ, анализ и построение моделей в виртуальных лабораториях, а также обеспечивать условия для создания обучающимися «собственных» продуктов учебной деятельности, проверки на практике своих умений и навыков, подготовки выступлений и презентаций, выполнения учебно-исследовательских работ.

Основными задачами самостоятельной работы обучающихся с использованием инновационных педагогических технологий в современных условиях являются развитие критического мышления, формирование умений самоорганизации собственной жизнедеятельности с навыками самооценки, формирование готовности к деятельности в условиях высокой конкуренции, требующей постоянного самообразования и повышения профессионализма.

В табл. 2 представлены инновационные педагогические технологии, применяемые в бизнес-образовании России в настоящее время.

Таблица 2

**Инновационные педагогические технологии, применяемые
в бизнес-образовании России в настоящее время**

№ п/п	Группа	Инновационные педагогические технологии
1	Технологии по Селевко Г.К.	Педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Амонашвили Ш.А., система Ильина Е.Н. (преподавание литературы как предмета, формирующего человека), педагогические технологии на основе активизации и

		интенсификации деятельности учащихся, игровые технологии, проблемное обучение, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Пассов Е.И.), технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (Шаталов В.Ф.).
2	Технологии, ориентированные на эффективность управления и организации учебного процесса	Технология Лысенковой С.Н. (перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении), технологии уровневой дифференциации, уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (Фирсов В.В.), технология индивидуализации обучения (Инге Унт, Границкая А.С., Шадриков В.Д.), технология программированного обучения, коллективный способ обучения КСО (Ривин А.Г., Дьяченко В.К.), компьютерные (новые информационные) технологии обучения.
3	Технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала	«Экология и диалектика» (Тарасов Л.В.), «Диалог культур» (Библер В.С., Курганов С.Ю.), укрупнение дидактических единиц – УДЕ (Эрдниев П.М.), реализация теории поэтапного формирования умственных действий (Волович М.Б.).
4	Частнопредметные технологии	Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Зайцев Н.А.), технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (Зайцев В.Н.), технология обучения математике на основе решения задач (Хазанкин Р.Г.), педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (Окунев А.А.), система поэтапного обучения физике (Палтышев Н.Н.). Альтернативными технологиями являются: Вальдорфская педагогика (Штейнер Р.), технология свободного труда (Френе С.), технология вероятностного образования (Лобок А.М.), технология мастерских.
5	Технологии развивающего обучения	Общие основы технологий развивающего обучения, система развивающего обучения Занкова Л.В., технология развивающего обучения Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В., системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (Волков И.П., Альтшуллер Г.С., Иванов И.П.), личностно-ориентированное развивающее обучение (Якиманская И.С.), технология саморазвивающего обучения (Селевко Г.К.).
6	Технологии авторских школ	Модель «Русская школа», технология авторской Школы самоопределения (Тубельский А.Н.), школа-парк (Балабан М.А.), агрошкола Католикова А.А., школа Завтрашнего Дня (Ховард Д.).

Источник: сост. авт. по: [7, с. 52-58, 92, 337, 420].

Следует назвать несколько практических инновационных методик обучения, реализующих педагогические технологии [6]: эвристическое обучение, мозговой штурм, проблемное обучение, дебаты, метод проектов, сократический диалог, дерево решений, ролевые игры, деловая игра, деловая корзина, форум, обсуждение вполголоса, «думай и слушай», панельная дискуссия, программа саморазвития и др.

Активные формы обучения предполагают организацию процесса обоюдного взаимодействия преподавателя и обучающегося, при котором они становятся равными участниками (партнерами). При этом роль педагога в этом случае проявляется в виде высокого уровня психологической культурой общения со способностью раскрывать внутренние резервы обучающихся [4, с. 71]. К таким инновационным педагогическим

технологиям относятся: игровые процедуры, дискуссии – групповые дискуссии, выездные занятия, анализ конкретных ситуаций (анализ деловых ситуаций на основе кейс-метода), нетрадиционные лекции – интерактивные лекции, «лекции вдвоем», тренинги, компьютерные симуляции.

Инновационными педагогическими методами являются: кейс-метод на основе анализа конкретной реальной ситуации; имитационные: неигровые (решение ситуационных задач, лабораторные и практические работы) и игровые (имитация деятельности на тренажере, деловая игра); брейнсторминг – работа по типу коллективной мозговой атаки; активная телекоммуникация и организация различных семинарских мероприятий (конференции, семинары-конкурсы, семинары-олимпиады) с коллективным обсуждением учебного материала преподавателя и обучающихся лиц; непрерывное образование на основе выбора индивидуальных образовательных траекторий.

Реализация инновационных педагогических технологий в условиях бизнес-образования связана с несколькими источниками идей развития образования: социальный заказ (потребности страны, региона, города); воплощение социального заказа в законах, нормативных документах федерального, регионального, муниципального и локального значения; развитие научных исследований общественной жизни; развитие передового педагогического опыта; запросы и творчество руководителей и педагогов в различных организациях; зарубежный опыт в сфере образования.

В табл. 3 рассмотрено содержание основных типов образовательных инноваций, которые соответствуют репродуктивной, проблемной и интегральной ориентациям образовательного процесса.

Таблица 3

Содержание основных типов образовательных инноваций

№ п/п	Основные типы образовательных инноваций	Содержание
1	Модернизирующие инновации	Направлены на достижение гарантированных результатов образовательного процесса в рамках его традиционной репродуктивной ориентации, трансфер знаний и формирование способов действий по образцу, ориентированному на высокоэффективное репродуктивное обучение.
2	Трансформирующие инновации	Преобразуют традиционный образовательный процесс и направлены на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой, учебно-познавательной деятельности. Данный подход к обучению нацелен на формирование у обучающихся навыков самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, развитие их творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.
3	Улучшающие инновации	Обеспечивают значительные улучшения и преимущества в организации образовательного процесса, но не базируются на принципиально новых научно-технических достижениях. Это связано с освоением новых образовательных моделей и программ.
4	Интегрирующие (комплексные) инновации	Реализуются за счет использования оптимального набора ранее накопленных и проверенных в мировой практике научно-технических достижений (интеграция науки и образования, разработка интегрированных учебных планов и образовательных траекторий, многоуровневая подготовка). Интегрирующие инновации обеспечивают наиболее

		эффективное вложение средств в образовательную деятельность, исходя из потребностей рынка.
5	Прорывные (базисные) инновации	В основе лежат фундаментальные научные достижения в области развития образовательной деятельности. Они позволяют выполнять ранее недоступные или известные функции, но новым способом (создание инновационных образовательных программ и наукоемкой продукции нового поколения, формирование инновационной системы управления финансированием вузов).

Источник: сост. авт. по: [1, с. 4].

Во многом, инновационное бизнес-образование основано на следующих условиях:

1. Применение инновационных педагогических технологий, способных оперативно и гибко реагировать на решение актуальных задач текущего периода по подготовке специалистов, обладающих ключевыми компетенциями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения производственных задач в стандартных и чрезвычайных обстоятельствах.

2. Информационное обеспечение образовательного процесса, использование современных информационно-коммуникационных технологий, компьютерных сетей, мультимедийных систем.

3. Развитие организаторских способностей преподавателя с учетом индивидуальных особенностей обучающихся при корректировке содержательной части обучения, консультировании и разработке индивидуального плана обучения.

4. Динамичная форма организации образовательного процесса в условиях ускоренного усвоения знаний и краткосрочности обучения [1, с. 7].

Инновационные механизмы развития бизнес-образования включают создание творческой атмосферы, социокультурных и экономических условий для принятия и действия разнообразных нововведений, инициирование развития поисковых образовательных систем, интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем. Максимально продуктивной считается система образования, открытая современным научным исследованиям и современной экономике [2, с. 14].

В организационной среде инновации в бизнес-образовании опираются на ряд принципов принятия управленческих решений, во многом соответствующих деятельности педагога, который осуществляет нахождение оптимальных вариантов взаимодействия с обучающимися. В качестве примера можно назвать такие принципы, как:

1. Принцип целевой ориентации педагогических технологий на обеспечение конечных целей – установление взаимосвязи между потребностями в создании инноваций и возможностями их передачи, решение промежуточных задач, ориентированных на достижение промежуточных целей должно работать на достижение конечной цели.

2. Принцип этапности – разработка и реализация процесса обучения по определенным этапам.

3. Принцип учета неопределенности – в силу высокой неопределенности, внутренне присущей инновационной деятельности, конкретные сроки и результаты.

4. Принцип адаптивности – обеспечение условий по усвоению обучающимися специфики организационного поведения и методики выполнения трудовых операций [5, с. 36].

Взаимодействие бизнес-структур и образовательных учреждений осуществляется на трех уровнях:

1. Информационное взаимодействие – информационная рассылка (вакансии, мероприятия), презентации, участие в ярмарках вакансий и пр.

2. Базовое взаимодействие – проведение мастер-классов, деловых игр, публикация статей о компании, workshop по набору специалистов, в том числе, отбор кандидатов на территории университета, поддержка студенческих проектов и инициатив и т. п.

3. Вовлечение работодателей в образовательный и профориентационный процесс – формирование практических занятий на базе отраслевых кейсов компаний-работодателей и участие представителей компаний в занятиях, включение практических семинаров и лекций представителей компаний в учебные курсы, создание базовых кафедр и магистерских программ.

Это позволяет обеспечить переход массового обучения к индивидуальному подходу с развитием творческих способностей будущих специалистов, совершенствованию навыков самостоятельной работы, которые опираются, прежде всего, на активные формы и методы обучения.

Эффективное и результативное внедрение продуктивных инновационных педагогических технологий в бизнес-образование необходимо проводить по двум интегральным направлениям: создание и совершенствование информационно-аналитической системы управления процессом бизнес-образования; создание и совершенствование информационно-образовательной системы обучения. Данное внедрение может быть организовано следующими способами:

1. Техническое и программное обеспечение образовательной деятельности.

2. Подготовка педагогического коллектива к внедрению информационных технологий в процесс обучения.

3. Формирование фонда электронных образовательных ресурсов, создание системы их классификации, учета и сохранности, обеспечение широкого доступа к внешним и внутренним источникам электронных образовательных ресурсов.

Подготовка педагогических работников к внедрению таких инноваций в бизнес-образование, по нашему мнению, должна проходить по следующим направлениям:

1. Информирование преподавателей о появлении новых технических и методических возможностей на основе информационных коммуникаций на заседаниях коллегиальных органов управления.

2. Организация и проведение установочных курсов, направленных на выработку единых подходов к созданию и использованию учебно-методических материалов, к эффективной методологии их использования в образовательном процессе.

3. Проведение практических занятий по приобретению навыков работы на компьютерах, использованию интерактивных досок в образовательном процессе.

4. Выполнение самостоятельной работы в интерактивном режиме.

5. Организация педагогического мониторинга воспитания, представляющего собой системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития воспитательной системы.

Библиографический список

1. Астафьева Н.В. Управление образовательными инновациями в вузах // Логистика, инновации, менеджмент в современной бизнес-среде // Сборник научных трудов. – Том 1. – Саратов, 2010. – С. 3-8.
2. Баклушина О.А. Понятия и классификация образовательных инноваций как объект управления, логистика, инновации, менеджмент в современной бизнес-среде // Сборник научных трудов. – Том 1. – Саратов, 2010. – С. 12-16.
3. Бринько И.И., Сидоровская Т.И. Анализ применения активных форм обучения на факультете сервиса и рекламы ИГУ // Инновационные формы и методы в системе высшего профессионального образования в России: науч.-метод. материалы / Отв. ред. Т.И. Грабельных, В.А. Решетников. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 20-25.
4. Вильчинская М.А., Волохова С.Г. Применение активных форм обучения в преподавании экономических дисциплин // Инновационные формы и методы в системе высшего

- профессионального образования в России: науч.-метод. материалы / Отв. ред. Т.И. Грабельных, В.А. Решетников. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 71-73.
5. Дулепин Ю.А., Казакова Н.В. Принципы оценки процессов трансфера инноваций на промышленном предприятии: логистика, инновации, менеджмент в современной бизнес-среде // Сборник научных трудов. Том 1. – Саратов, 2010. – С.36.
 6. Инновационные педагогические технологии. – Режим доступа: <http://900igr.net/prezentatsii/pedagogika/Pedagogicheskie-tekhnologii/023-Katalog-innovatsionnykh-metodik-interaktivnye-metody-obucheniya.html>.
 7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

УДК 378

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Котова Нина Сергеевна, Котов Григорий Сергеевич

Южно-Российского института управления-филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Ростов-на-Дону

HIGHER EDUCATION THROUGH DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (FOREIGN EXPERIENCE)

Kotova Nina Sergeevna, Kotov Grigory Sergeevich

South-Russian Institute of Management- Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Rostov-on-Don

Аннотация

В статье анализируются зарубежные подходы в формировании дистанционного образования. В качестве основного примера успешного использования цифровых технологий приводится образовательная онлайн платформа «Blackboard». Актуализируется необходимость развития дистанционных методов обучения в РФ.

Ключевые слова: дистанционное образование, образовательные медиа технологии, образовательные технологии.

Abstract

The article analyses some foreign approaches in the formation of distance education. As an example of the successful application of digital technologies the on-line educational platform “Blackboard” is taken/ the article also actualizes the necessity of the development of distant educational methods in the RF.

Key words: distance education, educational media technologies, educational technologies.

С развитием вычислительной техники (в частности оцифровки) и сетевых технологий, медиа-технологий образовательные технологии приобрели многообразные формы и вошли во все сферы образования. В 21 веке образовательные технологии значительно интегрированы с медиа-технологиями, что позволило создать и усовершенствовать дистанционное обучение и обучение на основе электронных платформ и также помогает продвижению инклюзивного образования, в том числе и в Российской Федерации [1]. В предлагаемой учебной среде учащийся взаимодействует как с информационными ресурсами и технологиями, так и с преподавателем. Инновационные образовательные технологии (в частности информационные и коммуникационные) предоставляют учащимся мощные инструменты и возможности получения доступа к обширным информационным ресурсам, сотрудничеству с другими людьми, консультациями с преподавателем, обменом знаниями, а также трансляции возможностей в форме мультимедиа-объектов (текст, образ, графика, звук

и видео).

В 20 веке были сформированы и введены в практику образовательного процесса основные образовательные направления:

1. Бихевиоризм (И. Павлов, Э. Торндайк, Б.Ф. Скиннер) – теория поведения, согласно которой производительность обучения может регулироваться внешними стимулами (поощрениями, наградами...).

2. Когнитивизм (Дж. Пиаже, Дж. С. Брунер и др.) – теория, согласно которой развитие способностей творческого мышления и информационного анализа студентов происходит на разных этапах их познавательного развития с помощью специальных разработанных учебных программ. В сознании учащегося существуют когнитивные структуры, которые либо ассимилируют «понятную» новую информацию, либо подвергают «непонятную» информацию процессу аккомодации.

3. Конструктивизм (Дж. Дьюи) – теория, согласно которой студенты выстраивают свои знания на практике, а педагогическое проектирование должно учитывать психологические потребности развития учащихся. Теория педагогического конструктивизма получила развитие в работах Л. С. Выготского, предложившего теорию социального конструктивизма, в которой подчеркивается роль социальных и культурных корней человека, как определяющих модель его поведения. Основа обучения студентов – их социально-ситуационные переживания. Студенты учатся на собственном опыте и являются субъектами деятельности, развивающие собственные модели знания путем внесения в них новой информации: различные идеи и подходы; сформированные на ранее полученных знаниях и опыте, тестируются и применяются к новым задачам. Влияние теории конструктивизма на образовательные технологии – по разработке и реализации развивающих игр, мультимедийных программ, динамичного онлайн взаимодействия.

4. Множественный интеллект (Г. Гарднер) – теория, согласно которой существует девять типов множественного интеллекта: словесно-лингвистический, логико-математический, пространственно-механистический, телесно-кинестетический, музыкальный интеллект, межличностно-социальный, внутриличностный, натуралистический, экзистенциальный. В теории подчеркивается, что каждый обладает своим уникальным интеллектом и учебный план, методы обучения формируются под отдельного студента. Тем самым процесс обучения становится намного эффективнее. Однако данная теория рассчитана на индивидуальное обучение и максимально полезна в случае дистанционного и инклюзивного образования.

Несомненно, что данные направления имели огромное значение, а иногда и побуждали развитие образовательных технологий в школах по всему миру. Учеными были разработаны и внедрены связанные с образованием технологии: «заякорение», «когнитивная гибкость», «диффузия инноваций», «поэтапной разработки», «обучение на опыте», «сценарии», «системы символов» и т.д.

По технологии «заякорения» (Дж. Бренсфорд, 1992) [2] моделируется «реальный мир», в котором студент должен обнаруживать и решать задачи. Например, разрабатывается интерактивная программа в соответствии с образовательными стандартами естественных наук, социальных наук, литературы, истории, в которых студенты определяют и решают задачи в отдельной «реальной ситуации». Для моделирования ситуаций, заимствуемых из «реального мира», например в форме видеофильмов, фрагменты которых образуют содержание учебного процесса [3].

С помощью технологии «когнитивной гибкости» [4], которая основывается на когнитивной теории, студентам предлагают различные модели обучения, из которых студент может построить свою модель и выбрать индивидуальную стратегию [5]. Студенты могут в любое время неоднократно возвращаться к определенному материалу, лекции, задаче... (видео лекции, электронные учебники и пособия, электронные кейсы, тестовые задачи и т.д.)

«Диффузия инноваций» (Э. М. Роджер) описывает степень применения инновационных технологий в цепочке технология→обучающие→обучаемые и

эффективность такого применения. Согласно степени принятия инновационных технологий, обучающие субъекты делятся на новаторов, ранних последователей, поздних последователей и отстающих. Учет степени принятия образовательной технологии может помочь обучающему (учебному заведению и преподавателю) разработать образовательную программу и осуществлять обучение более эффективно.

Основываясь на когнитивной теории, Чарльз Рейгельют и его коллеги [6] предложили технологию «поэтапной разработки», согласно которой процесс обучения и учебное содержание должен выстраиваться постепенно от простого к сложному, с целью повышения эффективности обучения. Технология «поэтапной разработки» состоит из последовательно разработанного содержания образовательного процесса, шаги обучения, комплексный анализ, классификацию и сравнение изученного материала, когнитивные стратегии развития студента и его самоконтроль.

Технология «практического обучения» (Дэвид А. Колб и Карл Роджерс) подчеркивает роль опыта в процессе обучения. Отдельные студенты участвуют в процессе самопроизвольного обучения и самостоятельной оценки обучения. Так как в центре данной технологии – личный опыт обучающегося, обязательными компонентами данной технологии являются постоянная обратная связь и своевременная консультативная помощь между преподавателем и студентом.

Технология «сценария» используется в образовательном процессе, в который входят проекты, игры, элементы моделирования и т.д. В основе технологии лежит модель «мастер→подмастерье». Данная технология включает общение группы учащихся в онлайн режиме: студенты совместно разрабатывают решение задач, а эксперты («мастера») имеют возможность взаимодействовать с учащимися («подмастерьями»).

В разработке и применении той или иной образовательной технологии необходимо исходить из задач повышения эффективности конкретной предметной практики преподавания и обучения студентов. Инновационные образовательные технологии открывают новую страницу в преподавании и обучении и являются современными инструментами образовательного процесса, эффективность которого в значительной степени зависит от того, как обучающие (преподаватели) выстраивают процесс обучения студентов и на что они опираются при выборе образовательных технологий. Сегодня перед преподавателем, в частности в условиях дистанционного образования, поставлена задача оптимизации и эффективности образовательного процесса. Технология подбирается под различные стратегии обучения, таким образом, проектирование, разработка и внедрение образовательных технологий также различны.

Дистанционное образование подразумевает организацию через каналы Интернета учебной деятельности в такой форме, как индивидуальная и совместная работа учащихся (студентов) и преподавателей. В процессе дистанционного взаимодействия происходит обмен: информацией и данными, опытом, мнениями, методами решения проблем, результатами собственных и совместных разработок. Инструментами дистанционного образования являются электронная почта, списки рассылки, электронные доски объявлений (например, программа “Blackboard”), дискуссионные группы, средства поиска информации в Интернете (браузеры), аудио- и видеоконференции ...

Программа "Blackboard" была основана в 1997 году, а в 1998 году произошло объединение с платформой "CourseInfo LLC" и образовалась «Blackboard Inc., и CourseSite, запустившие бесплатный курс для факультета. В 2006 году компания вышла на рынок и стала лидером в развитии и управлении системой для дистанционного обучения в высшей школе, а также в начальной и средней школах. "Blackboard " состоит из полнофункциональных инструментальных модулей на сайте и инструкций по их использованию [8].

Таким образом, без поддержки конкретных проектов и учебных практик через современные образовательные технологии, современные теории дистанционного обучения как одной из форм осуществления инклюзивного направления в образовании не будут иметь

никакой существенной ценности. "Blackboard" является эффективной онлайн платформой с полнофункциональными функциями для осуществления управления учебным процессом, проектирования и разработки курсов, оценки и обучения, обучения взаимодействию. Тем не менее, это лишь один из инструментов, которые могут быть использованы для дистанционного обучения (наравне с iTunes U, Coursera и Университариум). Каждый педагог, который занимается вопросами развития дистанционного образования, должны изучить, оценить и выбрать соответствующие образовательные технологии и быть в состоянии эффективно разработать учебный план онлайн и обучение в соответствии с конкретными учащимися, учебных ситуаций, материалов, целей и задач, в том числе в рамках инклюзивной образовательной парадигмы.

Библиографический список

1. Котов С.В., Котова Н.С. Становление инклюзивного образования в России // *European Social Science Journal*, 2015, № 6, с. 263-267.
2. Vye, N. J. (2009). Instructional design-Anchored instruction. Retrieved June 14, 2009, from <http://education.stateuniversity.com/pages/2090/Instructional-Design-ANCHORED-INSTRUCTION.html#ixzz0KPRKJeS6&D>
3. Theories in Educational Technology (2009). Retrieved March 14, 2009, from <http://www.coe.ufl.edu/school/edtech/theories.htm>
4. Ouyang, R. & Wang, X. (2011) (Eds.) *Educational Technology*. Beijing, China: Renmin University Press. ISBN 978-7-300-12930-3.
5. Menaker, E., Coleman, S., Collins, J., and Murawski, M. (2006). Harnessing experiential learning theory to achieve war-fighting excellence. Paper presented at the Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference, <http://www.idsi.com/downloader/download.aspx?fileID=773>
6. Issroff, K. & Scalon, E. (2002). Educational technology: The influence of theory. *Journal of Interactive Media in Education*. Retrieved March 14, 2009, from <http://www-jime.open.ac.uk/2002/6/>.
7. BlackBoard (2013). Education technology solutions for all. Retrieved July 8, 2013, from <http://www.blackboard.com/Platforms.aspx>

УДК: 378:37:36

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПА

Лаута Наталья Алексеевна

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В. И. Вернадского» в г. Армянске

nataliya_lauta@mail.ru

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL READINESS OF STUDENTS TO WORK AT A SANATORIUM-TYPE BOARDING SCHOOLS

Lauta Natalia Alekseevna

“V.I. Vernadsky Crimean Federal University” Institute of Pedagogical Education and Management
(branch) in Armyansk

Institute of Pedagogical Education and Management (Branch)
«Crimean Federal University V. I. Vernadsky» in Armyansk

Аннотация

Подготовка будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа – важная составляющая профессиональной подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях Крыма. Для выявления уровня сформированности профессиональной и личностной готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа необходимо провести диагностический анализ. Результаты диагностической работы представлены в данной статье, цель которой охарактеризовать уровни сформированности профессиональной и личностной готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа. В статье описана качественно-количественная характеристика сформированности мотивационно-личностного компонента.

Ключевые слова: социальный педагог, школа-интернат санаторного типа, дети-сироты, мотивационно-личностный компонент.

Abstract

Preparation of the future social pedagogues to work at sanatorium-type boarding schools is an important component of the professional training of social pedagogues at high educational establishments in Crimea. To identify the level of professional and personal readiness of students to work at sanatorium-type boarding schools it is necessary to conduct a diagnostic analysis. The results of diagnostic work are displayed in this paper, which aim is to describe the levels of professional and personal readiness of students to work at sanatorium-type boarding schools. The article describes the qualitative and quantitative characterization of motivational and personal component of students' readiness to work at sanatorium-type boarding schools.

Key words: social pedagogue, a sanatorium-type boarding school, orphans, motivational and personal component.

Вопрос воспитания, обучения и развития детей, проживающих в школах-интернатах санаторного типа, предъявляет специфические требования к подготовке специалистов, которые работают с данной категорией воспитанников. Дети, воспитывающиеся в школах-интернатах, страдают от эмоциональной и сенсорной депривации, они оторваны от реальной жизни, объединены по принципу социально-психологического неблагополучия, находятся в социальной изоляции. Такая среда, вызывая сенсорный голод, очень вредна для ребенка. А учитывая еще и то, что в школах-интернатах санаторного типа находятся дети с серьезными проблемами здоровья, эта среда может стать для них губительной. И чтобы этого не произошло необходимо создать условия относительного психологического комфорта. В создании этих условий очень важную роль играет социальный педагог, который должен глубоко разбираться в психологических особенностях детей и подростков, лишенных родительской опеки. Поэтому одним из существенных вопросов, по нашему мнению, является вопрос профессиональной и личностной готовности будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа.

Различные аспекты подготовки будущих социальных педагогов рассматриваются в исследованиях И. Зверевой, А. Капской, Л. Мищик, В. Полищук. Вопросы подготовки будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности освещены в работах В. Бочаровой, М. Гурьяновой, И. Лавриненко, О. Сорочинской. Однако проблема профессиональной и личностной готовности будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа не была предметом специального исследования.

Уточним, что готовность будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа включает следующие компоненты: мотивационно-личностный, познавательный, деятельностный, рефлексивный [1, с. 123]. Объем статьи не позволяет рассмотреть уровни готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа по всем выделенным компонентам, поэтому остановимся на мотивационно-личностном компоненте.

При подборе диагностических методик, направленных на изучение уровня

сформированности исследуемого компонента, мы учитывали, что показателем его сформированности может быть наличие профессиональной и личностной готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа. Для изучения уровня профессиональной готовности мы использовали разработанную нами анкету «Мотивы выбора профессии», включающую 15 суждений о том, почему студенты хотят работать в школах-интернатах санаторного типа. 15 % студентов экспериментальной группы (ЭГ) и 14 % респондентов контрольной группы (КГ) ответили, что у них есть желание работать в этих учреждениях и указали причину: *«имею желание работать с детьми, оставшимися без попечения родителей»*; *«чтобы иметь возможность помогать детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей»*; *«хочу работать в школе-интернате санаторного типа, так как мне жаль детей, которые там проживают»*; 25 % студентов ЭГ и 23 % студентов КГ отметили, что имеют желание работать с детьми, лишенными родительской опеки, но не хотят работать в школах-интернатах санаторного типа: *«чтобы овладеть профессией, которая меня интересует»*; *«нравится работать с детьми, которые остались без попечения родителей, но не готов(-а) работать с серьезно больными детьми»*; 35% студентов ЭГ и 34 % студентов КГ ответили, что они хотят стать высококвалифицированными специалистами и работать с детьми, но не имеют желания работать с категорией детей-сирот: *«нравится работать с детьми»*; *«чтобы стать высококвалифицированным специалистом»*; 25% студентов ЭГ и 29 % студентов КГ ответили, что выбрали неосознанно профессию «социальный педагог»: *«случайно выбрал(-а) эту специальность»*; *«выбрал(-а) эту специальность, чтобы учиться в родном городе»*.

Для изучения личностной готовности студентов мы использовали адаптированную методику П. А. Шептенко и Г. А. Ворониной «Профессиональная готовность будущего социального педагога к работе в школах-интернатах санаторного типа» [2, с. 115]. Студентам был дан перечень личностных качеств социального педагога и было предложено выстроить эти качества в порядке возрастания их значимости. 18 % студентов ЭГ и 17 % КГ на первое место ставят *организаторские способности, аналитические и коммуникативные качества, а также состояние психического и физического здоровья*, на второе место – *социальную зрелость, профессиональную направленность, уровень общей культуры, креативность*; 27 % студентов ЭГ и 28 % студентов КГ наиболее важными считают такие личностные качества будущего социального педагога как *уровень общей культуры, организаторские способности*; менее важными качествами для будущей профессиональной деятельности – *профессиональную направленность, коммуникативные качества, состояние психического и физического здоровья, социальную зрелость*; 30 % студентов ЭГ и 28 % студентов КГ наиболее значимыми для социального педагога считают *коммуникативные качества, профессиональную направленность*, наименее значимыми – *уровень общей культуры, социальную зрелость*; 25% студентов ЭГ и 27 % студентов КГ на первое место ставят *уровень общей культуры*, на второе место – *коммуникативные качества будущего социального педагога*.

Для обобщенной качественной характеристики результатов изучения мотивационно-личностного компонента готовности к работе в школах-интернатах санаторного типа были выделены следующие критерии: профессиональная готовность студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа; личностная готовность к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. На основе выделенных критериев установлено четыре уровня сформированности мотивационно-личностного компонента готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа: *высокий, достаточный, средний и низкий*. Представим содержание данных уровней готовности.

Высокий уровень готовности. Студенты позитивно относятся к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Имеют осознанное желание работать в школах-интернатах санаторного типа и называют причину. Имеют полное представление о том, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать социальный

педагог для осуществления социально-педагогической деятельности в школах-интернатах санаторного типа.

Достаточный уровень готовности. Студенты позитивно относятся к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Имеют неосознанное желание работать в школах-интернатах санаторного типа. Имеют достаточное представление о том, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать социальный педагог для осуществления социально-педагогической деятельности в школах-интернатах санаторного типа.

Средний уровень готовности. Студенты имеют неустойчивое желание работать в школах-интернатах санаторного типа (при возможности выбора предпочтут работу в других учреждениях). Имеют поверхностное представление о том, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать социальный педагог для осуществления социально-педагогической деятельности в школах-интернатах санаторного типа.

Низкий уровень готовности. У студентов не сформировано позитивное отношение к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Не имеют желания работать в школах-интернатах санаторного типа, не объясняют причины. Имеют очень слабые представления о том, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать социальный педагог для осуществления социально-педагогической деятельности в школах-интернатах санаторного типа.

Изучив качественно-количественную характеристику профессиональной и личностной готовности студентов к работе в школах-интернатах санаторного типа, можем отметить, что у большинства студентов (57,2 % ЭГ и 57,6 % КГ) недостаточный уровень сформированности мотивационно-личностного компонента, что подтверждают необходимость создания экспериментальной модели подготовки студентов к социально-педагогической деятельности в данных учреждениях.

В заключение можно сказать, что посредством диагностических методик был изучен уровень сформированности у студентов мотивационно-личностного компонента готовности к работе в школах-интернатах санаторного типа. Установлено, что большинство студентов (57,2 % ЭГ и 57,6 % КГ) не владеют необходимыми профессиональными и личностными качествами. Выявленные недостатки значительно снижают уровень и качество готовности будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа и обуславливают необходимость создания экспериментальной модели подготовки к социально-педагогической деятельности в данных учреждениях.

Библиографический список

1. Лаута Н. О. Компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу. – Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 2 до № 3, Том III. – Київ, 2011. – С.123–128.
2. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие. – М. : Просвещение 2001. – 234 с.

УДК 81-11

СЛУХОВАЯ КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Лучина Елена Вячеславовна

Le210594@yandex.ru

Институт иностранных языков МГПУ, г. Москва

LISTENING COMPENSATORY COMPETENCE: AN EDUCATIONAL TARGET FOR FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

Luchina Elena Viacheslavovna

Institute of Foreign Languages, MCTTU

Аннотация

В статье выявляются существенные аспекты слуховой компенсаторной компетенции как объекта овладения в языковом вузе, обосновывается важная роль актуализации слуховой компенсаторной компетенции для снятия трудностей аудирования текстов различного характера.

Ключевые слова: компетентностный подход, слуховая компенсаторная компетенция, трудности аудирования физиологического, психологического и лингвистического плана.

Abstract

The paper features the significant aspects of the audio compensatory competence that is developed at a Foreign Language University. The author reveals the significance of listening compensatory competence for elimination of difficulties during listening of different texts.

Key words: competence-based approach; listening compensatory competence; physiological, psychological, and linguistic difficulties of listening.

Присоединение России к общеевропейскому образовательному пространству ставит российские учреждения высшего профессионального образования перед необходимостью следовать основным положениям Болонской декларации, к которым относятся переход на многоуровневое образование, введение кредитов, обеспечение мобильности как студентов, так и преподавателей, контроль качества образования [3: с. 386-388]. Эти положения были отражены в основных российских образовательных документах, в том числе в Федеральных целевых программах развития образования на 2006-2010 и 2011-2015 годы, в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы, а также в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах. В основе данных образовательных документов лежит компетентностный подход, означающий постепенную переориентацию доминирующей образовательной стратегии с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на овладение комплексом компетенций.

Формирование *иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза* – целевая установка, продиктованная указанными выше сформировавшимися объективными закономерностями. Ее компонентный состав, а также значимость каждого компонента хорошо известны в лингводидактике. За два десятилетия по поводу наполнения данной компетенции внутренними элементами прозвучало немало дискуссий, в конечном счете структура данного феномена обрела общепризнанные очертания. При всей былой спорности и неоднозначности подходов к интерпретации коммуникативной способности выпускника вуза, готового к взаимодействию с иноязычным партнером по общению, единообразием отличалась оценка значимости такой важной составляющей данной способности как *аудирование*, определяющее полноценное функционирование речевой компетенции благодаря обеспечению восприятия и понимания иноязычной речи на слух с целью использования необходимой информации в профессиональной деятельности.

Особое значение приобретает аудирование в последнее время, так как сегодня студенты всё чаще начинают изучать иностранный язык «с нуля»: французский / немецкий / китайский / японский на базе английского, освоенного в общеобразовательной школе. Для них процесс восприятия на слух и понимания иноязычной речи сопряжён с рядом существенных трудностей, проистекающих из сложности и специфичности данного вида речевой деятельности: быстротечности, необратимости и невозможности фиксации речи, слабой пропускной способности звукового канала, реактивности, невыраженном, скрытом характере протекания процесса и дистантности [2: с. 42-45].

Анализ специфических черт слуховой рецепции позволяет сделать ряд значимых заключений для построения эффективного процесса обучения восприятию на слух с целью понимания. Во-первых, ввиду своей сложности, процесс слуховой рецепции требует

напряжённой психической деятельности реципиента. Во-вторых, существуют возможности, позволяющие создать условия для передышки и обдумывания, временно облегчающие деятельность реципиента по приёму и переработке аудитивной информации. Как следствие первого и второго, можно выделить ряд факторов, действующих в противоположных направлениях и осложняющих процесс слуховой рецепции, делая его противоречивым и мало прогнозируемым, так как не представляется возможным заранее учесть все его особенности, просчитать многочисленные варианты развития событий и предусмотреть их с целью преодоления всех трудностей. Снятию данных противоречий процесса и объективных сложностей его протекания призвана способствовать *компенсаторная компетенция*, актуализируемая в ходе слуховой рецепции. Под термином «*слуховая компенсаторная компетенция*» следует понимать такую *способность студента, которая призвана помочь ему преодолевать трудности при восприятии слуховой информации, порождаемые сложностями и специфичностью процесса слуховой рецепции*. Исходя из характеристик слуховой рецепции как начального этапа восприятия аудитивной информации, можно выделить три основные группы трудностей, на которые направлена (с целью их преодоления) слуховая компенсаторная компетенция – трудностей физиологического, психологического и лингвистического характера.

Трудности *физиологического* плана обусловлены особенностями строения и функционирования не только слуховой системы (центральных и периферических отделов), но и костного и мышечного строения всего речевого аппарата реципиента. Каждый отдел слухового аппарата выполняет свою функцию по формированию электрических импульсов определённой амплитуды и частоты, а изменения строения и функционирования любого из отделов могут повлечь искажения звукового сигнала, а значит, помешать качественному восприятию слуховой информации. Данные изменения влекут за собой, во-первых, снижение эффективности слуховой рецепции, а во-вторых, трудности психологического плана, такие как боязнь, неуверенность в себе, напряжение.

Поскольку процесс слуховой рецепции речи предполагает наличие двух коммуникантов: продуцента и реципиента, то причины создания *психологических* трудностей могут исходить, по мнению Н.В. Агеевой, и от говорящего (продуцента), и от слушающего (реципиента) [1: с. 66]. Трудности подобного плана будут вызываться, с одной стороны, индивидуальными характеристиками *реципиента*, связанными прежде всего с работой психофизиологических механизмов восприятия речи (речевого слуха, памяти, внимания, внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования), с уровнем развития общей языковой подготовки (фонетических, лексических, грамматических навыков и умений), а также с такими личными особенностями, как гендерная и возрастная принадлежность, темперамент, характер и психическое состояние в момент слуховой рецепции. С другой стороны, немалые трудности создаются из-за ярко выраженных *индивидуальных характеристик говорящего*, таких как «особый тембр, диалектные отклонения в произношении, нарушение норм языка вследствие недостаточной грамотности, дефекта органов речи и т.д.» [1: с. 66]. Перечисленные характеристики (подробно о них см. [4]), а также несовпадение фонологических систем родного и иностранного языков приводят к тому, что студенты не различают на слух многие звуки иноязычной речи, не способны выделить существенные признаки речевого звука и отвлекаться от посторонних признаков.

К трудностям слуховой рецепции можно также отнести трудности, связанные с *лингвистическими* особенностями иноязычной информации. Лингвистическая специфика обусловлена характерными для иностранного языка параметрами фонетического, лексического, грамматического строя иноязычной речи. По мнению И.И. Халеевой, «воспринимая отдельные элементы её [речи] структуры, обучаемые будут формировать у себя умение идентифицировать прочитанный или услышанный текст как продукт речетворчества носителя языка с присущими этому тексту «типичностями» германоговорящего или иного языкового типа» [6: с. 15].

Особенности восприятия текста, обусловленные когнитивно-дискурсивной спецификой изучения процесса коммуникации, провоцируют трудности *дискурсивного* характера. Как пишет Е.Г. Тарева: «... понимание становится субъектным процессом, "погруженным" в динамическую систему коммуникативной ситуации, элементом дискурса – сложного коммуникативного явления, включающего, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [5: с. 33].

Все рассмотренные трудности преодолеваются, с одной стороны, путём регулярных и постепенно усложняющихся тренировочных упражнений на совершенствование языковых и речевых знаний, навыков и умений, развитие механизмов речевого восприятия: речевого слуха, краткосрочной и долгосрочной памяти. С другой стороны, их можно снять / уменьшить с помощью актуализации студентами **слуховой компенсаторной компетенции**, направленной на преодоление трех видов трудностей (физиологического, психологического и лингвистического плана), которые сопровождают процесс восприятия на слух и идентификацию определённых сегментов устной иноязычной речи.

В контексте компетентного подхода в образовании слуховая компенсаторная компетенция наделяется особыми характеристиками, которые отражают следующие аспекты:

1) *аспект индивидуализации*. Слуховая компенсаторная компетенция ориентирована на выявление и использование индивидуальных преимущественных характеристик личности, используя которые формируется для каждого индивидуума свой набор компенсаторных стратегий для преодоления проблем в процессе коммуникации. Он зависит от субъективных, психофизиологических факторов субъекта (возраста, пола, общего развития, особенностей психики и т.д.) и объективных (условий и специфики вида речевой деятельности, в который вовлечён коммуникант). Выбор адекватной стратегии является важным механизмом действия компенсаторной компетенции;

2) *прагматический аспект*. Овладение слуховой компенсаторной компетенцией позволяет выпускникам языкового вуза справляться с коммуникативными трудностями, не прерывая процесса иноязычной коммуникации, и тем самым, максимально приблизиться к реальной профессиональной деятельности, добиться успешности и осознать свою профессиональную коммуникативную компетентность;

3) *аспект гибкости*. Слуховая компенсаторная компетенция подразумевает способность гибко приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям, которые ставят перед специалистом новые задачи, требующие незамедлительного решения. Для успешного процесса коммуникации необходимо заранее прогнозировать течение событий и свою реакцию, что представляется особо значимым в условиях недостатка иноязычных знаний и речевого и социального опыта коммуниканта, в ситуации коммуникативной и / или межкультурной неопределенности: информационной, субъектной, содержательной, формальной [5: с. 37]. К тому же, овладение компенсаторной компетенцией позволяет редуцировать стресс и напряжение, возникающие в процессе межкультурной коммуникации, расширить когнитивный опыт коммуниканта и освоить новые средства коммуникации.

Таким образом, овладение слуховой компенсаторной компетенцией соответствует основным установкам компетентного подхода в образовании, она является неотъемлемой составляющей компенсаторной компетенции как макропонятия, входящей в структуру иноязычной коммуникативной компетенции – одной из основополагающих в формировании специалиста высокой квалификации, конкурентоспособного на мировом рынке труда.

Библиографический список

1. Агеева Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании. // Язык и культура. – М., 2008. - С. 65-73.

2. Зимняя И.И. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. – 2001 – №3 - С. 15-16.
4. Тарева Е.Г. Цели и задачи практической подготовки студентов языкового вуза на начальном этапе (первый курс): дис. канд. пед. наук. – М., 1993. – 172 с.
5. Тарева Е.Г. Обучение пониманию в условиях неопределенности межкультурной коммуникации // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. - 2015. - № 1 (9). - С. 32-39.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: автореф. дис. ...д-ра пед.наук. – М., 1990. – 36 с.

УДК 378.14.

**К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Молоткова Галина Васильевна

Тульский государственный университет, г. Тула,

molotkova.galina@bk.ru

**OPTIMIZING OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR
THE STUDENTS OF ENGINEERING TRAINING AREAS IN THE CONDITION OF
INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Molotkova Galina Vasilevna

Tula State University, Tula

Аннотация

Статья посвящена вопросам, связанным с проектированием учебно-методического комплекса вуза. Выдвигается предположение, что формирование иноязычной речевой деятельности будущего специалиста в русле логики профессиональной и научной деятельности инженера способствует оптимизации содержания иноязычного образования в техническом вузе.

Ключевые слова: иноязычная речевая деятельность, оптимизация содержания иноязычного образования, информационно-образовательная среда

Abstract

The article is devoted to issues related to the design of educational and methodical complex of the University. The formation of foreign language speech activity of future specialist in the logic of scientific and professional activities of the engineer facilitates the optimization of content of foreign language education in technical universities.

Key words: foreign language speech activity, the optimization of content of foreign language education, foreign language education.

Разработка нового содержания учебных дисциплин является важной задачей, стоящей перед системой образования. Стремительное развитие информационных технологий, рост их дидактических возможностей, сложность и длительность полного цикла педагогического проектирования процесса обучения в условиях информационно-образовательной среды (ИОС) требует всестороннего анализа для определения рациональных подходов, направленных на обновление содержания образования, на интеграцию различных учебных дисциплин, на развитие дидактического комплекса учебного процесса и т.д.

Отдельные стороны формирования готовности к профессиональному

совершенствованию средствами предмета «иностранный язык» подвергаются рассмотрению в ряде исследовательских работ. Вопросы обучения профессиональному общению на иностранном языке специалистов неязыкового профиля стали предметом анализа в работах И.Л. Бим, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, С.К. Фоломкиной, В.П. Фурмановой и др.

Исследовательский интерес представляет содержание профессионально направленного обучения иноязычному общению в неязыковом вузе (Д.В. Булатов). В работах Т.В. Алдановой и С.В. Васильевой исследуются совершенствование профессиональной подготовки и формирование профессионального мышления студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка.

Педагогический словарь определяет содержание образования как «педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. Специальное образование даёт человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности».[1]

В педагогической литературе принято определять содержание образования через основные характеристики учебно-воспитательного процесса: принципы, методы, формы и средства обучения. Выделяют, во-первых, принципы, направленные на формирование общей и профессиональной культуры личности. К ним относят принцип научной и практической значимости содержания образования, из которого вытекают принцип информационной ценности содержания образования и принцип формирования профессиональной компетентности, реализуемый через профессиональную направленность учебного материала и соответствие логике профессиональной деятельности специалиста. Во-вторых, принципы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса: принцип целостности учебно-воспитательного процесса, принцип соответствия содержания процессуальной стороне учебного процесса и принцип соответствия учебно-методической и материальной базе учебно-воспитательного процесса. Все перечисленные принципы тесно связаны между собой и образуют единую систему.

Формат статьи не позволяет последовательно рассмотреть все аспекты, способствующие оптимальному проектированию содержания иноязычного образования студентов инженерных направлений в условиях ИОС. Значительный интерес представляет, по нашему мнению, реализация принципов, направленных на формирование профессиональной культуры личности. При этом следует учесть тот факт, что содержание образования определяют также цель обучения и деятельность личности. Целью образовательной деятельности вуза является подготовка компетентных специалистов. Понятие «компетентность» рассматривается учеными-педагогами как интегрированное качество личности, которое включает и профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию. Деятельность личности подразумевает в данном случае готовность студентов технического вуза к решению профессиональных задач средствами иностранного языка.

Личность проявляется и формируется в деятельности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике деятельностного подхода. Его значение показал в своих работах А.Н. Леонтьев. "Для овладения достижениями человеческой культуры, — писал он, — каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями". [3]

В основе понятия деятельности, по А. Н. Леонтьеву, лежит понятие действия. Вот почему, чтобы подготовить студентов инженерных направлений подготовки к самостоятельной разносторонней профессиональной деятельности, необходимо как можно шире вовлекать их в деятельность, связанную с инженерной профессией, организовать учебные действия студентов таким образом, чтобы навыки этих действий были востребованы в профессиональной деятельности.

Занимаясь разработкой содержания иноязычного образования, следует принять во

внимание цель обучения, принципы организации учебно-воспитательного процесса, а так же будущую профессиональную деятельность студентов технических направлений подготовки.

Оптимизация содержания иноязычного образования студентов-инженеров, на наш взгляд, будет означать, изменение контента обучения таким образом, чтобы содержание образования представляло собой не столько теоретические знания о языке как системе знаков, сколько практические умения, связанные с речевой деятельностью. На этапе бакалаврской подготовки студентов инженерных специальностей иностранный язык привлекает не столько как учебная дисциплина, а как средство общения и получения новых знаний. Знание системы иностранного языка без практического владения навыками и умениями целенаправленного воздействия на собеседника в иноязычной культурной среде, без понимания связанной с будущей профессией информации оказывается невостребованным.

Таким образом, содержание образования в предметной области «иностраннй язык» должно способствовать формированию иноязычной речевой деятельности будущего специалиста, отвечающей логике профессиональной и научной деятельности инженера. Подтверждает данный тезис мнение М.Н.Вятютнева: «Было бы ошибочно полагать, что между теорией языка, его описанием и практическими целями обучения нет различия. Поэтому нельзя ставить отбор и последовательность введения языкового материала в зависимость от научного описания современного литературного языка и данных, получаемых в результате сравнения двух языков».[2]

Разработка содержания образования по иностранному языку для студентов технических вузов весьма трудоёмкий процесс, поскольку осуществить проектирование содержания образования в отрыве от проектирования информационно-образовательной среды в целом оказывается неэффективным. Поэтому дидактическая и технологическая стороны содержания образования по иностранному языку студентов инженерных специальностей всё еще недостаточно разработаны.

Библиографический список

1. Терминологический словарь по педагогике [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nlr.ru>, (дата обращения 11.02.2016)
2. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/3-3.html> (дата обращения 1.02.2016)

УДК 378.663.091.64-028.7(476.6)

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА МОБИЛЬНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВАХ

Мордвинова Жанна Сергеевна, Переверзева Нина Анатольевна

Гродненский государственный аграрный университет, г. Гродно

mordwinova@mail.ru, nina771166@mail.ru

ABOUT THE RELEVANCE OF TRAINING MATERIALS FOR USE ON MOBILE ELECTRONIC DEVICES

Mordvinova Jeanne Sergeevna, Pereverseva Nina Anatolevna

Grodno State Agrarian University, Grodno

Аннотация

В статье описываются результаты исследования целесообразности и возможности внедрения мобильных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: мобильные технологии, мобильное обучение, смартфоны, электронные книги, планшеты.

Abstract

The article describes the results of studies of the feasibility and the possibility of the introduction of mobile technologies in the educational process.

Keywords: mobile technology, mobile learning, smartphones, e-readers, tablets.

Термин «M-Learning» (мобильное обучение) появился около 10 лет назад. Однако массовое распространение мобильных устройств, функциональность которых обеспечивала бы полноценную работу с электронными учебниками и другими учебными материалами, наблюдается лишь в последние годы. Постоянное развитие мобильных технологий и многочисленные преимущества, которые они предоставляют, способствуют все более широкому использованию мобильного обучения в образовании [2, с.4-5]. В связи с этим многие вопросы мобильного обучения требуют исследования.

Современные студенты имеют возможность использовать для учебного процесса как стационарные, так и мобильные компьютерные устройства. В мобильном обучении могут использоваться нетбуки и небольшие ноутбуки, планшеты, электронные книги, смартфоны и др. [1, с.2].

Авторы провели исследование с целью определить возможность и целесообразность широкого внедрения мобильных технологий в образовательный процесс. Исследовались техническая обеспеченность электронными компьютерными устройствами, психологическая готовность и предпочтения студентов. В анкетировании приняли участие 110 студентов стационарной и заочной форм обучения Гродненского государственного аграрного университета.

Анализ показал, что 97 % студентов имеют стационарный компьютер либо ноутбук. Наиболее часто встречается ситуация, когда в наличии имеются оба устройства (70 % всех студентов), только настольный компьютер имеют 12,7 %, только ноутбук – 14,5 % студентов.

96 % опрошенных студентов имеют смартфоны с выходом в Интернет и активно ими пользуются, остальные 2 % – мобильный телефон и подключение к сети Интернет. Планшет имеют 40 % студентов, электронную книгу – только 5 % студентов.

Что касается формы учебного материала, то большинство студентов стационара более удобным считают электронный вариант, студенты заочной формы обучения чаще предпочитают печатные версии. При работе с электронными учебными материалами студенты указали, что дома им удобнее пользоваться стационарным компьютером или ноутбуком, а в дороге или на занятиях предпочтительнее смартфоны. Студенты, имеющие планшет, однозначно выбрали его как самое удобное устройство для чтения материала. При наличии ноутбука и настольного компьютера предпочтения разделяются примерно поровну между этими устройствами.

Все опрошенные студенты очень положительно относятся к возможности использования учебных материалов, адаптированных для мобильных электронных устройств.

Наиболее удобным форматом файлов для чтения с мобильных устройств студенты считают формат PDF, но отмечают, что все они имеют возможность работать и с другими форматами файлов.

Использование мобильных устройств для работы с учебными материалами имеет ряд преимуществ [1, с.4]. Основное из них – это доступность в любое время в любом месте, что актуально для студентов, ведущих активную жизнь. Мобильные устройства практически бесшумны, компактны, с ними можно комфортно расположиться в любой обстановке.

Учебные материалы в электронном виде достаточно легко распространяются среди студентов средствами копирования или по сети Интернет. Практически все студенческие

смартфоны оснащены картами памяти емкостью от 2 до 8 Гбайт, что позволяет записывать на них и хранить достаточно большой объем информации и работать с ней без доступа к Интернет.

Электронные книги – это устройства, которыми менее всего обеспечены студенты. Обеспеченность планшетами также недостаточная. В то же время смартфоны, имеющие выход в Интернет, использует подавляющее большинство студентов. Следовательно, при создании электронных учебных материалов необходимо обеспечить комфортную работу с ними на любых мобильных устройствах, но ориентироваться, прежде всего, на работу со смартфонами.

Современные смартфоны позволяют не только читать текст, но и прослушивать аудио, смотреть видео выполнять тесты и практические задания. В учебные материалы можно включать двумерную и трехмерную графику, интерактивные элементы, ссылки, звуковое сопровождение и др.

Основная масса используемых смартфонов имеют диагональ от 4 до 5,5 дюймов. Проведенные авторами исследования показали, что в зависимости от размера экрана и выбранного студентами предпочитаемого размера шрифта, на экране может отображаться от 350 до 2000 символов.

Небольшой размер экрана мобильных устройств накладывает свои ограничения на изложение учебного материала, который должен подаваться по возможности кратко, состоять из небольших логических блоков. С одной стороны, это ограничивает возможность максимально полной подачи информации, с другой – краткие определения легче запоминаются.

Специалисты рекомендуют для электронных учебных материалов использовать шрифты без засечек [2, с.34]. Однако эти рекомендации были разработаны еще в то время, когда использовались ЭЛТ-мониторы. Современные мониторы позволяют комфортно работать с любыми шрифтами. Кроме того, разработано много новых гарнитур шрифта, в том числе и ориентированных на небольшие экраны мобильных устройств. Поэтому авторы считают, что не может быть категоричных рекомендаций в выборе гарнитуры шрифта; в то же время наличие опции выбора гарнитуры предоставит дополнительные удобства.

Плоский дизайн как основной тренд оформления сайтов 2015 года ориентирован на мобильные устройства и прекрасно подойдет для дизайна электронных учебников.

Следует отметить, что используемые в мобильных устройствах форматы файлов и легкость их копирования не позволяют в должной мере обеспечить защиту авторских прав. Формат EXE, используемый авторами для создания электронных учебников и обеспечивающий лучшую защиту, не читается со смартфонов, поскольку является форматом операционной системы Windows, тогда как на смартфонах установлены операционные системы семейств Android, Symbian, iOS и другие. Эти операционные системы используют разные аналоги файлов формата EXE, при этом не существует единого формата, подходящего для всех операционных систем. Установка специальных приложений для запуска файлов формата EXE возможна, но требует специальных навыков, которыми обладают далеко не все студенты.

Таким образом, у студентов имеется техническая возможность и психологическая готовность использовать технологии мобильного обучения в образовательном процессе. Учебные материалы для мобильных устройств не заменят собой другие формы, но будут востребованы и использованы. Актуальность подготовки учебных материалов для мобильных устройств не вызывает сомнений.

Библиографический список

1. Мобильное обучение: аналитическая записка. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – 12 с.

Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего

образования на базе современных мобильных электронных устройств. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 84 с.

УДК 811.133.1

**К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В
ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

Науменко Нина Петровна, Шibaева Ирина Вадимовна
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
г. Симферополь

**TO THE QUESTION OF EVOLUTION OF THE METHODOLOGICAL
APPROACHES TO TEACHING THE FRENCH LANGUAGE**

Naumenko Nina Petrovna, Shibaeva Irina Vadimovna
The federal state autonomous educational establishment of the higher education «The
Crimean Federal V.I. Vernadsky University», Simferopol

Аннотация

Целью данной статьи было изучить историческую эволюцию методов обучения французскому языку на протяжении 19 - 21 вв. и определить основные цели, принципы, приемы и средства обучения для каждой методической системы. Использовался комплекс научно-исследовательских методов: анализ отечественной и зарубежной литературы по методике обучения ИЯ, обобщение опыта зарубежных исследователей, анализ и обобщение методик обучения французскому языку. Представлены принципы обучения, рассмотрена роль каждого метода в развитии методики обучения французскому языку, проанализированы достоинства и недостатки методик обучения, характерных для различных исторических периодов. В статье рассмотрены грамматико-переводной, лексико-переводной, натуральный, прямой, смешанный, аудиolingвальный, аудиовизуальный, коммуникативный и деятельностный методы обучения французскому языку. Обоснована приоритетная роль деятельностного подхода.

Ключевые слова: метод, грамматико-переводной, лексико-переводной, натуральный, прямой, смешанный, аудиolingвальный, аудиовизуальный, коммуникативный и деятельностный методы

Abstract

The aim of the article was to study the historical evolution of the methods of teaching the French language during 19-21 centuries and to define the main purposes, principles, techniques and means of teaching for each methodic system. There was used the complex of scientific and research methods: the analysis of the national and foreign literature on the methods of teaching a foreign language, summing up the foreign researchers' experience, analysis and generalization of the techniques of teaching the French language. One has represented the principles of teaching, has considered the role of each method in the development of the techniques of teaching the French language, has analyzed advantages and disadvantages of the teaching methods typical of different historical periods. In the article one has examined the grammatical and translational, lexical and translational, natural, direct, mixed, audiolingual, audiovisual, communicative and activity methods of teaching the French language. There is grounded the priority role of the activity approach.

Key words: method, grammatical and translational, lexical and translational, natural, direct, mixed, audiolingual, audiovisual, communicative and activity methods

Задача повышения качества образовательного процесса при обучении иностранному языку (далее - ИЯ) на протяжении десятилетий до настоящего времени весьма актуальна.

Эффективность работы преподавателей ИЯ зависит от того, насколько успешно они овладеют идеями современного образования и будут ли они внедрять эти идеи в практику преподавания иностранного языка. Нельзя не согласиться с У. Э. Буллоу, что «лучший учитель постоянно добивается лучших результатов, не взирая на метод» [3]. Однако не всегда педагоги знают об особенностях каждого метода в обучении ИЯ, их преимуществах и недостатках.

В методике обучения ИЯ, наряду с понятием «метод» существует еще такой термин, как «подход к обучению» (англ. *approach* - подход, подступ), введенный в научный оборот английским методистом А. Энтони (1963). «*Dictionnaire actuel de l'éducation*» определяет «*approche*» как «теоретическую базу, которая состоит из комплекса принципов, лежащих в основе развития учебной программы, выбора учебной стратегии или процесса оценивания ...» [13, с. 82].

Исследованием истории методов преподавания ИЯ занимались как зарубежные, так и отечественные ученые: С. Puren «*L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des «unités didactiques»*», Н. Besse «*Méthodes et pratiques des manuels de langue*», R. Gallisson «*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*», А. В. Миролюбов «История отечественной методики обучения иностранным языкам», И. В. Рахманов «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.», Г.Е. Ведель «Исторический обзор методов обучения иностранным языкам».

Целью данной публикации является изучение истории развития методических направлений в обучении французскому языку на протяжении 19 - 21 вв. и определение основных целей, принципов, приемов и средств обучения для каждой методической системы.

В истории методики преподавания французского языка выделяют следующие методы обучения:

1) Переводной (грамматико-переводной и лексико-переводной) или традиционный (1840 – 1900 гг.) метод широко используется при изучении классического греческого и латинского языков. Такое направление включало перевод текстов с использованием словарей, объяснение грамматических правил методом дедукции [4, с. 23], отработку незначительных типовых упражнений по грамматике и изученной лексике. Словарный запас учащихся пополнялся путем заучивания наизусть аутентичных текстов. Для контроля знаний предлагались переводные предложения с родного языка и написание сочинений. Объяснение нового материала осуществлялось на родном языке. Однако не представлялось возможным приобрести навыки говорения. Но, несмотря на определенные недостатки, этот метод позволял усвоить грамматику на довольно высоком уровне, давал отличные результаты в обучении аналитическому чтению и переводу, который являлся целью и средством обучения. Одним из представителей лексико-переводного метода в обучении французскому языку являлся педагог Ж.-Ж. Жакото (1770-1840).

2) Натуральный метод (конец 19 в. - начало 20 в.) предполагает процесс обучения, в корне противоположный традиционному. По мысли сторонников этого направления обучение устной речи являлось главной задачей. Французский педагог Ф. Гуэн (1831-1896 гг.), стоящий у истоков этого метода, утверждал, что «*la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage*» [4]. В изучении грамматики применялся метод индукции. Ученики выполняли упражнения на заполнение пропусков и на поиск ошибок. Оценивалась правильность речевых высказываний. Но данный подход не способствовал обучению живому языку, не давал системные знания в области грамматики изучаемого языка, не признавал за языком общеобразовательного значения.

3) Прямой метод (1990 -1910 гг.) возникает на фоне полемик между «традиционалистами» и сторонниками «прямой реформы». Обучение ИЯ «было основано на прямой ассоциации иностранных слов с их значением, не прибегая к переводу на родной язык; на овладении устной речью и навыками аудирования; на индуктивном методе в обучении грамматике; на предпочтении выполнения коммуникативных упражнений и упражнений типа «вопрос-ответ» [2, с. 113]. Материал для обучения лексике отбирался по принципу «употребительности» в устной речи. «Введение и устная отработка новых лексических единиц осуществлялись с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. Обучение письму и чтению оставалось на втором плане, хотя контроль лексики все же осуществлялся в форме диктантов, письменных воспроизведений прочитанных текстов и сочинений на свободные темы [1, с. 3-4]. Сторонниками данного метода во Франции являлись А. Chevrel и Р. Crouset.

4) Смешанный метод (1920-1960 гг.) представляет собой компромисс между возвращением к некоторым средствам и технике традиционного метода и поддержанием принципов прямого метода. Основными задачами обучения сторонники данного подхода считали культуроведческую направленность, формально-образовательную ценность изучения языка [7] посредством текстуально-переводного метода и практическое овладение языком преимущественно рецептивного плана. Предпочиталось обучение произношению на основе прямого имитационного метода; при обучении лексике разрешалось переводить и объяснять значение новых слов на родном языке; применялся метод индукции в объяснении грамматического материала. Работа по развитию устной речи заключалась в выполнении упражнений вопрос-ответ, пересказах и заучивании стихов [1, с. 25; 27]. Французские исследователи Ж.-П. Брижени и К. Узилу подвергали критике данный подход: «Смешанный метод держится в хрупком равновесии между визуальным и синтетическим методами. Учитывая отсутствие скоординированных действий между изучением букв и звуков и их отработкой в чтении, никогда не произойдет их синтез» [5].

5) В 1950 г. специалисты прикладной лингвистики Ч. Фриз и методист Р. Ладо создают **аудио - лингвальный метод**. За основу берется «армейская методика» Л. Блумфилда (основной целью которой являлось научить говорить и понимать устную иноязычную речь в кратчайшие сроки (6-9 мес.) и применяются теории языка о распространительной структуральной лингвистике и психологии преподавания (бихевиоризм) [11, с. 195; 198]. В новом подходе приоритетной становится устная речь, используются упражнения на подстановку слов и трансформацию конструкций по определенной схеме, «дрилл» (многократное повторение образцов) [8]. К преимуществам данного подхода относили тщательно разработанные этапы уроков, способствующие автоматизации учебного материала, формирование страноведческой компетенции на занятиях, эффективное применение лингафонной техники в процессе обучения [9]. Однако метод подвергался критике из-за организации занятий, способствующих не развитию речевых автоматизмов на основе умений, а их формированию, а также за преобладание интуитивного восприятия материала над сознательным. Данное направление не нашло себе применения в обучении французскому языку, но некоторые его аспекты найдут свое продолжение в аудио - визуальном подходе.

6) Структурно - глобальный или аудио - визуальный подход был разработан в начале 50 - х гг. в Высшей педагогической школе в Сен - Клу, во Франции, в период деколонизации, когда страна искала пути своего «rayonnement culturel et linguistique», сопротивляясь распространению английского языка [6]. Этот метод основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе и является разновидностью прямого метода. Характеризуя это направление, К. Пюран называет его основные черты: широкое использование аудио - визуальных и технических средств; большое значение потока слуховой информации и устной иноязычной речи; введение целиком грамматических структур и интуитивное их изучение; обучение лексическому материалу без перевода на родной язык; диалогический текст как базовый документ для изучения языка. На аудио -

визуальных уроках второго и третьего поколений данного метода, добавляет французский исследователь, приоритетным становится формирование коммуникативной компетенции, впервые выделяются четыре аспекта речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо [11, с. 229; 254; 259]. Но недостаток данного направления, как считает А. Котб, заключается в том, что структурные упражнения отрабатывают только свод правил, но не речь [12, с. 27]. Эта методика доминировала во Франции до 1990 г.

7) В 1970 г. в Великобритании, возникает **коммуникативный метод** (Dell Hymes (1972), как реакция на разработанные аудио - лингвальный и аудио - визуальный подходы [13, с. 91]. Главной целью обучения становится формирование коммуникативной компетенции, которая определяется в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» «как способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения (прагматическая компетенция), правильно используя систему языковых и речевых норм (лингвистическая компетенция) и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения (социолингвистическая компетенция)» [14, с. 86-87; 93; 96]. Данный подход строится на основе следующих положений: коммуникативная направленность обучения; ориентация и на содержательную сторону общения, и на форму высказывания; функциональность и ситуативность в отборе и организации материала; использование аутентичных материалов; применение ролевых и информационно-коммуникационных технологий; коррекция ошибок, не нарушающая коммуникацию; личностно-ориентированный подход [13, с. 91; 93]. Новый грамматический материал отрабатывается в процессе общения; значения новых слов объясняются при помощи знакомых учащимся лексических и грамматических конструкций, а также при помощи жестов и наглядных пособий. Как и другие направления, коммуникативный подход также имеет свои отрицательные стороны: запоминание грамматических конструкций происходит на подсознательном уровне; учащиеся не следят за грамматической и произносительной стороной своей речи; преподаватель не исправляет ошибки в процессе коммуникации, поэтому компетентность самоконтроля в них не развивается. Вопросами коммуникативной методики в обучении французскому языку занимались исследователи Д. Байи, М. Коан.

8) В 2000 г. с выходом публикации «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» увидел свет новый **деятельностный подход**, основывающийся на действии. Автором «учения через деятельность» является американский ученый и педагог, представитель философского направления «прагматизм», Джон Дьюи. Данная методика берет в расчет хронологически предшествующие ей коммуникативный и проектный методы, и такие компетенции, как рецепция, продукция и интерактивность [13, 93]. Этот способ обучения языку предлагает обучающемуся не только общаться с другими, но и «содействовать» с ними [9, с. 94]. Следующими принципами данного метода являются: общение и обучение как средство осуществления действия; учет интересов и свободная творческая работа учащихся. Организация деятельностного подхода на уроках осуществляется через использование активных и интерактивных методик; владение приемами исследовательской деятельности; вовлечение учащихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную и проектную деятельности; моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях, позволяющих их реализовать вне класса [14; 10]. Однако одним из недостатков деятельностно-ориентированного подхода можно признать недостаточную опору на родной язык, так как в процессе обучения используется подлинный языковой материал, который отражает изменения в развитии языка, историю, социокультурные традиции страны изучаемого языка и в мире. Вопросы о применении деятельностного метода в обучении французскому языку нашли отражение в исследованиях К. Пюрана, Э. Розана, Ж.- П. Робера, К. Ренара.

Историческая эволюция методов обогащает теорию и практику обучения ИЯ новыми эффективными приемами и свидетельствует о новых поисках в развитии иноязычной

языковой компетенции. В различные периоды истории методики обучения французскому языку каждый подход имел свои приоритеты: анализ иноязычного текста и изучение грамматики; формирование устной речи на основе речевых образцов; развитие проблемных методов обучения. Правильность выбора направления зависит от потребностей учащихся в языке и их психологических особенностей. Поскольку главной задачей обучения ИЯ на данный момент является формирование иноязычной коммуникативной компетентности, предусматривающей также развитие языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно - познавательной компетенции, то организация обучения посредством деятельностного подхода способствует достижению данной цели. Таким образом, применение и дальнейшая разработка технологии этого метода, охватывающего все аспекты овладения ИЯ, представляется актуальным и перспективным.

Библиографический список

1. Спиридонова А.В. История методов обучения иностранным языкам. - Чита: ГПОУ «Читинский педагогический колледж», 2010. - 41 с.
2. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/под редакцией Клименко А.Д., Миролубова А.А.. - Москва: Педагогика, 1981. - 455 с.
3. Энциклопедия языков мира [Электронный ресурс]. - URL: <http://langopedia.ru/2012/07/05> (дата обращения: 15.12.2015).
4. Gouin F. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. - Paris : G. Fichbacher, 1880. - 589 p.
5. https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_mixte (дата обращения: 20.12.2015).
6. Initiation à la didactique du Français Langue Etrangère(FLE) [Электронный ресурс]. - URL: <http://bamans.e-monsite.com/pages/education/initiation-a-la-didactique-du-francais-langue-etrangere.html> (дата обращения: 24.12.2015).
7. La méthodologie active [Электронный ресурс]. - URL: http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd07.htm (дата обращения: 15.12.2015).
8. Les méthodologies : Directe et Audio – Orale // Le Bulletin Didactique. – 2012. - [Электронный ресурс]. - URL: http://lebulletindidactique.weebly.com/uploads/1/4/8/5/14855964/le_bulletin_didactique_-_les_methodologies_directe_et_audio_orale.pdf (дата обращения: 15.12.2015).
9. http://methodological_terms.academic.ru/132 (дата обращения: 24.12.2015).
10. Puren C. Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés ... et complémentaires [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/> (дата обращения: 22.02.2016).
11. Puren C. L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». - Paris: CLE international, 1988. - 448 p.
12. Quotb H. Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiés par Internet : Thèse. – Montpellier, 2008. – С. 27 [Электронный ресурс]. - URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document> (дата обращения: 21.02.2016).
13. Robert J.-P., Rosen E., Reinhard C. Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. - Paris: Hachette. FLE, 2013. - 192 p.
14. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.- Strasbourg: Division des politiques linguistiques, 2000.- 196 p.

Электронное научное издание

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
СОВРЕМЕННОГО
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции

25 февраля 2016 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN: 978-5-00-005560-8

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3.3. Тираж 500 экз.
Издательство Индивидуальный предприниматель Краснова
Наталья Александровна
Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний Новгород, ул.
Бекетова 53.