

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**Профессиональная
деятельность педагога:
новые подходы
и решения**



ISBN 978-5-9500157-7-9





**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2017

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Байбородова Людмила Васильевна), § 1.2 (Шерайзина Роза Моисеевна, Монахова Лира Юльевна, Дониная Ирина Александровна, Закамерная Елена Игоревна, Зиновьева Светлана Дмитриевна), § 1.3 (Коряковцева Ольга Алексеевна, Бугайчук Татьяна Владимировна), § 1.4 (Корнева Татьяна Анатольевна), § 1.5 (Соболева Татьяна Михайловна), § 1.6 (Иванов Иван Степанович, Иванова Жанна Борисовна, Кусков Алексей Сергеевич).

Глава 2 – § 2.1 (Березина Татьяна Анатольевна, Полякова Марина Николаевна), § 2.2 (Васильева Елена Евгеньевна), § 2.3 (Кошелева Алла Олеговна, Шевченко Ольга Ивановна), § 2.4 (Файн Татьяна Анатольевна), § 2.5 (Усова Светлана Николаевна), § 2.6 (Сопин Виктор Иванович, Дитяткина Любовь Анатольевна), § 2.7 (Чеботарева Ирина Владимировна), § 2.8 (Нагорнова Анна Юрьевна), § 2.9 (Иванова Елена Николаевна, Озеров Антон Анатольевич, Татьянина Татьяна Викторовна), § 2.10 (Чернецов Максим Михайлович, Пегов Владимир Анатольевич).

Глава 3 – § 3.1 (Басов Николай Федорович, Веричева Ольга Николаевна, Смирнова Екатерина Евгеньевна), § 3.2 (Майборода Светлана Борисовна), § 3.3 (Левченкова Татьяна Викторовна), § 3.4 (Попова Нина Евгеньевна), § 3.5 (Панфилова Валентина Михайловна), § 3.6 (Афтимичук Ольга Евгеньевна).

Приложения – Приложение 1-5 (Васильева Елена Евгеньевна), Приложение 6 (Усова Светлана Николаевна).

П 84 Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 287 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты профессиональной деятельности педагога. Характеризуются инновационные модели профессиональной подготовки педагога. Отдельное внимание уделяется изучению новых технологий педагогической работы в образовательных организациях.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам социальной сферы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 371.4
ББК 74.03я

Рецензенты:

Кунцевич Зинаида Степановна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты профессиональной деятельности педагога	6
1.1. Проблемы изучения результатов и эффективности воспитательного процесса в образовательной организации	6
1.2. Адаптация молодого педагога к профессиональной среде школы: маркетинговый подход	20
1.3. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание	34
1.4. Влияние ФГОС нового поколения на развитие инновационной мобильности учителей начальных классов	45
1.5. Роль системы ключевых вопросов в активизации мыслительной деятельности при изучении математики	56
1.6. Особенности разработки и применения обучающих настольных игр в юридическом вузе	69
Глава 2. Инновационные модели профессиональной подготовки педагога	79
2.1. Проблемы подготовки педагогов для системы дошкольного образования и пути их решения	79
2.2. Профессиональная подготовка логопедов к комплексному сопровождению детей с тяжелой речевой патологией	90
2.3. Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности	100
2.4. Социально-педагогические эффекты исследовательского подхода в дополнительном профессиональном образовании педагогов	113
2.5. Виртуальная (электронная) стажировка – новая модель повышения квалификации педагога	127
2.6. Модель и содержание повышения профессионального уровня педагогических работников профессиональных образовательных организаций, не имеющих педагогического образования	135
2.7. Синергетический подход к формированию духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов	150
2.8. Профессиональная подготовка будущих учителей к коррекции психических состояний у учащихся младших классов	163
2.9. Социальное проектирование в формировании готовности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися	169
2.10. Проблема формирования профессиональных понятий у тренеров игровых видов спорта: «Энтелехия игры»	179

Глава 3. Новые технологии педагогической работы в образовательных организациях	191
3.1. Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи	191
3.2. Педагогические технологии интеграции метапредметных знаний в процессе формирования учебных интересов трудно обучаемых школьников	205
3.3. Инновационная технология повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу	216
3.4. Условия применения педагогической технологии «диалог в учебном процессе» в образовательных организациях	227
3.5. Иноязычная коммуникативная компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование студентов	239
3.6. Компетенции ритма дидактической деятельности в образовательном процессе физической культуры	253
Приложения	269
Сведения об авторах	284

ПРЕДИСЛОВИЕ

Существенные преобразования, произошедшие в культурной, социально-экономической и политической жизни Российского государства предопределили появление новых ценностей в образовании. Высокие современные требования, предъявляемые к качеству профессиональной деятельности педагога, его компетентности, обуславливают необходимость реформирования высшего педагогического образования в направлении развития личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, а так же совершенствования действующей системы психологического сопровождения образовательного процесса..

Успешность педагогической деятельности определяется не только собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовывать эти ресурсы в своем труде за счет развития соответствующих профессионально-значимых качеств личности.

Время предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам педагогов, но и к уровню физического и психического здоровья. Здоровый и духовно развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию.

Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. Это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил (В.А. Сухомлинский).

В отечественной педагогической психологии и педагогике традиционно большое внимание уделяется вопросам, связанным с изучением профессиональных способностей педагога (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Л.А. Регуш и др.), особенностей его педагогической деятельности (Н.В. Бордовская, В.И. Гинецинский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.А. Якунин и др.), профессионально-значимых качеств личности педагога (Ф.Н. Гоноболин, А.К. Маркова, Г.М. Михалевская, и др.), проблемам формирования знаний, навыков, умений (В.А. Сластенин, А.И. Щербаков), эффективности педагогического общения (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Г.С. Трофимова и др.), психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Е.И. Рогов, А.К. Колеченко и др.), личности объекта (точнее субъекта) педагогического воздействия (В.М. Минияров, В.Л. Ситников, Л.М. Фридман и др.).

В ходе профессионального становления будущего педагога большую роль играет организация педагогического взаимодействия между обучаемыми и педагогом.

В современных условиях развития образования, где на первый план выступает проблема развития личностных качеств учащихся, ощущается необходимость в учителе, который на основе учета меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в системе профессионального образования может наиболее эффективно организовать педагогический процесс. Поэтому одной из приоритетных задач любого педагога является создание новой системы отношений и организация совместной деятельности с учениками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

1.1. Проблемы изучения результатов и эффективности воспитательного процесса в образовательной организации

Воспитательный процесс представляет собой целостную динамическую систему, комплекс целенаправленных и последовательно осуществляемых действий субъектов воспитания по формированию гуманистических качеств личности. Невозможно целенаправленно планировать и организовывать воспитательный процесс без изучения его результатов и эффективности проводимой педагогической работы. Данная проблема весьма многогранна и сложна, с ней связано достаточно много спорных и неоднозначно рассматриваемых в педагогической науке и практике вопросов. Остановимся на некоторых из них.

Прежде всего необходимо определить сущность понятий «результат воспитательного процесса» и «эффективность воспитательного процесса», которые тесно взаимосвязаны: без определения результата воспитательного процесса невозможно изучить его эффективность [2, с. 9].

Результат – это те изменения, которые произошли в ходе деятельности, итог проделанной работы. Результаты воспитательного процесса определить чрезвычайно сложно, так как он пронизывает всю жизнедеятельность организации и зависит от влияния многих, в том числе стихийных, факторов.

Под результатами воспитательного процесса мы понимаем те изменения, которые произошли с участниками деятельности и в отношениях между ними. В данном случае это могут быть изменения:

- в учащихся, то есть в их воспитанности, социализированности, образованности;
- в коллективе учащихся, т.е. в отношениях между учащимися, старшими и младшими детьми, в уровне развития детского самоуправления;
- в отношениях между педагогами и учащимися;
- во взаимодействии между педагогами и родителями, родителями и учащимися;
- в профессионализме, педагогическом мастерстве педагогов, классных руководителей, учителей.

Важным результатом воспитательного процесса может быть развитие взаимодействия образовательного учреждения с социумом.

Указанные изменения не равнозначны с точки зрения оценки эффективности воспитательной работы. Так, например, воспитанность учащихся, в целом их развитие определяются многими факторами. Вклад педагогов в этот результат зафиксировать очень сложно. Наоборот, достижение намеченных образовательных результатов, изменения, происходящие в коллективе учащихся, в отношениях между педагогом и учащимися, в значительной мере зависят от деятельности субъектов организации, что позволяет достаточно объективно характеризовать результат педагогической деятельности. Тем не менее, для объективного анализа работы педагогического коллектива необходимо изучать результат с учетом всех этих изменений.

Высокий результат может быть достигнут разными усилиями. Он также зависит от условий, в которых действуют педагоги, от особенностей, возможностей учащихся. Поэтому под **эффективностью воспитательного процесса** понимают степень

достижения запланированного результата в соответствии с затраченными педагогическими усилиями, средствами и с учетом конкретных условий.

Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса выполняет аналитическую, контрольно-корректирующую и прогностическую функции. При этом решается ряд *задач*:

а) выявление реального состояния воспитательного процесса; эта задача решается с помощью педагогического среза, в ходе которого изучаются состояние и результативность педагогической деятельности с учетом конкретных критериев, показателей, поставленных задач и планируемых результатов;

б) определение изменений, происшедших в воспитательного процессе;

в) изучение влияния различных условий и средств на результаты воспитания, определение эффективности и педагогической целесообразности используемых средств;

г) выявление возможностей развития воспитательного процесса (изучение состояния и динамики развития является основой для поиска путей и средств дальнейшего совершенствования педагогической деятельности);

д) определение эффективности влияния воспитательной работы на развитие участников образовательного процесса и их отношений.

Сложность обсуждаемой проблемы обусловлена тем, что на состояние, результаты воспитательного процесса влияют не только условия самой организации, но и внешняя по отношению к ней среда. В «чистом виде» определить результат влияния педагогической деятельности на достижение поставленных воспитательных задач и планируемых результатов невозможно. Имеет ли тогда смысл изучать эффективность воспитательного процесса? Безусловно, так как, отказавшись от его изучения, педагоги не смогут целенаправленно и обоснованно организовать воспитательную работу.

При изучении эффективности воспитательной деятельности надо иметь в виду, что динамика показателей может быть неодинаковой, более того, некоторые показатели могут почти не меняться, а иногда быть хуже, чем на предыдущем этапе. Общий вывод делается на основе сопоставления всех полученных данных, характеризующих проделанную работу [2, с. 11].

Как часто исследуются состояние и эффективность воспитательной деятельности? С одной стороны, это осуществляется постоянно, если речь идет о педагогическом наблюдении за поведением детей или использовании методик оценивания воспитательных результатов на каждом занятии, а с другой — периодически посредством специально организуемых «срезовых» исследований. Например, проводится тестирование детей, анкетный опрос педагогов и родителей или создаются специальные диагностические ситуации через определенные промежутки времени. В этой связи можно говорить о текущих, периодических, итоговых, отдаленных по времени результатах. Целесообразно учитывать и анализировать информацию, полученную не только в разные периоды, но и различными методами.

Для того, чтобы изучить результаты воспитательной деятельности, необходимо следующее:

- определить критерии и показатели для изучения результатов;
- подобрать или составить соответствующие методики, замеряющие эти показатели;
- провести «замер» показателей;
- обработать данные методик;
- сравнить эти данные с предыдущими материалами изучения результатов

деятельности;

- проанализировать полученную динамику показателей и сделать выводы о полученных результатах.

При этом также возникает ряд проблем:

- выбор, обоснование критериев и показателей оценки результатов деятельности;
- рассмотрение многомерности результата, так как развитие одного явления связано с другим;

- учёт разноуровневости результатов, то есть важно оценивать не только итоговые результаты или промежуточные, но и текущие, чтобы регулировать своевременно воспитательную работу, а это требует, вероятно, разработки критериев разного уровня;

- отбор, разработка валидных методик оценки критериев и показателей.

Обратимся к одной из сложных и дискуссионных проблем - **разработке критериев, показателей** для определения результатов воспитательного процесса и методик их измерения. Прежде всего, отметим, что невозможно установить единые для всех организаций, коллективов критерии и показатели эффективности воспитательного процесса, потому что, например, критерии достижения личностных результатов участников образовательного процесса, развития отношений в нем определяются самими участниками с учетом целей и задач проводимой работы, основных идей концепции, этапа развития воспитательной системы, возможностями участников образовательного процесса. Эти критерии служат, прежде всего, инструментом для самоанализа и самооценки детей, педагогов, родителей, образовательной организации. Они должны быть достаточно конкретными, доступными для измерения, понятными для детей и взрослых [2, с. 13-14].

Критерий – это признак, на основе которого производится оценка. Критерии конкретизируются показателями, которые можно «замерить» с помощью методик. Отметим, что проблемно провести чёткую грань между критериями и показателями. Так, например, уровень развития самоуправления можно рассматривать как критерий развития коллектива и как показатель результата воспитательной работы педагогов. В этом случае следует иметь в виду, в какой системе исследуется явление.

Мы попытались определить **требования, которые предъявляются к критериям и показателям:**

- теоретическая обоснованность, т.е. критерии и показатели разрабатываются на основе имеющихся теоретических положений, раскрывающих как суть измеряемого явления, так и сам процесс разработки;

- объективность, которая достигается использованием различных источников информации при обосновании критериев и показателей и предполагает учет мнения различных специалистов в данной области знаний;

- конкретность, что означает соответствие критериев и показателей природе исследуемого явления, отражение в них специфических свойств и характеристик;

- измеряемость, т.е. возможность под выявленные показатели подобрать или разработать соответствующие методики, позволяющие фиксировать уровень развития явления, результаты работы.

При изучении результатов целесообразно иметь в виду различные **подходы к определению критериев и показателей.**

Условно можно выделить *общие, специфичные и частные критерии и показатели.* Например, существуют общие критерии и показатели результатов воспитательной работы, пригодные для любой организации. В то же время необходимы конкретизация, уточнение,

дополнение критериев и показателей для сельской школы. В результате появятся специфичные критерии и показатели. В конкретной сельской школе будут дополнены общие и специфичные критерии и показатели частными, отражающими особенности конкретной школы, актуальные проблемы, которые решаются в организации.

Справедливо рассмотрение В.А. Караковским *критериев факта и критериев качества* при изучении развития воспитательной системы, что переносимо, на наш взгляд, на любой процесс. Так, например, повышение активности детей, с одной стороны, будет проявляться в развитии мотивации, интереса к деятельности (критерий качества), а также в постоянном посещении кружка (критерий факта).

При изучении результатов воспитательного процесса целесообразно измерять *непосредственные и опосредованные критерии и показатели*. Например, можно зафиксировать непосредственно развитие взаимодействия детей в группе, кружке, секции, классе, школе как результат воспитательной работы. Но этот результат подтверждается социальным развитием учащихся, поэтому педагогам целесообразно определить и динамику социализированности детей. Другой пример: активность детей, которая проявляется на занятиях в кружке, внеклассных делах, должна способствовать развитию учебной мотивации детей, формированию личностных качеств.

Различают также *результативные и процессуальные* критерии, то есть результаты воспитательной работы определяются не только динамикой развития качеств ребенка, но и тем, как реализуются принципы построения воспитательного процесса, какие используются методики и технологии при его организации.

Таким образом, при изучении результатов воспитательного процесса важно отслеживать развитие разных критериев и показателей в зависимости от тех задач, которые решают педагоги. Как справедливо отмечают В.И. Загвязинский и Р. Атаханов, в зависимости от содержания работы образовательного учреждения приоритет может быть отдан разным критериям, но при этом важно учитывать пять критериев: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психического комфорта. Далее авторы раскрывают примерное содержание этих основных компонентов, называя их комплексными [6, с. 77-83].

Определяя комплексные критерии и показатели успешности воспитательного процесса, следует учитывать, что они связаны с особенностями образовательной организации. Наиболее общим подходом для определения качества образования и воспитания является степень достижения поставленных целей, адекватных современным требованиям, и планируемых результатов. Все данные берутся в динамике за определенный период.

Результаты исследования могут быть признаны успешными, если по критериям развития образовательной организации достигнуты положительные результаты или получены положительные сдвиги по отдельным критериям при условии, что нет ухудшения по другим. Если по какому-либо критерию допущено ухудшение, то общие результаты не могут удовлетворять педагогов. Возникает вопрос о коррекции, замене используемых средств или приостановлении преобразований до выяснения причин ухудшения показателей [6, с.83].

Приступая к выбору или разработке критериев и показателей, следует иметь в виду следующее:

- универсальных критериев для изучения результатов воспитательного процесса не существует, каждый коллектив обосновывает свой вариант, исходя из задач и условий

организации;

- критерии и показатели могут корректироваться по мере решения задач или в связи с изменением условий организации;

- процесс разработки критериев и показателей достаточно длительный и сложный, требующий участия специалистов; полезно привлечение к этой деятельности всех педагогов, что также формирует их отношение, активную профессиональную позицию, способствует выработке непротиворечивых взглядов педагогов на воспитательный процесс.

Подчеркнем, что прежде чем разрабатывать собственный вариант критериев и показателей для определения результатов, следует изучить литературу, так как существует множество методик, измеряющих развитие разных психолого-педагогических явлений. В частности, имеются конкретные методики, измеряющие уровень развития самоуправления в коллективе (М.И. Рожков), взаимодействие участников образовательного процесса (Л.В. Байбородова) и т.д. В ряде источников для изучения результатов воспитательного процесса предлагаются общие критерии и показатели, а также набор методик для их замера [3], которые могут использоваться педагогами любой образовательной организации.

Научный и практический интерес к проблеме критериев и показателей возрос в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, где подчеркивается, что в условиях реализации деятельностного подхода результаты общего образования должны быть связаны с личностным развитием и представлены в деятельностной форме. Так, в ФГОС определены следующие требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования [9, с. 7-8]: личностные, метапредметные, предметные, что подчеркивает важность достижения воспитательных результатов в процессе обучения.

Более конкретно и детально планируемые результаты, например, начального общего образования, изложены в книге «Планируемые результаты начального общего образования» под редакцией Г.С. Ковалевой и О.Б. Логиновой [7]. Здесь представлены обобщенные планируемые междисциплинарные результаты (метапредметные и личностные), связанные с формированием универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), а также обобщенные планируемые результаты освоения учебных программ по всем предметам начальной школы. Таким образом, учитель при изучении результатов освоения детьми учебного предмета и определении эффективности своей педагогической деятельности ориентируется не только на предметные, но и личностные, воспитательные результаты.

Особое внимание в ФГОС обращается и на воспитательные результаты внеурочной деятельности. Конкретные рекомендации по диагностике внеурочной деятельности школьников с учетом документов ФГОС предложены Д.В. Григорьевым и П.В. Степановым [4, с. 139-180]. Выделенные ими критерии результатов носят комплексный характер, то есть достигаются в процессе всего образовательного процесса. Весьма сложно выделить и зафиксировать результат непосредственно внеурочной деятельности детей.

Тем не менее, можно получить некоторые данные, исходя из того, что мериллом эффективности фактически любой деятельности отдельного человека или сообщества людей являются два основных критерия: продуктивность деятельности; удовлетворенность участников деятельности ее организацией и результатами. Эти же критерии, по мнению Е.Н. Степанова, целесообразно избрать и для выявления эффективности внеурочной деятельности. Отметим, что для осуществления более глубокого и детального анализа результативности и эффективности внеурочной деятельности как средства воспитания

необходимо обладать достаточной и систематизированной информацией об участии детей в деятельности во внеурочное время, что может быть специальной проблемой для рассмотрения [1, с. 114-128].

Несмотря на разнообразие и противоречивость взглядов на обсуждаемые вопросы, ученые и практики единодушны в том, для изучения эффективности воспитательной работы важно определять воспитанность учеников, выпускников школы. Изучение уровня воспитанности школьников позволяет выявить меру соответствия личности учащегося запланированному личностному результату и степень реализации цели и задач воспитательной работы образовательной организации. Однако объективно изучить воспитанность учащихся чрезвычайно сложно.

Общепринято считать **интегративным показателем воспитанности общественную направленность** детей, которая выражается во взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях личности. Направленность школьников проявляется через ведущие устойчивые мотивы деятельности, через интерес к определенным видам социальной активности, через отношение к окружающему миру.

Выделяют три главных вида направленности: «на себя», «на объект», «на других людей». Например, «на себя»: быть здоровым, жить весело, развлекаться; «на объект»: наличие интересного дела, увлеченность занятием; «на других людей»: желание помочь окружающим, наличие друзей.

Возможен и другой подход к характеристике направленности личности: положительная, то есть направленность на добро, созидание, и отрицательная, то есть направленность на зло, разрушение.

Существует точка зрения исследователей, что показателем воспитанности школьника является наличие социально значимых качеств. По уровню их сформированности дается общая оценка воспитанности школьников. Качества личности рассматриваются как сплав специфического для данного качества мотива и форм, способов поведения.

Какой комплекс качеств может выступать как показатель воспитанности школьника? На данный момент нет единой программы, которая бы определяла требования к воспитанности школьника, заканчивающего обучение. Мы полагаем, что это невозможно сделать, так как существуют самые различные типы общеобразовательных школ, выпускники которых значительным образом могут и должны отличаться друг от друга. В этой связи каждая образовательная организация вправе сама определить «портрет» своего выпускника, на формирование которого и будет направлен воспитательный процесс в данной организации. В качестве ориентира для характеристики воспитанности выпускника можно выбрать ряд интегральных отношений к высшим ценностям: к человеку, труду, школе, прекрасному, природе, к самому себе.

Для изучения результатов и эффективности воспитательного процесса в образовательной организации наиболее объективными и реально измеряемыми показателями, на наш взгляд, являются **ведущие мотивы поведения детей, нравственные ценности и ориентации, поступки учащихся**. Исходя из этого, предлагаем ряд методик, которые могут быть использованы в исследовании воспитанности учащихся.

Поскольку реальным проявлением воспитанности являются поступки, то важно зафиксировать их, наблюдая за поведением учащихся или создавая специальные ситуации, в основе которых лежит свобода выбора школьниками своих действий.

«Акт добровольцев» как метод изучения направленности личности может естественно «вписываться» в учебно-воспитательный процесс. Например, в школе через

определенный промежуток времени появляются следующие объявления:

- Ребята! Поможем учителям в оформлении кабинетов! 5 сентября приглашаем всех желающих в школу в 10 часов. Совет старшеклассников.

- Всех желающих приглашаем на разговор-поиск «Как нашу школу сделать красивой и уютной».

- Тех, кто хочет принять участие в подготовке и проведении Новогоднего праздника для младших школьников, ждем 25 ноября в 14 часов в актовом зале школы. Совет дела.

Вот еще несколько ситуаций, созданных в одной из школ:

- Учитель приходит к старшеклассникам и просит помочь в подготовке праздника для малышей.

- Из-за болезни одного из организаторов общешкольного дела необходимо кому-то взять организаторские функции на себя.

- Классный руководитель обращается с просьбой к учащимся помочь перевезти мебель.

Направленность личности учащегося достаточно ярко проявляется в *ситуации выбора*. Старшеклассники с большой заинтересованностью готовятся к проведению вечера. Но в первом классе заболел учитель, и у малышей может не состояться экскурсия. Старшеклассникам предлагается отказаться от участия в вечере и отправиться с младшими на экскурсию. Как поведут себя старшеклассники, какая реакция на просьбу возникнет у них - все может характеризовать воспитанность учащихся.

Поведение школьников в ситуации выбора свидетельствует о ведущих мотивах выбора. Например, в школе проводится час творчества. Учащимся предлагается выбрать предмет своей деятельности из перечня следующих занятий:

- разработка программы вечера-встречи с выпускниками школы;
- изготовление подарка для младших школьников;
- подготовка сюрприза для одноклассников;
- изготовление украшений для вечернего платья;
- обучение элементарным навыкам самообороны и т.д.

Детям предлагается выбрать занятие с указанием его главного назначения:

- проявить свои таланты;
- сделать приятный сюрприз для друзей;
- оказать помощь младшим;
- поиграть, весело провести время;
- приобрести умения устанавливать контакт с людьми и т.д.

Перечень занятий, которые могут быть предложены для выбора школьникам, зависит от реальной ситуации в школе, от тех дел, к которым дети готовятся. Сопоставление результатов выбора учащимися занятий в нескольких ситуациях позволяет определить ведущие мотивы их поведения и деятельности. Полагаем, что хотя бы некоторое увеличение числа выпускников школы, проявляющих активность при оказании содействия другим людям, свидетельствует о повышении эффективности воспитательной работы школы.

Направленность личности может быть изучена с помощью метода *«недописанный тезис»*. Детям предлагается за небольшой промежуток времени закончить одно или несколько предложений. Времени для завершения фразы дается, как правило, не более 15-20 секунд, затем идет начало следующего предложения. Мы предлагаем для примера несколько недописанных предложений:

- Человек счастлив, когда...
- В хорошей школе всегда...
- Если бы я нашел клад, то...
- Если бы я все мог, то я...
- Самое главное в жизни...
- Нельзя прожить без...

При обработке материалов, полученных в результате использования данного метода, мнения школьников необходимо сгруппировать таким образом, чтобы можно было определить соотношение ценностей учащихся:

- а) индивидуалистических или общественных;
- б) вещно-предметных или духовных;
- в) содержащих зло или добро для окружающих;
- г) направленных на созидание или разрушение.

Направленность личности школьника, характер его ценностей можно выяснить с помощью **анкеты**, в которой предлагается дать ответ на следующие вопросы и задания:

- Почему нельзя опаздывать на урок?
- Напиши десять слов или фраз, отвечая на вопрос: что ты больше всего ненавидишь? (Или больше всего любишь)
- Что ты собираешься делать в свободное время?
- Напиши три желания в порядке их значимости для тебя и др.

Определение ведущих мотивов школьников возможно с помощью **шкалирования и ранжирования**. Учащимся предлагается определить, что и в какой степени привлекает их в деятельности. Для ответа используется следующая шкала:

- 3 - привлекает очень сильно;
- 2 - привлекает в значительной степени;
- 1 - привлекает слабо;
- 0 - не привлекает совсем.

Что привлекает в деятельности?

1. Интересное дело.
2. Возможность повысить свой авторитет.
3. Возможность помочь товарищам.
4. Возможность передать свои знания.
5. Возможность творчества.
6. Возможность приобрести новые знания, умения.
7. Возможность руководить другими.
8. Возможность участвовать в делах своего коллектива.
9. Возможность заслужить уважение товарищей.
10. Возможность сделать доброе дело для других.
11. Возможность выделиться среди других.
12. Возможность выработать у себя определенные черты характера.

Обработка результатов. Для определения преобладающих мотивов следует выделить следующие блоки:

- а) общественные мотивы (пункты 3, 4, 8, 10);
- б) личностные мотивы (пункты 1, 5, 6, 12);
- в) престижные мотивы (пункты 2, 7, 9, 11).

Сравнение средних оценок по каждому блоку позволяет определить преобладающие

мотивы участия школьников в деятельности.

Установление эффективности воспитательной работы в образовательной организации предполагает сравнение показателей, характеризующих выпускников в течение нескольких лет.

Считая воспитанность учащихся важным показателем эффективности воспитательной работы, подчеркнем то, что параметры, фиксирующие воспитанность и ее динамику, не могут в полной мере характеризовать степень влияния воспитательной работы в образовательной организации на учащихся, так как на детей воздействуют и другие факторы (семья, социальное окружение, средства массовой информации и т.д.). Это следует учитывать при анализе и оценке эффективности педагогической работы в образовательной организации.

Одним из важнейших критериев, позволяющих определить результаты и эффективность воспитательной работы, является уровень **развития коллектива и отношений участников образовательного процесса**. В психологии и педагогике разработаны показатели и методики, с помощью которых можно это сделать. Важнейшей характеристикой развития коллектива является **социально-психологический климат** в нем, изучение которого осуществляется по следующим показателям:

- удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом организации деятельности, руководством;
- преобладающее настроение;
- взаимопонимание руководителей и подчиненных, старших и младших, взрослых и детей;
- степень участия членов коллектива в управлении, уровень развития самоуправления;
- сплоченность, продуктивность совместной деятельности;
- чувство собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив;
- защищенность всех членов коллектива.

Основной характеристикой развития коллектива является **состояние взаимодействия** его членов. В школе изучение взаимодействия участников образовательного процесса может производиться на нескольких уровнях: учитель - ученик, ученик - ученик, педагог - педагог, старший - младший, родитель - педагог, родитель - ученик, родитель - родитель. О развитии коллектива можно судить по уровню самоуправления в ученическом, педагогическом коллективах и во всей школе.

При диагностике коллектива необходимо помнить о многоаспектности этого явления и выбрать для исследования те показатели, которые в наибольшей мере важны для оценки эффективности воспитательной работы. Педагоги могут самостоятельно отобрать такие показатели и соответствующие им диагностические средства, например, методику «Наши отношения», предложенную в книге Л.М. Фридмана и др. [10].

Важным показателем результативности воспитательной работы является развитие самоуправления в коллективе, диагностические методики для определения уровня развития которого разработаны М.И. Рожковым [8].

Наибольшие сложности у педагогов вызывает **изучение эффективности воспитательного процесса, что предусматривает не только исследование его результатов, но организации этого процесса**. Это предполагает:

- определение наиболее эффективных педагогических средств;
- выявление существующих «пробелов», установление малоэффективных влияний и

отрицательных воздействий в организации воспитательного процесса;

- установление причин, снижающих его эффективность;
- выявление путей, способствующих развитию всех участников образовательного процесса и самого образовательного учреждения.

Остановимся на данной проблеме. Чтобы изучить организацию воспитательного процесса, необходимо **собрать информацию**, отражающую:

- а) содержание и формы деятельности педагогов, учащихся, родителей;
- б) результаты воспитательного процесса, т.е. изменения в воспитанности, социализированности детей, отношениях между участниками педагогического процесса, развитии коллектива, росте профессионализма педагогов и др.
- в) что и как из проведенной педагогической работы повлияло на достижение полученных результатов, то есть эффективность использованных средств.

Первый блок информации без труда может быть получен при анализе планов, воспитательных разработок дел, рабочих записей, сделанных педагогом по ходу проводимой работы, в беседе и в процессе коллективного анализа. Содержание и организация сбора информации по второму блоку изложены выше.

Наиболее доступным методом изучения эффективности используемых воспитательных средств является, на наш взгляд, коллективный анализ жизнедеятельности школы, класса, объединений, однако результаты такого анализа полезно дополнить и уточнить с помощью использования других методов сбора информации. С этой целью заполняются анкеты с учащимися, педагогами и родителями.

Приведем примеры вопросов анкеты, которые позволяют определить эффективность используемых педагогических средств, например, конкретных дел:

- Назовите самые запомнившиеся дела учебного года.
- Какие дела способствовали установлению дружеских отношений в коллективе?
- Организатором каких дел в классе ты был? и т.п.

При составлении «срезовых» анкет особенно важно продумать возможность быстрой обработки. В таких анкетах чаще всего используются вопросы закрытого типа, то есть регламентирующие выбор мнений, или предусматривается возможность использования «шкалирования» оценок и мнений. Приводим пример такой анкеты.

Цель: определить, что и в какой мере в школе является значимым для детей, влияет на их отношение к окружающему миру; изучить эффективность воспитательных средств, степень их влияния на результаты воспитательного процесса.

Проведение. Каждому ученику предлагается оценить степень влияния нижеперечисленных средств на:

- а) его отношение к жизни; формирование у него положительных качеств;
- б) обстановку и психологический климат в школе.

Оценивать предлагается по следующей шкале:

- 6 - повлияло очень сильно;
- 5 - повлияло сильно;
- 4 - повлияло в значительной мере;
- 3 - повлияло, но незначительно;
- 2 - почти не повлияло;
- 1 - не повлияло;
- 0 - отрицательно повлияло.

Таблица 1 - Определение эффективности педагогических средств

№п/п	Название средств	Степень влияния	
		А	Б
1	Общешкольное дело «За честь школы»		
2	Общешкольное дело «Праздник знаний и творчества»		
...	и т.д.		

В таблице могут перечисляться различные средства (формы, методы, технологии, в том числе, уроки, мероприятия, занятия в объединениях, увлечения, пример взрослых и т.п.). При обработке результатов подсчитывается средний балл из всех оценок каждого средства и определяется эффективность его влияния на учащихся в сопоставлении с другими.

Изучение эффективности воспитательного процесса связывают чаще всего с определением эффективности форм воспитательной деятельности (воспитательного мероприятия). Эффективность мероприятия определяется степенью решения конкретных воспитательных задач, мерой его влияния на развитие отношений между детьми, на развитие их активности и творчества, проявление их индивидуальности, самореализацию. Для разработки методик, позволяющих оценить эффективность формы воспитательной работы, также важно определить критерии с учетом поставленных педагогических задач и планируемых результатов.

Для изучения результатов и эффективности формы воспитания используются различные *способы*.

1) Наблюдение за поведением учащихся в процессе подготовки и проведения мероприятия, когда предоставляется возможность фиксировать позицию каждого ребенка по определенным показателям. Сравнение данных наблюдений для различных ситуаций позволяет оценить эффективность отдельных педагогических средств, используемых при проведении мероприятия, и в целом эффективность формы работы.

2) Наблюдение за поведением детей, их отношениями после проведения мероприятия. Так, например, после беседы о культуре поведения или обсуждения отношений в коллективе важно найти факты, подтверждающие положительные изменения в поведении и действиях детей, чтобы убедиться в полезности проведенной формы воспитательной работы. Если после завершения разговора по какой-либо теме на классном часе учащиеся продолжают обсуждать затронутую проблему, можно предположить, что классный час в определенной мере достиг своей цели.

3) Анкетирование участников деятельности. Данный метод нецелесообразно использовать часто. Опрос надо провести в том случае, если мероприятие проходило впервые или есть сомнения в эффективности и целесообразности тех или иных используемых средств.

Можно использовать открытые вопросы, например: что получилось и почему? Что не получилось и почему? Нужно ли было данное дело и почему? Если бы снова проводилось это дело (мероприятие), стал бы ты принимать в нем участие? Ответы на эти вопросы позволяют представить педагогам видение детей, выявить значимые для них элементы, сопоставить свои замыслы с реальной оценкой воплощения этих замыслов.

В ряде случаев полезную и объективную информацию может дать шкалированная анкета, которая быстро заполняется и обрабатывается. Учащиеся в анкете по соответствующей шкале могут оценить эффективность, полезность и значимость для себя отдельных фрагментов, приемов, элементов, из которых состояла данная форма работы.

4) Цветограмма. Каждый ученик оценивает конкретную форму работы с помощью

цветных жетонов. Содержание оценок может зависеть от характера и целей мероприятия. Например, каждый ученик оценивает занятия, которые посетил.

5) **Символическая оценка настроения после мероприятия.** Например, после завершения мероприятия предлагается зафиксировать свое настроение, опустив жетон в один из пакетов со следующими рисунками:

- а) светит солнце;
- б) тучи на небе, и пробиваются лучи солнца;
- в) идет дождь.

Символическая оценка используется не во всех случаях, так как есть такие формы работы, в которых на первый план выступает не эмоциональное состояние участника, а полезность и важность проделанного. В ряде случаев эмоциональная оценка не является критерием эффективности мероприятия. (Например, серьезный и сложный разговор, дискуссия, которые могут побудить к осмыслению, переживанию, но при этом эмоциональное состояние может быть противоречивым, неоднозначным.)

б) **Отдаленная оценка формы воспитательной работы.** В конце года учащимся предлагается вспомнить все дела, в которых они участвовали или которые организовали в коллективе, и оценить их с помощью цветограммы, шкалы, словесно. У детей есть возможность оценить эти дела в сравнении, а педагогам остается проанализировать результаты оценок и выявить наиболее действенные средства.

Важным показателем результативности любого дела (мероприятия) является последствие, т.е. когда в процессе проведения очередного дела, подведения его итогов рождается новая идея, система действий по ее реализации или новое дело.

Об эффективности формы воспитательной работы можно судить по тому, как учащиеся включились в **коллективный анализ**, насколько глубоко и сущностно они характеризуют проделанную работу на этапе подготовки и проведения мероприятия.

Перед коллективным анализом формы работы очень важно оценить результативность (как дело повлияло на каждого ребенка и на взаимоотношения детей), а также знать мнение учащихся о действенности используемых приемов и средств в ходе проведенной работы.

Целесообразно учитывать, что эффективность форм воспитательной работы изучается для того, чтобы педагоги и организаторы могли внести коррективы в последующие действия, в организацию очередных дел с учетом поставленных целей и задач, постоянно отслеживать развитие воспитательного процесса.

Одна из главных проблем - обеспечение объективности информации о результатах и эффективности воспитательного процесса. Чтобы решить эту проблему, необходимо соблюдать определенные **требования** [2, с. 39-43].

Прежде всего, важно учитывать, что в основу изучения результатов воспитательной деятельности положено не сравнение изучаемого явления с какими-то общепринятыми нормами, а главным образом сопоставление полученных результатов, характеризующих его нынешнее и предыдущее состояние. По динамике вышеизложенных показателей в течение нескольких лет можно судить о результатах воспитательной работы.

Вряд ли возможно и целесообразно стремление изучить результаты воспитательной деятельности с учетом всех показателей. **Отбор критериев, показателей и соответственно методик исследования ведется с учетом конкретных условий и тех задач**, которые решаются коллективом, педагогами в данный период. При этом, безусловно, некоторые критерии и методики используются ежегодно, чтобы с помощью метода сравнения можно было бы наблюдать динамику развития воспитательного процесса.

Необходимо стремиться к тому, чтобы *изучение состояния и результатов воспитательной работы органично вписывалось в образовательный процесс*, чтобы диагностическая деятельность носила воспитывающий характер и способствовала решению воспитательных задач. Многие образовательные технологии (проектная деятельность, диспут и др.), коллективный анализ, самоанализ и др. не только интересны и полезны для школьников, но и при правильной педагогической инструментровке дают объективную информацию о состоянии воспитательного процесса.

Если изучение ведется открыто, например, при анкетировании, педагог предварительно разъясняет его полезность для самих школьников, для улучшения дальнейшей работы в школе, классе, показывает важность откровенного и заинтересованного отношения детей при ответах на поставленные вопросы. В этом случае полезно познакомить опрашиваемых с результатами исследования. Итоги сообщаются в интерпретированном, обобщенном, систематизированном виде, без указания авторов того или иного мнения. *Знакомство с итоговой информацией изучения может быть завершено коллективным обсуждением и разработкой путей решения выявленных недостатков, проблем.*

При проведении диагностического исследования необходимо *соблюдение педагогического такта*. Недопустимо без согласия респондентов публичное оглашение ответов на вопросы анкеты или беседы, сообщение результатов, которые унижают достоинство отдельных учителей или школьников.

При исследовании результатов и эффективности воспитательной деятельности необходимо *использовать не одну методику, а их систему*, в которой методы дополняли бы друг друга и подтверждали объективность, достоверность результатов изучения. Методики должны по возможности представлять собой обычное учебное или воспитательное средство, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, специфику коллектива и взаимоотношений в нем.

В ряде случаев при проведении изучения важно *исключать влияние испытуемых друг на друга*. Это может быть обеспечено заполнением каждым персонального опросника, анкеты. Педагог подчеркивает важность независимости мнений при изучении проблемы.

Необходимо также учитывать, что применять некоторые методики может только специалист или незнакомый для опрашиваемых человек, чтобы *нейтрализовать влияние* или порой даже давление знакомого для испытуемых педагога.

При изучении результатов особенно важно предусмотреть возможность как качественного, так и количественного анализа полученных данных. В этих целях нужно продумать конкретные показатели, способы их фиксирования, их математическую обработку. Методики должны быть достаточно простыми и не требовать громоздких процедур для обработки и интерпретации полученных данных. Полезно составить специальные таблицы, доступные для восприятия детей и взрослых, где ежегодно фиксируются основные, наиболее важные данные «срезовых» исследований.

Объективность информации, ее сравнимость возможна в том случае, если обеспечивается *систематичность изучения результатов и эффективности воспитательного процесса*. Для этого нужно:

- а) проведение «срезовых» исследований в одно и то же время учебного года;
- б) соблюдение определенной периодичности изучения (одни показатели целесообразно фиксировать ежемесячно, другие - ежегодно, третьи - через 2-3 года);
- в) обеспечение преемственности в использовании диагностического инструментария

исследования, который совершенствуется, дорабатывается по мере изменения целей, планируемых воспитательных результатов.

Систематичность изучения состояния и результатов воспитательной деятельности предусматривает его плановость, которая помогает соблюдать чувство меры в организации исследований в коллективе, чтобы не перегружать педагогов, школьников и их родителей заполнением анкет или выполнением каких-либо диагностических заданий. В противном случае может снижаться объективность получаемой информации. Например, нецелесообразно проведение анкетного опроса с одними и теми же учащимися, родителями, педагогами не более двух раз в году. Полезно составить план изучения состояния, результатов педагогической деятельности.

Сложность, многоаспектность изучаемого процесса требует проведения диагностических методик по одной и той же проблеме со всеми участниками воспитательного процесса - педагогами, учащимися, родителями. Степень схождения их суждений, мнений, оценок обеспечивает большую объективность информации и выводов.

При отборе содержания, способов, средств изучения состояния и результатов воспитательного процесса важно учитывать, что большинство методик позволяет зафиксировать не один, а несколько показателей. Так, при составлении «срезовых» анкет включаются вопросы на определение психологической атмосферы в коллективе, взаимодействия членов коллектива, воспитанности и активности детей. Конечно, каждая организация, коллектив имеют свою специфику, поэтому в конкретном случае целесообразно использовать методики, адекватные особенностям воспитательного процесса в образовательной организации.

Изучение результатов и эффективности воспитания детей - непрерывный процесс, который будет более плодотворным и объективным, если осуществляется управление этой деятельностью на всех уровнях образования и в каждой структуре организации.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. М.: Просвещение, 2014. 177 с.
2. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. 2 часть. Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. 2 изд., испр. и доп. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2017. 316 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности: методические рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.
4. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
5. Диагностика и анализ воспитательного процесса / под ред. Е.Н. Степанова. М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. 240 с.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 283 с.
7. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009. 120 с.
8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2004. 256 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.

10. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. С. 167-172.

1.2. Адаптация молодого педагога к профессиональной среде школы: маркетинговый подход

В условиях модернизации системы образования в России значительно возрастает роль педагога, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции.

Несомненно, педагог является направляющей силой во всех инновационных процессах, происходящих в сфере образования. Так, Президент РФ В.В.Путин в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» сформулировал требования к современной школе (Послание Федеральному собранию, 31 августа 2012 г.). В документе подчеркивается, что именно на педагогов возлагается большая ответственность по обеспечению модернизации образования в России. Осознанная на государственном уровне потребность общества в учителе новой формации определила необходимость привлечения в общеобразовательные организации творческих молодых педагогов, профессиональному развитию которых должно быть уделено особое внимание.

Статистические данные (сведения из Федеральной Службы Государственной Статистики) указывают на наличие проблем, свойственных образовательным системам как федерального (снижение качества профессиональной подготовки, падение престижа учительской профессии), так и регионального (взросление учительского корпуса и разрушение межпоколенческих связей в образовательной среде) и муниципального (отток молодых педагогов из образовательных организаций) уровней.

Принимаемые меры государством по реформированию российского образования (общественное участие в управлении школой и т.д.) положительно повлияли на количество выпускников педагогических направлений, поступающих на работу в школу. Всё же большинство молодых педагогов в течение первых лет работы предпочитают поменять сферу деятельности, что доказывает о недостаточном внимании со стороны школы к организации периода вхождения молодого педагога в профессию.

В этом контексте особую важность приобретают проблемы становления молодых учителей, особенности их адаптации, профессиональной социализации, формирование у молодых педагогов компетентности и готовности к профессиональной деятельности в условиях сложившейся экономической ситуации.

Сегодня человеческий капитал и нематериальные активы признаются неотъемлемым атрибутом устойчивого развития организации. В сфере образования, лишь недавно вступившей на путь рыночного развития, вопрос развития и управления человеческим капиталом стоит особенно остро.

Использование маркетинговых инструментов при ориентации на педагогические профессии и закрепление молодых педагогов в школе позволяет разнообразить формы и методы работы с ними.

В исследованиях многих авторов дано научное обоснование специфики работы с молодыми педагогами в современных условиях.

Описание деятельности молодого педагога, особенности её научно-методического сопровождения исследовала А.К. Маркова и др.

Вопросам подготовки профессионально состоятельных кадров уделяют самое пристальное внимание в своих исследованиях Б.Ф. Ломова, Л.И. Божович и др.

Проблемам управления образовательными организациями, повышения конкурентоспособности образовательных организаций посвящены многочисленные исследования учёных. В работах рассмотрены следующие аспекты: маркетинговая деятельность руководителей образовательных организаций (А.В. Курбатова И.А. Доница и др.), особенности профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей и педагогов в вопросах образовательного маркетинга (С.С. Битарева, Т.Б. Соколова и др.).

Анализ теории и практики позволил выделить следующие противоречия:

- между потребностью практики в поиске путей адаптации молодого педагога в современной школе и отсутствием эффективной технологии данного процесса в условиях современного рынка труда.

- между необходимостью применения технологии внутреннего образовательного маркетинга в адаптации молодых специалистов экономического профиля и недостаточностью их научного обоснования.

Если обратиться к историческим аспектам, то необходимо отметить, что термин «адаптация» возник в XIX веке и использовался вначале главным образом в биологии, а значит, он не является новым. Затем «адаптацию» стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже коллективному поведению.

В то же время на современном этапе «адаптация» приобретает другие смысловые значения. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

Рассмотрим понятие «адаптация» в контексте различных наук.

Так в философском словаре рассматривается «адаптация» как приспособление одного живого существа к другому живому существу или к окружающей среде [33].

В психологии под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Психологическая адаптация – словообразование, происходит от греческого *psyche* – душа, *logos* – учение и латинского *adaptare* – приспособлять [27]. Адаптация – главный способ выживания организма. Для человека специфической нормой адаптации является социально – психологическая адаптация, обеспечивающая его личностное развитие путем направленного, активного взаимодействия с природными и социальными условиями существования, устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды;

Социальная адаптация – это процесс приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами. Социальная адаптация осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье). Основные проявления социальной адаптации –

взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка [20].

По определению, данному в социологическом энциклопедическом словаре «Адаптация - приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды». В теории Т. Парсонса адаптация рассматривается как вещественно-энергетические взаимодействия с внешней средой, одно из функциональных условий существования социальной системы наряду с интеграцией, достижением цели и сохранением целостных образцов [21]. В центре внимания социологов находятся общие закономерности социальной адаптации, а также характер, содержание, темпы, типы, формы и виды адаптации. Большое место в предметном поле данной науки занимают вопросы о социальных регуляторах, социальном механизме и критерии адаптации.

Проблемами адаптации занимались многие исследователи такие как Е.А. Кансиярова [19], Р.А. Заякина [17], Г.И. Симонова [30] и др. которые рассматривали «социальную адаптацию» как эволюционное развитие личности в ходе приспособительно-преобразовательной деятельности, направленной на конструирование приемлемого адаптивного пространства, сопровождающееся реализацией молодежью своих основных функций (инновационная, трансляционная, воспроизводственная), проявлением ее уникальных характеристик (транзитивность, лабильность и трангрессивность сознания, либерализация ценностных представлений и пр.) и потребностей (самореализация, знания, идентичность, творчество, коммуникация и пр.).

Социолог Р. Мертон, разрабатывая концепцию адаптации, обращает внимание на то, что в современном обществе невозможны общие нормы и ролевое поведение. Нормативная структура, понимаемая им как структура отношений между нормами, ценностями и институциональными порядками, может характеризоваться их согласованностью или конфликтностью. И в любом случае человек стремится адаптироваться, т. е. достичь цели доступными ему средствами. При этом выбранные цели и средства не всегда совпадают с социально одобряемыми целями и средствами. Таким образом, Р. Мертон разводит индивидуально-центрический и социоцентрический аспекты адаптации, что представляется очень важным, поскольку имеет огромное значение для составления полной картины адаптации. Кроме того, им, верно, подмечено, что для раскрытия природы адаптации, помимо анализа норм, целей и ценностей, необходим анализ возможностей их реализации [18]. Г.М. Андреева рассматривает адаптацию как составную часть социализации и в качестве ее механизма определяет социализацию (от лат. socius - товарищ, компаньон, соучастник) как двусторонний процесс: с одной стороны, человек усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; с другой стороны, он не только обогащается социальным опытом, но и активно воспроизводит систему социальных связей, реализует себя как личность, влияет на жизненные обстоятельства, окружающих людей [33].

В педагогике «адаптация» - это способность организма приспособляться к различным условиям внешней среды. Процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды с новыми условиями и целями деятельности. Это - процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления

соответствия поведения принятым в них нормам и правилам [1].

Обобщая основные теоретические положения, высказанные в трудах исследователей проблемы адаптации, можно заключить, что:

- адаптация это целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение разных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления;

- особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

- критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социальной структуре, но и общий уровень психологического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим жизненным потенциалом, субъективное чувство самоуважения и осмысленность жизни.

В нашем исследовании процесс адаптации молодого педагога, не может в полной мере быть осуществлён, без вхождения молодого педагога в профессиональную деятельность.

В.А. Слостенин рассматривал «профессиональную адаптацию» как процесс вхождения человека в профессии гармонизация взаимодействия его с профессиональной средой:

- адаптация к профессиональной деятельности: её содержанию, целям, средствам, технологии осуществления, режиму и интенсивности деятельности;

- адаптация к требованиям производственной, трудовой дисциплины, организационным нормам, правилам;

- адаптация к профессионально-ролевым социальным функциям, социально-профессиональному статусу (воспитатель детского сада, учитель и пр.);

- адаптация к социально-психологическим ролевым функциям, неписаным, неофициальным нормам, правилам, ценностям, отношениям и т.п. в трудовом коллективе;

- адаптация к тем социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность педагога [28].

Ф.Р. Юзликаев понимает «профессиональную адаптацию молодых учителей» как сложный динамический процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, умений и навыков, в результате чего происходит видоизменение учителя с целью эффективного профессионального функционирования [37].

По мнению А.И. Матвеевой «Адаптация молодого педагога в профессиональном коллективе - это его своеобразная защита, способность противостоять внешним и внутренним разрушающим силам в определённый промежуток времени, способность принять на себя определенную роль, сохранять свою устойчивость при рыночных отношениях» [23].

Под профессиональной (педагогической) адаптацией Т.В. Васильева понимает процесс активного осознанного приспособления личности (педагога) к условиям труда в дошкольном образовательном учреждении с целью получения высокого уровня успешности профессиональной (педагогической) деятельности в оптимально короткий промежуток времени [5].

М.П. Будякина и А.А. Русалинова рассматривают профессиональную адаптацию как одну из двух сторон производственной адаптации (второй стороной является социально-психологическая адаптация). Профессиональная адаптация, по их мнению, — это приспособление новичка к характеру, режиму и условиям труда той или иной специальности. Она проявляется в определенном уровне овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, в формировании некоторых профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешного владения специальностью, в развитии активно-положительного отношения к ней [3].

Проблема профессиональной адаптации молодых педагогов приобретает особую актуальность, так как именно в современных условиях общество предъявляет к педагогу особые требования к знаниям и профессиональным навыкам молодых педагогов, их способности к прогнозированию и проектированию, выработке новых адаптивных стратегий.

Профессиональная адаптация молодого педагога - это непрерывно продолжающийся, постоянный идущий процесс, имеющий свою динамику и особенности. Её успешность зависит от многих обстоятельств. Ведущую роль играет система ценностей личности педагога, определяющая его ориентации и отношения к себе самому, к коллегам и руководителям, избранной профессии, к своим служебным обязанностям.

Под «профессиональной адаптацией молодого педагога» нами понимается процесс активного приспособления личности к новым условиям трудовой деятельности, взаимоотношений и общения с педагогическим (родительским, ученическим) коллективом, приобретение его ценностных ориентаций, достижения высокого уровня успешности управленческой деятельности в оптимально короткий период и удовлетворенности этой деятельностью.

Разделяя позицию Хамидулиной Н.А., под профессиональной адаптацией молодых педагогов мы будем понимать процесс, способствующий достижению оптимального соотношения между комплексом требований, предъявляемых к профессии учителя в целом, и их реализацией в собственной практической деятельности молодого педагога в условиях конкретной образовательной организации» и предполагающего профессиональную социализацию личности через потребность к самореализации и самообразованию [32].

Успешность процесса адаптации обусловлена самой логикой протекания профессиональной деятельности молодого педагога, а также целым рядом условий внутреннего и внешнего порядка.

Проблемы адаптации молодого педагога к профессиональной среде школы актуальна еще и по той причине, что с 1 января 2017 г. во всех образовательных организациях началось внедрение профессиональных стандартов. Профессиональным стандартом «устанавливаются критерии, которым должен соответствовать педагог образовательного учреждения, эти критерии должны обязательно быть доведены до педагога при поступлении на работу (либо в ходе внедрения профстандарта), педагог заинтересован в повышении своей квалификации, а также задействован в процессе улучшения качества образовательного процесса» [42].

На основе результатов сопоставительного анализа официально утвержденных трудовых действий педагога и компетенций, например, бакалавра педагогического образования, приобретаемых им в процессе профессиональной подготовки, мы вынуждены согласиться с тем, что «выпускник вуза по направлению «Педагогическое образование» вряд ли будет готов к выполнению трудовых функций в полном объеме» [29, с. 1].

Можно констатировать, что, с одной стороны, педагогическая деятельность характеризуется как свободная, творческая, инновационная, а с другой стороны, в рамках маркетингового подхода, стандарт вербализует социальные ожидания общества в лице потенциальных работодателей и потребителей образовательных услуг – родителей и обучающихся, декларирует требования, которые выдвигаются в отношении личности педагога [8, с. 8].

Обращают на себя внимание работы зарубежных исследователей, в которых отмечается, что «профессиональный стандарт способствует индивидуализации профессиональной ответственности, а также является мощным инструментом для индивидуального профессионального развития педагога» [41, с. 135]; «соблюдение норм профессионального стандарта в практике преподавания способствует грамотной и продуктивной работе учителя, выработке его педагогического стиля и качественного образования» [38, с. 50].

В свете последних изменений, когда профессиональный стандарт становится основой для регулирования трудовых отношений, анализа и реформирования педагогического образования, инструментом достижения более высокого качества профессиональной деятельности, в условиях, когда акцентируется роль социальной составляющей качества образования, современному педагогу необходимо точно знать, «чего от него хотят работодатели, учащиеся и их родители» [16], и быть готовым оказывать образовательные услуги на высоком уровне, уметь проводить рефлексивный анализ своей деятельности и постоянно ее совершенствовать.

Поскольку профессиональный стандарт характеризует профессиональную деятельность, а не личность педагога, и содержание измеримых, диагностируемых требований к ней может подвижно меняться в зависимости от результатов постоянного мониторинга объективных трансформаций деятельности, необходим поиск новых научных оснований для описания аспектов педагогической деятельности. В частности, можно использовать в этих целях концептуальные идеи результативной и эффективной педагогической деятельности, а именно – методологию педагогической праксиологии [22, с. 33], [15, с. 100].

Зарубежные коллеги, полагающие, что «педагог должен быть способен к эффективной самооценке, демонстрировать высокие показатели личного и профессионального поведения» [44], вывели функцию педагогической праксиологии: сформированная праксиологическая культура позволяет педагогу результативно проецировать целостную картину мира и профессиональную учебную деятельность на основе теоретико-методологической и методической информации в плоскость эффективного практического использования» [43, с. 89].

Анализ документов и научной литературы позволяет сделать несколько выводов.

В Трудовом кодексе Российской Федерации понятиям «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» посвящена отдельная статья [31]. Согласно этому документу, под квалификацией работника понимается его уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы; а профессиональный стандарт трактуется как квалификационная характеристика, которая необходима работнику для осуществления его профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте педагога определены обобщенные трудовые функции, трудовые действия, необходимые знания и умения и другие характеристики, находящиеся в сфере нравственности, профессиональной этики и соблюдения норм права. Понятие

«компетенции» замещается по смыслу «подготовленностью к выполнению трудовых функций и выполнению трудовых действий».

Стратегическая функция профессионального стандарта педагога определяется необходимостью преодоления технократического подхода в оценке труда педагога, обеспечением координированного роста его свободы и ответственности за результаты своего труда, мотивированием к творчеству и самосовершенствованию, постоянному повышению квалификации, чтобы сделать педагогическую деятельность максимально результативной.

Педагогическая деятельность противоречива и многогранна. Практически каждый учитель задается вопросами: «От чего зависит результативность моей работы? Каким образом сделать образовательную деятельность более привлекательной для обучающихся? Как более эффективно организовать учебный процесс?...» С одной стороны, как уже было сказано выше, работа учителя требует свободы творчества, а с другой стороны, она жестко регламентирована. На законодательном уровне границы профессиональной активности педагога определены документами, регулирующими отношения в сфере труда, нормативами, устанавливающими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве, актами, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции. На культурном и морально-этическом уровнях сдерживающими факторами могут выступать традиции страны и региона проживания [25].

Необходимы новые подходы, которые позволяют руководителю обеспечить эффективную адаптацию, как поиск управленческих решений позволяющий обеспечить адаптацию молодого педагога. Как один из управленческих вариантов решения данной проблемы может выступать маркетинговый подход, а именно внутренний маркетинг.

С целью объяснения «внутреннего маркетинга», рассмотрим понятие «маркетинг» с различных точек зрения.

Так анализ словарей показывает, что маркетинг может трактоваться как, прогнозирование спроса, цен, организацию научных исследований и исследовательских разработок по созданию новых видов продукции, анализ психологии и возможностей потенциальных потребителей, разработку рекламной стратегии, координацию внутрифирменного планирования и финансирования; система организации хозяйственной деятельности, основанная на изучении рыночного спроса, возможностей сбыта продукции, реализации услуг; организация производства и сбыта продукции, основанная на изучении потребности рынка в товаре; комплексная система организации производства и сбыта продукции, ориентированная на удовлетворение потребностей потребителей и получение прибыли на основе исследования и прогнозирования рынка.

Аналогичную точку зрения на сущность понятия маркетинг мы находим и в работах современных исследователей. При этом, маркетинг рассматривается как - процесс управления, деятельность, рыночная стратегия. Так, В. Пилипчук, рассматривает маркетинг как - процесс создания и реализации товаров с целью удовлетворения потребностей потребителей. По мнению В. Гордина это - процесс планирования и осуществления концепции ценообразования, продвижения и распределения идей, товаров и услуг для проведения обмена, удовлетворяющий цель отдельных людей и организаций. В. Александров считает, что маркетинг - это управленческий процесс планирования и внедрения замысла, ценообразования, распространения и продвижения идей, товаров, услуг от производителя к потребителю с целью удовлетворения потребностей всех субъектов рынка [26].

Под «маркетингом» И.С. Березин понимает социальный и управленческий процесс удовлетворения потребностей потребителей путем создания товаров, потребительских ценностей (способность товара удовлетворять потребность потребителя) и обмена ими. Наиболее распространенным и признанным является определение американской ассоциации маркетинга: маркетинг - это процесс планирования и воплощения замысла относительно цены, продвижения и реализации идей, товаров и услуг путем обмена, удовлетворяющий цель отдельных лиц и организаций [2].

Анализ различных исследований позволил нам предложить следующую классификацию различных видов маркетинга (таблица 1).

Таблица 1 - Классификация видов маркетинга

Основания классификации	Виды маркетинга
Маркетинговая стратегия и тактика конкурентов	<p>Имитационный - следует шагу конкурентов.</p> <p>Иновационный - опережает конкурентов.</p> <p>Оборонительный - применяется преимущественно фирмами-лидерами на рынке для сохранения своих позиций и отграничения от конкурентов.</p> <p>Атакующий (или агрессивный) - применяется фирмами, которые претендуют на лидерство. Разновидностью его является «партизанский» маркетинг, то есть быстрая адаптация фирмы к появлению новых технологий, идей, покупательских сегментов по сравнению с конкурентами.</p>
Направленность маркетинговой деятельности	<p>Внутренний - нацелен на работников компании (обучение, стимулирование и мотивация работников всех иерархических уровней управления).</p> <p>Внешний - направлен на людей, которые не работают в компании.</p>
Охват рынка	<p>Массовый (недифференцированный) маркетинг предполагает обращение ко всему рынку сразу с одним и тем же предложением в противовес сосредоточению усилий па едином сегменте.</p> <p>Дифференцированный маркетинг предлагает деление рынка на сегменты и разработку отдельного продукта для каждого из них.</p> <p>Концентрированный маркетинг - это концентрация маркетинговых усилий па большой доле одного или нескольких субрынков в противовес сосредоточению их па небольшой доле большого рынка.</p> <p>Целевой (селективный) маркетинг строится на разграничении сегментов рынка: выборе одного или нескольких сегментов и разработке товаров и комплексов маркетинга в расчете на каждый из них.</p> <p>Международный маркетинг основан на ведении маркетинговой деятельности за пределами страны, где находится предприятие.</p>
Состояние спроса на рынке	<p>Конверсионный маркетинг - деятельность при наличии негативного спроса, когда все или большая часть потенциальных покупателей отвергают товар (услугу), направленную на разработку маркетинга, который будет способствовать зарождению спроса на соответствующий товар (услугу).</p>

	<p>Стимулирующий маркетинг - деятельность, направленная на изучение и преодоление имеющегося безразличия или незаинтересованности потребителей на определенные товары или услуги, не пользующиеся спросом.</p> <p>Развивающий маркетинг используется в случаях, когда имеет место, потенциальный спрос; направлен на превращение потенциального спроса в реальный.</p> <p>Ремаркетинг - маркетинг на виды товаров, на которые в определенный период их жизненного цикла снижается спрос. Цель ремаркетинга- оживление спроса.</p> <p>Синхромаркетинг применяется в условиях колеблющегося спроса для стабилизации сбыта и сведения к минимуму его колебания.</p> <p>Поддерживающий маркетинг используется, когда уровень и структура спроса на товары и услуги полностью соответствуют уровню и структуре предложения.</p> <p>Демаркетинг осуществляется в случае превышения спроса на товар или услугу над предложением.</p> <p>Противодействующий маркетинг, применяется для снижения спроса, который, с точки зрения общества, расценивается как иррациональный</p>
Область применения	<p>Маркетинг товаров - маркетинговая деятельность в сфере производства товаров.</p> <p>Маркетинг услуг - маркетинговая деятельность в сфере оказания услуг.</p> <p>Маркетинг людей (отдельных лиц) - маркетинговая деятельность в целях создания, поддержания или изменения позиций и (или) поведения по отношению к конкретным лицам (политика, шоу-бизнес, самомаркетинг).</p> <p>Маркетинг организаций - деятельность в целях создания, поддержания или изменения позиций и (или) поведения целевых аудиторий по отношению к конкретным организациям (ООН, Красный крест).</p> <p>Маркетинг идей (некоммерческий) осуществляется отдельными организациями и лицами, действующими в общественных интересах, выступающими за какую-либо идею, не стремящимися к получению финансовой прибыли (охрана окружающей среды, здоровый образ жизни и т.п.).</p> <p>Маркетинг мест (территорий) - деятельность в целях создания, поддержания или изменения отношений и (или) поведения, касающихся конкретных мест (жилищное строительство, инвестиции в землю, туризм).</p>
Средства маркетинга	<p>Образовательный маркетинг - вид деятельности образовательного учреждения, направленный на удовлетворение потребностей социального заказа общества на подготовку специалиста с конкретно заданными личностными и профессиональными качествами.</p> <p>Информационный маркетинг - рекламирование бренда или его</p>

	<p>продукции с одновременным предоставлением потребителю полезной информации о продукте либо услуге.</p> <p>Событийный маркетинг – включающий комплекс специальных мероприятий и акций, проводимых с целью манипулирования поведением и мнением специально приглашенной на событие аудитории.</p>
--	---

Мы разделяем точку зрения Е.П. Голубкова и в том, что маркетингу характерен как экономический аспект (инструмент встраивания организаций в формируемую рыночную среду и средство, обеспечивающее привлечение инвестиций), так и социально-управленческий аспект (создание и обмен продуктами индивидуумами и получение того, в чем они нуждаются; сохранение и укрепление благополучия не только отдельно взятого потребителя, но и общества в целом) [7].

Далее рассмотрим термин «внутренний маркетинг» с различных точек зрения.

Внутрифирменный или внутренний маркетинг - это технология установления согласованного взаимоотношения между подразделениями и отдельными специалистами внутри организации на основе принципов взаимодействия покупателя и продавца на рынке в соответствии с концепцией маркетинга.

Само понятие внутреннего маркетинга может рассматриваться по-разному. Во-первых, оно может трактоваться как особая философия деятельности организации. При этом сфера применения внутреннего маркетинга не ограничивается метакорпорациями и может применяться даже сравнительно небольшими организациями. М. Брун определяет внутренний маркетинг как «систематическую оптимизацию внутрифирменных процессов средствами маркетингового и кадрового менеджмента, ведущую к превращению маркетинга в философию организации благодаря последовательной и одновременной ориентации на клиента и персонал». Таким образом, суть внутреннего маркетинга заключается в том, что отношения организации и работников строятся на тех же основаниях, что и клиентов [4].

Ф. Котлер под «внутренним маркетингом» понимает маркетинг организации сферы услуг, используемый для эффективной мотивации сотрудников, непосредственно контактирующих с клиентами.

Внутренний маркетинг - работа по обучению, мотивации и удержанию квалифицированных работников организации, нацеленная на повышение качества обслуживания клиентов [20].

Организация «предлагает» особый продукт - должность в организации с ее специфическими правами и обязанностями. Работник «покупает» этот продукт, «оплачивая» его своим трудом. Соответственно, ориентация на клиента — основа традиционного понимания маркетинга - дополняется ориентацией на «внутреннего потребителя» - сотрудника. Достоинством внутреннего маркетинга в этом случае является обеспечение высоких стандартов качества на всех этапах создания стоимости, а не только на стадии выпуска конечного продукта. Повышается мотивация сотрудников к труду. Впервые эта концепция была предложена Л. Берри [39] и развита К. Гренроосом [40] применительно к маркетингу услуг, который более других отраслевых видов маркетинга нуждается в организации эффективных коммуникаций персонала фирмы с клиентами.

Наиболее разработанным практическим аспектом внутреннего маркетинга является внутрифирменное маркетинговое исследование, целью которого является выяснение «удовлетворенности» внутренних клиентов (работников, подразделений) товарами и

услугами «внутренних поставщиков» (отдельных подразделений организации и самой организацией в целом).

Маркетинг приобретает особую значимость при таком сложном педагогическом коллективе, где есть и молодые и «взрослые» работники, опытные и неопытные. За последние годы педагогический состав школьных организаций стремительно «взрослеет». Большинство педагогов, работающих в школе - это женщины с высшим образованием и высшей квалификационной категорией, со стажем работы более 20-ти лет, в возрасте от 40 до 50-ти лет. Средний возраст учителя в Новгородской области составляет 46 лет. В регионе работает 22% пенсионеров-педагогов. Внутренний маркетинг адаптации молодого педагога приобретает особую значимость.

Рассмотрим составляющие маркетинга (4 «Р» - product, price, place, promotion), на примере традиционного маркетинга, внутреннего маркетинга образовательной организации, а также систему стимулирования конкретно для молодых педагогов.

Под «продуктом» в маркетинге подразумевается услуга или товар, созданные для удовлетворения потребности определенной группы потребителей. Продукт может быть материальным (товар) или нематериальным (услуга) [2]. Во внутреннем маркетинге маркетинга общеобразовательной организации продукт выражается в возможности работать в современной школе, реализуя свое профессиональное становление и творческий потенциал. Должна быть особая дифференцированная система стимулирования именно для молодых педагогов. «Продукт» в их понимании - это работа, предлагаемая организацией своему молодому педагогу. Чтобы работа проходила плодотворно, руководителю необходимо правильно распределить полномочия и обязанности, а также создать такие условия работы, чтобы молодому педагогу было комфортно работать в коллективе.

«Цена» в традиционном маркетинге - это то, что потребитель должен заплатить за продукт, чтобы его получить в свое пользование. Цена является крайне важным компонентом маркетинга. Важность цены заключается в том, что именно она определяет не только, сколько производитель заработает на продаже своего продукта, но и сможет ли производитель существовать, продавая продукт по той цене, которую принимает рынок [2]. Если рассматривать «цену» во внутреннем маркетинге, то она выражается в заработной плате и в различных материальных и нематериальных выгодах, которые получает педагог. Для молодого педагога «цена» может быть представлена в степени мотивации педагогов. Персональная мотивация молодых педагогов определяется исходя из степени востребованности им факторов, определяющих различные аспекты мотивации, например, такие, как способ формирования заработной платы, перспектива карьерного роста, льготные условия при использовании услуг собственной организации, проведение коллективных мероприятий развлекательного характера, обучение, тренинги, семинары по повышению квалификации и т.д.

Немало важно рассмотреть третью составляющую маркетинга «размещение» - это немаловажный элемент для того чтобы продукт стали покупать, его нужно определенным образом презентовать потребителю и сделать доступным [2]. Концепция внутреннего маркетинга общеобразовательной организации непосредственно связана с управленческой цепочкой найма, адаптации, обучения, аттестации и контроля сотрудников. Place (место) в глазах молодых педагогов представляет собой способ доведения продукта до сотрудников организации. В первую очередь это правильное распределение обязанностей между молодыми педагогами и эффективная организационная структура организации, позволяющая достигать поставленных целей.

«Продвижение» в маркетинговом миксе означает элемент, обеспечивающий узнаваемость бренда и лояльность потребителей [2]. По нашему мнению, во внутреннем маркетинге основы «продвижения продукта» заложены во внутренней рекламе, внутреннем PR, в элементах денежного (и других видов) стимулирования сотрудников и т.д. Молодые педагоги рассматривают «продвижение» (promotion) как формирование корпоративной культуры, создание системы эффективных взаимоотношений между внутренними и внешними потребителями, развитие внутренних коммуникаций и прочих элементов внутреннего маркетинга.

Таким образом, внутренний маркетинг адаптации молодого педагога в школе представляет собой систему целенаправленных управленческих действий по повышению лояльности педагогов и администрации к школе, а также по реализации стратегии её развития. Эффективно работающая система внутреннего маркетинга адаптации молодых педагогов позволяет современной школе удовлетворить потребности молодых педагогов организации, значительно увеличить уровень их профессионализма, что, в свою очередь повышает удовлетворенность внешних потребителей образовательных услуг.

Список литературы

1. Баюкова Н.О. Педагогическая поддержка адаптации младших школьников в образовательно-развивающей среде: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Магадан, 2007. 21 с.
2. Березин И.С. Маркетинговый анализ: Принципы и практика, российский опыт. М.: Эксмо, 2002. 370 с.
3. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с. С. 200.
4. Брун М. Внутрифирменный маркетинг как элемент ориентации на клиента // Проблемы теории и практики управления. 1996. № 6. С. 66.
5. Васильева Т.В. Организационно-педагогические основы управления процессом адаптации молодого специалиста в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2001.
6. Воднева С.Н. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен / Воднева С.Н., Донина И.А., Шерайзина Р.М. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. С. 144-150.
7. Голубков, Е.П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика. М.: Финпресс, 1998. 416 с.
8. Дроботенко Ю.Б. Тенденции изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей (на основе анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования) // Мир науки. 2015. № 4. С. 1–24.
9. Донина И.А. Конкурентоспособность персонала как фактор развития общеобразовательной организации в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4 (16). С. 121-125.
10. Донина И.А. Маркетинг в школе: Современный контекст проблемы //Фундаментальные исследования. 2013. № 10-9. С. 2040-2044.
11. Донина И.А. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования /И.А. Донина, Т.Г. Ширина // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 844-848.

12. Дони́на И.А. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией / Дони́на И.А., Протасова Н.В. // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 64-66.
13. Дони́на И.А. Проблемно-диагностический анализ развития школы как некоммерческой общеобразовательной организации / И.А. Дони́на, Р.М. Шерайзина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 5 (88). С. 36-40.
14. Дони́на И.А. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения / Дони́на И.А., Шерайзина Р.М. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2. С. 309.
15. Дука Н. А. Отражение праксеологических норм в профессиональном стандарте педагога // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 100–102
16. Забродин Ю. Новый профстандарт педагогов потребует изменения системы подготовки учителей // Интерфакс. Московский городской психолого-педагогический университет [Электрон. ресурс]. 2013, 6 марта. Режим доступа: <http://old.мгппу.рф/papers/show/863>.
17. Заякина Р.А. Социальная адаптация студентов в современном образовательном пространстве как объект философского исследования: дис. ...канд.фил.наук: 09.00.11. Новосибирск, 2012.
18. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 2000. 192 с.
19. Кансиярова Е.А. Социальная адаптация молодежи: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11. Новосибирск, 2011.
20. Киреев И. Содержание отдельных составляющих маркетингового комплекса компаний, работающих в сфере услуг // Маркетинг в России и за рубежом. 2002. № 3.
21. Ковалев А.Д. Формирование теории действия Толкотта Парсонса // История теоретической социологии. М., 1998. С. 155.
22. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология. М.: Академия, 2005.
23. Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2005.
24. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008. 583 с.
25. Монахова Л.Ю., Федотова В.А. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. Том 19. № 4. 2017. С. 9-38.
26. Образовательный маркетинг – новая функция управления учебным заведением [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_28_7791.pdf.
27. Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. С.18-19.
28. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
29. Смирнова С.И. К вопросу о преемственности Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (направление «Педагогическое

образование») и профессионального стандарта педагога // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 3 (11). С. 1–15.

30. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2006.

31. Трудовой кодекс Российской Федерации. Гл. 31, ст. 195.1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12125268> (дата обращения: 04.04.2016).

32. Хамидулина Н.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 2000.

33. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г.И. Царегородцева. – М.: Наука, 2000. – 322 с.

34. Шерайзина Р.М. Внутрифирменное обучение педагогических кадров: механизмы сопровождения / Р.М. Шерайзина, Е.А. Медник // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 7-13.

35. Шерайзина Р.М. Маркетинговая стратегия становления школы как общеобразовательной организации / Р.М. Шерайзина, И.А. Дониная, М.В. Александрова// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (158). С. 23-26.

36. Шерайзина Р.М. Опыт реализации маркетинговой стратегии развития некоммерческой общеобразовательной организации в территориальной образовательной системе / Р.М. Шерайзина, И.А. Дониная // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 12 (165). С. 72-76.

37. Юзликаев Ф.Р. Система совершенствования начальной профессиональной адаптации молодых учителей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1985.

38. Arikawei A.R. and Benwari British N. N. Regulatory challenges in the upgrading and maintenance of standards in teachers' professionalism in Nigeria // Journal of Education. 2015. Vol. 3. № 4. P. 48-57

39. Berry L.L. The employee as customer // Journal of Retail Banking. 1981. 3(1). P. 33-40.

40. Gronroos C. Internal marketing-theory and practice // Services marketing in changed environment / American Marketing Association, Chicago. 1985. P. 41-47.

41. Koster B., Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands // European Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 31. № 2. P. 135-149. P. 135.

42. Про-персонал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pro-personal.ru/article/1096810-qqq-16-m11-vnedrenie-professionalnogo-standarta-pedagog>.

43. Solonenko A.M. Theoretical and methodological basis of future teacher's praxeological culture development // Science Journal of Education. 2014. № 2 (3). P. 89-95

44. The Standard for Full Registration, 2006. <https://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-full-registration.pdf>.

1.3. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание

В настоящее время вопросы гражданственности, гражданской позиции, взаимоотношений в контексте «личность – гражданин – общество – государство – мировое сообщество» являются особенно актуальными. Эта актуальность объясняется объективными историческими процессами, происходящими на глобальном межгосударственном и внутригосударственном уровнях во всем мире. Одна из главных проблем в этой сфере – воспитание общественно и политически активных граждан, обладающих достаточным уровнем правосознания и правовой культуры, являющихся активными участниками дальнейшего развития гражданского общества и государственных устоев.

Воспитание патриотизма и формирование гражданского самосознания обучающихся является на сегодняшний день актуальной ключевой задачей социокультурной модернизации общества и представляет одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики [12].

Особо отметим, что одной из задач, обозначенных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» является «гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи» [8]. В данном федеральном нормативном акте указывается на необходимость популяризации «общественных ценностей, таких, как здоровье, труд, семья, толерантность, права человека, патриотизм, служение отечеству, ответственность, активная жизненная и гражданская позиция», поддержки программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности.

Патриотическое воспитание, как сказано в государственной программе Правительства Российской Федерации, представляет собой «систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [18].

Формирование гражданской идентичности и воспитание патриотизма закреплено и в Федеральных государственных образовательных стандартах. Так, в соответствии с ФГОС НОО, «при получении начального общего образования осуществляется: становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся...» [26]. Личностные результаты освоения основной образовательной программы ООО среди прочих должны отражать: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России ... [27]. ФГОС СОО также предъявляет требования и к личностным результатам выпускника средней школы, в частности: российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн); гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности; готовность к служению Отечеству, его защит [28].

«Формирование гражданской позиции» у обучающихся является одним из требований к трудовым действиям учителя, закрепленных в профессиональном стандарте педагога [21].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. относит гражданственность, права и свободы личности, патриотизм, ответственность и правовую культуру к основным принципам государственной политики в сфере образования. Кроме того, согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», гражданское воспитание является одним из основных направлений развития воспитания и включает «создание условий для воспитания активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества». А это значит, что гражданская позиция является частью государственного заказа в сфере образования.

Россия переживает сегодня сложный период формирования гражданского общества, правового государства и социально ориентированной экономики. Состояние современного общества, его особенности и тенденции развития, безусловно, связаны с процессами «глобализации», увеличения интенсивности информации и степени открытости, размывания национально-культурных границ. Очевидно, что данные процессы оказывают сильнейшее влияние на экономическую, политическую, гражданскую, культурную и другие сферы жизни общества. А кроме того, они ведут и к трансформации самоосмысления и самосознания каждой личности.

Молодое поколение – объективно активный и заинтересованный участник общественно-политических и экономических преобразований. Она стратегический ресурс изменений России. Поэтому от того какую гражданскую позицию выбирают обучающиеся России зависит становление нового общества.

Формированию гражданского самосознания рассматривается нами через две основные категории «гражданскую идентичность» и «патриотизм».

Проанализировав работы по проблеме гражданского самосознания, мы пришли к выводу, что данное понятие традиционно рассматривается как комплекс представлений о себе как гражданине, как самосознание члена общества, в котором его высокие качества, понимание им долга, осознание им своих прав и свобод, способность к самоотчету служат гарантией гражданских достоинств самого общества и гражданских отношении в нем. При этом процесс становления гражданского самосознания личности рассматривается в контексте взаимодействия объективных и субъективных факторов [9].

Объективные факторы становления гражданского самосознания определяются, прежде всего, позицией государства как субъекта гражданского образования, а также той социально-экономической, духовно-нравственной ситуацией, в которой совершается данный процесс.

Субъективные факторы становления гражданского самосознания определяются когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими аспектами социализации индивида. Мы считаем важным учитывать как субъективные, так и объективные факторы развития гражданского самосознания при построении системы его формирования.

К сожалению, в гражданском обществе сегодня существует неоднозначное понимание и различные трактовки компонентов гражданского самосознания - это понятий «патриотизм» и «гражданская идентичность»: за красивым «фасадом» этих слов часто скрывается индивидуалистическая сущность.

Время ставит вопрос о настоящей необходимости разработки технологий и

моделей формирования идентичности молодых граждан в постиндустриальном обществе. А главное – о создании адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи с опорой на научные изыскания.

Поиск путей решения обозначенной проблемы требует, прежде всего, обращения к энциклопедическим изданиям и приведение к «единому знаменателю» данные в них определения «патриотизм» и «гражданская идентичность».

Обобщив определения из Словаря русского языка С.И. Ожегова [17], Политологического энциклопедического словаря [20], Философского энциклопедического словаря [30], Советского энциклопедического словаря [24], мы пришли к следующему определению, что патриотизм - одна из определяющих непреходящих духовных ценностей, свойственная человеку, присущая всем сферам жизни общества и государства, положительно характеризующая высший уровень развития личности, степень сплочённости общества и проявляющаяся в активной самореализации на благо общества. Здесь мы отмечаем ценностный компонент гражданского самосознания.

Важным контекстом, обусловившим выход гражданской идентичности на «ведущую роль» нашего научного исследования, является, как мы отмечали выше, недостаточное гражданское самосознание молодежи, поэтому как его компонент гражданская идентичность требует подробного изучения. Тем более, гражданское самосознание у россиян, как отмечают исследователи, «остается противоречивым», проявляется «слабость, недостаточность интенсивности общегражданской идентичности, во многом все еще носящей формальный характер».

Современные тенденции в изучении гражданской идентичности характеризуются активизацией исследований в начале XXI века, которая обусловлена актуализацией идентификационных процессов на уровне гражданской общности.

Интегративный анализ научной литературы показывает, что у ученых, пришедших к осознанию необходимости разработки понятия «гражданская идентичность», отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления [10, 11]. Например, в своих диссертационных исследованиях Т.В. Водолажская определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе; И.В. Конода оценивает ее в качестве политико-ориентированной категории, в содержании которой выделяются политико-правовая компетентность личности, политическая активность, гражданское участие, чувство гражданской общности; А.М. Кондаков осмысливает гражданскую идентичность как осознание принадлежности человека к общности граждан того или иного государства, имеющей для него значимый смысл; М.А. Юшин представляет ее как тождественность личности статусу гражданина, как оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [32]. В диссертационной работе Р.Ю. Шиковой гражданская идентичность рассматривается как структурный компонент социальной идентичности и определяется как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности [31]. Мы разделяем точку зрения А.М. Кондакова и М.А. Юшина: именно чувство сопричастности к деяниям на Благо Отечество (общества и государства) и участия в них определяют гражданина в единстве «активности духа» и «активности действий».

Несомненный вклад в разработку данной проблемы внесла Л.М. Дробижева, в исследованиях которой обобщены результаты проектов, анализирующих российскую

идентичность в региональном разнообразии, ею впервые на конкретном материале показаны отличия государственной и гражданской идентичности, а также факторы, влияющие на нее [6].

Исследованием проблемы гражданской идентичности в рамках социологической науки ведет С.В. Рыжова, которая изучает тенденции поддержания межэтнической толерантности в контексте формирования национально-гражданских идентичностей у русских и титульных национальностей в республиках; интересным работами являются работы Е.М. Арутюновой по определению содержания государственно-гражданской идентичности у студентов социально-гуманитарных направлений, исследования Е.А. Гришиной по выявлению особенностей гражданской идентичности российской молодежи и т.д. Анализируя структуру гражданской идентичности, Е.А. Гришина отмечает, что «гражданская идентичность имеет объективную (предписанную как формально – государством и правом, так и неформально – доминирующими культурными и социальными стандартами и нормами) и субъективную (относительно произвольно конструируемую индивидом) составляющие» [5].

Структура гражданской идентичности многогранна. В нее входят: государственная идентичность – соотнесение себя с определенным государством, восприятие своих конституционных прав и обязанностей; патриотизм – наполнение государственной идентичности ценностным содержанием, чувством сопричастности, гордости и любви; гражданственность – качества гражданина, характеризующие его как активного члена государства и общества, не только следующего своим правам и обязанностям, но и реально участвующего в его жизни. По нашему мнению, гражданскую идентичность целесообразно рассматривать как осознанный процесс соотнесенности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. В настоящее время гражданская идентичность справедливо рассматривается в науке в первую очередь как фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и поведении граждан выступает как залог политической и духовной консолидации, а также единства общества. Побуждением к конкретному действию является стимул как отражение интереса в сознании людей.

На основании указанных выше научных исследований мы пришли к выводу, что становление гражданской идентичности определяется не только фактом гражданской принадлежности, но тем отношением и переживанием, с которым связана эта принадлежность. Сегодня происходит конвергенция традиционных консервативных ценностей российской культуры и новаций, привнесенных реформированием общества и его открытостью для других культур. И основанием формирования новой идентичности выступает патриотизм [9, 10].

Уровень сформированности гражданской идентичности зависит от условий, в которых происходит этот процесс, от воздействия окружающего социума, развития социальных отношений и их отражения в идеологии.

Важно понимать, что система развития гражданского самосознания у молодого поколения должна быть последовательной, многоступенчатой, многофакторной, комплексной. Такая система будет эффективна только тогда, когда принята молодежью, когда в их сознании возникает гармонизация между их внутренним миром и внешней средой.

Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н.А. Бердяев называл личность духовной сущностью и считал что «активность человеческого духа»

должна определять «активность его действий» [3]. Данной точки зрения придерживаемся и мы. Именно на этих постулатах мы предлагаем выстраивать технологии формирования гражданского самосознания молодежи.

Рассмотрим эти идеи более подробно.

Ядром отношений, создающих гражданскую позицию личности, являются «активность духа и активность действий» (по Н. Бердяеву), которые необходимо формировать в подрастающем поколении на нравственной основе, чтобы избежать деструктивных явлений.

Уровень духовности общества определяется идеологией и моралью, и не только религиозной, но и той, которую несут государство, общество и, прежде всего, литература и искусство (музыка, кино, театр, народное творчество, живопись и т.п.).

Внутренняя духовная пустота порождает ощущение бессмысленности жизни, отсюда - «бегство» молодежи в виртуальную нереальную жизнь»: наркотики, алкоголь, Интернет, компьютерные игры и другие поведенческие аддикции. Современная наука рассматривает эти формы как скрытые хронические формы суицидального поведения. Утрата ценностей жизни приводит к утрате ценности самой жизни!

Идеология должна способствовать развитию личности, а не подавлять ее властной вертикалью; формирование «активности духа» возможно только, если личность имеет возможность осознанного выбора, но не вседозволенности. Наиболее оптимально такую автономию личности предоставляет демократическая идеология, поскольку нацелена она, прежде всего, на становление гражданской идентичности.

Как уже говорилось выше, в структуре гражданского самосознания человека присутствуют три компонента: познавательный, мотивационно-ориентированный и поведенческий. Первые два компонента способствуют формированию «активности духа» молодого поколения: базисных ценностных ориентаций, в том числе - патриотизма, этических, правовых, политических знаний, материальной и духовной культуры общества, системы нравственных норм в виде общественных установок и законов, принятых государством, которые предписывают, как следует действовать (в нравственном смысле).

Поведенческий компонент развивает «активность действий»: реальное поведение личности, её умение выполнять социально-нравственные обязанности, усвоение общественных ценностей в собственной деятельности. И хотя все три компонента тесно взаимосвязаны, очевидно, что развитие «активности духа» должно предшествовать развитию «активности действий», чтобы избежать асоциализации молодых людей и возникновения деструктивных молодежных сообществ.

Сензитивный возраст для формирования познавательного и мотивационно-ориентированного компонентов в структуре гражданской позиции - это дошкольники и школьники (развитие патриотизма и толерантности, любви к семье и родной природе, освоение нравственных основ и культурных ценностей, представление о деятельности государственных и политических институтов, первые шаги в общественной деятельности и т.п.). Говоря попросту, сегодня подавляющее большинство технологий формирования гражданской активности молодежи направлены именно на развитие «активности действий», причем в основном политического характера. Ярким примером тому служат как организованные «Единой Россией» выступления «Наших» в поддержку государственной политики, так и протестные выступления на Болотной площади, организованные оппозицией. К сожалению, мы политизируем молодежь, а не формируем ее гражданскую позицию. При этом не учитывается контекст взросления современной молодежи. Если к

этому добавить естественные возрастные реакции оппозиционирования и негативизма миру взрослых, то становится ясным, что направленность на формирование активности действий приводит, в первую очередь, к проявлению протестной активности. В такой ситуации полноценный диалог власти и общества невозможен.

Но, к сожалению, вопросы формирования гражданской идентичности у дошкольников и школьников и роль педагогов в этом процессе мало изучены.

Как утверждают известные российские психологи и педагоги Б.Г. Ананьев, А.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и другие, что самосознание ребенка начинает формироваться в дошкольном возрасте, поэтому важнейшей задачей развития личности дошкольника является формирование его гражданской идентичности.

Развитие гражданской идентичности личности продолжается всю жизнь, однако наиболее активно качества и чувства человека, в том числе и гражданские, взгляды и жизненные позиции, отношение к миру и людям и мотивы поведения формируются именно в дошкольные годы. И от того, как понимается гражданственность и патриотичность, какое отношение к ним вырабатывается в этот период становления личности, во многом зависит и последующее поведение и его гражданская позиция.

С 1 января 2014 введен в действие федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [25], в котором предусмотрены конкретные задачи по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения. При этом роль педагога сегодня меняется: из преподавателя – носителя знаний и учителя, который разрабатывает уроки, он должен превратиться в консультанта, организатора, модератора и координатора общественно-ориентированной деятельности обучающихся. Для организации такого процесса педагогу необходимо обладать целым рядом профессиональных умений, и если они недостаточно сформированы, – работать над их развитием [1].

Как мы отмечали выше, в основе формирования гражданской идентичности лежит развитие нравственных чувств. Формирование у дошкольников нравственных чувств на основе роста осознанности и устойчивости эмоциональных переживаний, - основополагающее новообразование для детей данного возраста. Чувства становятся для дошкольника центральной линией, определяющей поступки, выражающей отношение ребенка к миру. Представления, как основная форма знаний дошкольников, по мнению А.А. Люблинской, на протяжении всего дошкольного возраста обогащаются, наполняются новым содержанием. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что детство есть каждодневное открытие, поэтому оно должно стать для ребенка временем познания человека и Отечества, их красоты и величия. Л.С. Выготский утверждал, что в развитии ребенка тесно связано естественное созревание и овладение культурными способами поведения и мышления. Поэтому накопление детьми социального опыта жизни в своем городе или селе, усвоение принятых норм поведения и взаимоотношений, приобщение к культурным традициям может считаться базовым этапом воспитания любви к Родине.

Развитие «активности духа», то есть базисных ценностных ориентаций, должно предшествовать развитию «активности действий», чтобы избежать асоциальности молодых людей и возникновения деструктивных молодежных сообществ. Педагогические просчеты на этом этапе в будущем остаются практически невозможными. Следовательно, внимание к гражданско-патриотическому воспитанию в условиях детского сада должно быть приоритетным.

Задачи формирования гражданской идентичности у дошкольников должны решаться

во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту. Рассмотрение иллюстраций, слушание художественных произведений, беседы, а также рисование, экскурсии, игры-путешествия – все это помогает формировать Гражданина страны.

Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения дошкольников, и одной из наиболее эффективных в наши дни стал метод проектов. Инновационная деятельность по формированию гражданской идентичности воспитанников в процессе проектной деятельности является эффективным способом развивающего, личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка. Проектная деятельность обеспечивает развитие творческой инициативы и самостоятельности участников проекта; открывает возможности для формирования собственного жизненного опыта общения с окружающим миром; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых [33].

Таким образом, для всестороннего и гармоничного развития дошкольников педагогам необходимо грамотно организовывать проектную деятельность, включающую: мероприятия, направленные на повышение социальной компетентности, гражданской идентичности через беседы, чтение книг, просмотр сюжетных картинок и фильмов, составление самостоятельных рассказов детьми; мероприятия по закреплению полученных знаний на практике: через организацию совместной деятельности, показания примера на собственном опыте и др.; мероприятия по снижению у детей уровня тревожности, агрессии, негативизма, повышению самооценки и уверенности в себе; обучение навыкам взаимодействия со сверстниками и взрослыми через беседы, моделирование ситуаций, проигрывание ролей, способствует становлению социальной компетентности воспитанников детского сада.

Вопросы патриотического воспитания школьников рассматриваются в немалом количестве пособий, методических разработок педагогов-новаторов. В этом направлении работают И.А. Пашкович, Т.А. Касимова, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович, Т.А. Орешкина, Н.Ю. Синягина, Д.Е. Яковлев и другие. В своих работах ими были предприняты попытки, наряду с общими проблемами недостатков школьной программы, отобразить проблемы, связанные с формированием патриотизма у подрастающего поколения [7, 15, 19].

Рассматривая изменения возрастных закономерностей развития Д.И. Фельдштейн отмечал, что «в мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда» [29]. Поэтому, «современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы».

В исследованиях последних лет показано, что современного школьника отличает большой рационализм, стремление как можно раньше составить проект своей жизни. Рационализм сегодняшнего подростка влияет и на такие феномены, как гражданственность и патриотизм. Нельзя не учитывать и то, что на чувствах патриотизма играют различные

политические силы, разжигая социальную и национальную вражду. Сегодня многие события прошлого России пересматриваются, их значимость оспаривается или преуменьшается. Все это усложняет работу по патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ.

Учебный и воспитательный процессы школы формируют гражданскую идентичность через содержание предметов, формы уроков, во внеурочной и внеклассной работе. Организация самостоятельной творческой исследовательской деятельности учащихся на уроке и соответствующего пространства реализации полученных знаний, умений и навыков в практической социально и личностно значимой деятельности во внеурочное время содействует эффективному решению воспитательных задач. Совершенствовать технологии воспитания в процессе обучения необходимо в соответствии с возрастными особенностями учащихся, задачами становления культурного человека, осуществления преемственности между различными ступенями образования и содержанием учебных программ. Особенно актуальны сегодня игровые методики, технологии, обеспечивающие расширение позитивного социокультурного опыта школьников.

Современная школа должна выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей и предметов. «Осваивая общественные науки, школьники получают историческую, социальную, географическую информацию, которая позволяет учащимся обогатить их знания о человеке, об основных этапах истории человечества, о закономерностях исторического развития России, о географической среде, об основных областях общественной жизни», - пишет В.М. Лизинский [13]. Дисциплины этого цикла позволяют обеспечить личностно-эмоциональное осмысление школьниками опыта взаимодействия людей в настоящем и прошлом, формировать у них понимание ценностей демократического общества, важнейших качеств личности: толерантности, гражданской позиции, патриотизма.

Предметы искусствоведческого цикла помогают реализовывать целый комплекс воспитательных задач. Дисциплины этого цикла направлены на развитие у учащихся способности эмоционально реагировать на культурно-эстетические достижения народов разных стран, умение понимать и оценивать творения художников разных эпох. Занятия физической культурой и спортом необходимо рассматривать как эффективное средство решения задач нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, в условиях школы гражданственность и патриотизм традиционно формируются в ходе работы с историческими материалами, раскрывающими традиции русского народа; героическую борьбу, подвиги, талант лучших сынов Отечества; воспитывающими нравственные качества государственных, политических и общественных деятелей и др.; уважение к атрибутам государственности (Флагу, Гербу и Гимну) страны [19].

Как справедливо отмечает Е.М. Сафронова, «важной частью деятельности современной школы является осуществление мониторинга воспитательного процесса, культурных ценностей разных групп детей и молодежи, влияния воспитательных воздействий на интеллектуальное, эмоционально-чувственное, деятельностное развитие личности, ее духовно-нравственное становление» [22].

Деятельность учителя, способного отстаивать ведущие позиции в гражданском, интеллектуально-культурном и демократическом развитии общества, должна включать, прежде всего, следующие компоненты: социально-политический; морально-психологический; общенаучный и общекультурный; психолого-педагогический; предметно-

методический. Эта деятельность должна осуществляться через овладение им демократическим диалогом, формированием своей гражданской позиции через умение вести полемику, анализировать причины конфликтов и находить способы их преодоления. Кроме этого мы видим главную цель образовательных учреждений в объединении усилий семьи через постоянное творческое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество; социума через партнерские связи с центрами дополнительного образования, другими внешкольными учреждениями и организациями, через связь с советом ветеранов, шефскую помощь и совместные дела.

Как мы уже говорили выше, внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения ООП. Но в первую очередь, по нашему мнению, – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

В рамках развития гражданской идентичности у обучающихся формируются следующие личностные УУД: знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение; эмпатия как понимание чувств других людей и сопереживание им; уверенность в себе; самостоятельность.

Итак, формирование гражданской идентичности не несёт идеологической нагрузки и направлено на формирование таких черт личности, как активность, самостоятельность, способность принимать решения, ответственность, инициативность и др. Цель гражданского воспитания – формирование у ребёнка активной гражданской позиции, приобщение его к сознательному, ответственному участию в общественной жизни страны и преобразованию социальной действительности на благо своего народа и Родины.

Становится очевидным, что изначально следует формировать у личности «активность духа», чтобы «активность действий» получила ценностно-смысловую, осознанную направленность. Самым плодотворным периодом становления такой «гражданской духовности», безусловно, являются дошкольный и школьный возрасты. Особенности этих возрастов заключаются в стремлении к объединению со сверстниками (реакция группирования), к конформизму в референтной группе. Дети и подростки всегда с интересом относятся к тому, что они делают вместе. В этом возрасте действительно комфортно «ходить строем», иметь объединяющие всех цели, знаки отличия, даже форму.

Следовательно, в основу социально-политических технологий формирования «активности духа» подрастающего поколения следует положить технологии объединения, часто игрового характера. Причем данные технологии не должны быть направлены на формирование «элит» (примером чему являются сборы молодежи во Владимирской области), а носить массовый характер. Благо исторически данный тип технологий апробирован и доказал свою эффективность. Вспомним пионерскую организацию, скаутское движение или даже детские организации довоенных Италии и Германии, конечно, мы говорим только об организационной стороне дела, а не об идеологической, и только - на добровольной основе.

Гражданскую и общественно-политическую активную деятельность личности следует развивать в полной мере у старшеклассников, студенческой и рабочей молодежи. Для этого стоит обратиться к историческому результативному опыту использования долговременных мобилизационных технологий, являющихся факторами контроля, регулирования и развития гражданской и политической идентичности молодого поколения,

основанной на привлекательной для молодежи Национальной Идее.

Всё вышесказанное тем более важно, что в условиях изменения общественной системы всегда особое значение приобретает вопрос о роли молодежи и развитии её гражданственности. Государство в этом отношении выполняет значимую функцию, а государственная молодежная политика оказывает стимулирующее и направляющее влияние.

Современные научные исследования и концепции подчеркивают необходимость организации целенаправленного развития патриотических чувств и гражданской идентичности молодежи посредством учебно-воспитательного процесса, организации мощного педагогического и гражданского воздействия на субъектизацию личности. Системное формирование гражданского самосознания молодого поколения является особенно актуальным в связи с осложнениями в международной политической арене, поскольку может оказать прямое влияние на решение таких важных социальных задач, как повышение относительно гомогенного патриотического сознания молодежи, легитимация государственной власти и формирование эффективных институтов гражданского общества.

Таким образом, активное деятельностное отношение человека к миру, то есть общественно-историческая практика, требует в первую очередь формирования у молодежи активности духа, иначе субъективный фактор в истории не сработает. В рамках феноменологического подхода мы считаем, что общество развивается усилиями субъектов, но в ходе социальной деятельности меняется и сам Человек.

Гражданская деятельность – часть общественной (социальной) практики. Следовательно, сегодня требуется расширение пространства такой социальной практики, в ходе которой молодой человек осознавал бы себя Гражданином.

На наш взгляд, наиболее эффективными формами гражданской активизации молодежи, являются поддержка конструктивных молодежных инициатив, молодежный парламентаризм и самоуправление, то есть реализация молодежью конкретных общественных проектов локального характера, которые становятся основой для социально-политической субъектизации. При этом необходимо понимать, что решение проблемы гражданской активизации молодежи осуществляется не только ресурсами молодежного самоуправления, но и требует поддержки как в плане развития гражданского образования, так и в плане грамотного сопровождения специалистами в сфере молодежной политики [9].

Список литературы

1. Балахонова Н.А., Кручинкина В.И. Воспитание начал патриотизма и гражданственности детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа: Лето, 2015. С. 46-48.

2. Барышников Е.Н. Внеурочная деятельность обучающихся: основные подходы и условия осуществления // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования» / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2014. 416с.

3. Бердяев Н.А. Мое философское мирозерцание // Н.А. Бердяев о русской философии. Свердловск, 1991. Ч. 1. С.21.

4. Водолажская Т. Идентичность гражданская// Образовательная политика. 2010. № 5-6. С. 140-142.

5. Гришина Е.А. Идентичность гражданская // Социологическая энциклопедия: В 2 т. М., 2003. Т. 1. С. 336.
6. Дробижина Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М., 2003. 376 с.
7. Касимова Т.А., Яковлев Д.Е. Патриотическое воспитание школьников: Методическое пособие М.: Айрис-пресс, 2005. 64 с.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р). [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4717/файл/3617/2.%20концепция%201662-р.doc>.
9. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Развитие гражданского самосознания молодежи: от «активности духа» к «активности действий» // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 27-32.
10. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности. монография // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. Ульяновск, 2015. С. 244-256.
11. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. 118 с.
12. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В., Калачева Н.А. Новое в профессиональной компетентности педагога: формирование гражданской идентичности и патриотическое воспитание обучающихся // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. 410 с. С. 296-301.
13. Лизинский В.М. Проект программы гражданского и патриотического воспитания // Заместитель директора по воспитательной работе. 2006. № 3. С. 40-43.
14. Луков Вал. А., Луков С.А., Погорский Э.К. Инновационный потенциал новых поколений и молодежная политика // Молодіжна політика проблеми та перспективи. Випуск 3: Дрогобич, 2012.
15. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников / автор-составитель А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович. М.: Глобус, 2007.330с.(Воспитательная работа).
16. Никовская Л.И., Якимец В.Н., Молокова М.А. Гражданские инициативы и модернизация России. Москва: Ключ-С, 2011. 336 с.
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Изд-во «Русский язык», 1977. 848 с.
18. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы. Государственная программа (утв. Распоряжением Правительства РФ № 1493 от 30 декабря 2015 г.). [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzNUxzVkJN1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>.
19. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты, разработки занятий / Авт.-сост. И.А. Пашкович. Волгоград: Учитель, 2006. 169 с.
20. Политология: Энциклопедический словарь. М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. 431 с.
21. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18

октября 2013 г. N 544н) [Электронный ресурс] - URL: <http://base.garant.ru/70535556/#friends#ixzz4cA2wIf82>

22. Сафронова Е.М., Попова Е.Н. Способы оценки качества патриотического воспитания подростков // Воспитание школьников. 2011. № 2. С. 23-28.

23. Синягина Н.Ю. О патриотизме и воспитании патриотизма// Воспитание школьников. 2011. № 1. С. 23-26.

24. Советский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1982. 1600 с.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва).

26. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. № 373). [Электронный ресурс] - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/745/приказ%20Об%20утверждении%20373.rtf>.

27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс] - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20Об%20утверждении%201897.rtf>.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. № 413). [Электронный ресурс] - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/приказ%20Об%20утверждении%20413.rtf>.

29. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // «Психолого-педагогический поиск»: научно-методический журнал. 2011. № 3 (19). С. 7-14.

30. Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1989. 815 с.

31. Шикова Р.Ю. Гражданская идентичность молодежи в современной России // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики: сб. науч. ст. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 91-97.

32. Юшин М.А. Молодежный парламентаризм и формирование гражданской идентичности // ОБОЗРЕВАТЕЛЬ-OBSERVER. 2007. № 7. С. 26-35.

33. Koryakovtseva O.A., Ermakova L.I., Bugaychuk T.V., Upeniece I. Formation of young people's civil identity: technological approach // 3d the International Scientific-Practical Conference on the Humanities and the Natural Science 23-29 December 2015. London. p. 129-139.

1.4. Влияние ФГОС нового поколения на развитие инновационной мобильности учителей начальных классов

Основным и ценным ресурсом общества является человеческий капитал. Человеческий капитал – движущая сила инновационно развивающейся экономики, демократических достижений, становления гражданского общества. В этой связи, государством возложена высокая ответственность на систему образования за подготовку достойных граждан общества – творческих личностей, обладающих способностью к инновационной образовательной и трудовой деятельности, готовностью к непрерывному

обучению и самосовершенствованию. В ФГОС нового поколения сделан чёткий акцент на работу с талантливыми и одарёнными детьми через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно – полезной деятельности, в том числе социальной практики, с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования; организацию художественного и научно-технического творчества, проектной и исследовательской деятельности детей и молодежи. Погружение школьников в творческий процесс обучения воспитывает в них трудолюбие, пробуждает интерес к познанию нового, развивает интерес к учению. Сформулированные в ФГОС требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, структуре и условиям ее реализации выдвигают принципиально новые требования к педагогическому персоналу, работающему с детьми. Обучение должно направляться на развитие познавательных интересов и способностей детей, обогащать знаниями и способами умственной деятельности.

Позитивные изменения в содержании образования, происходящие в начальной школе, очевидны и неоспоримы. Начальная школа – самый важный этап школьного обучения, на котором закладывается основа личности ребенка. Как правило, в этот период формируются его коммуникативные, речевые, поведенческие умения, практические навыки работы на компьютере и самостоятельного поиска информации в глобальной сети интернет, формируются креативные способности в учебной и познавательной деятельности.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения для начальной школы вызвало широкий резонанс в научной, педагогической и родительской общественности. Впервые за долгие годы была разработана стратегия подготовки детей с младшего школьного возраста к жизни в современном обществе, представляющей собой многоцветие языков и культур, традиций и самобытности народов, проживающих на одной территории.

В основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования положен системно-деятельностный подход, реализация которого требует освоения новых образовательных программ, методов обучения, ориентированных на личность ребенка, его потребности, способности, индивидуальные возможности. Следовательно, системно-деятельностный подход является таким методом, при котором ученик является активным субъектом педагогического процесса [9].

Как указывается в стандарте, главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у ребенка интерес к учению и самостоятельной творческой деятельности, интерес и желание к сотрудничеству с учителем и одноклассниками. Базируясь на принципах деятельности, системности, минимакса, психологического комфорта и творчества, системно-деятельностный подход создает основу для обучения, воспитания и развития индивидуальности личности ребенка в доброжелательной атмосфере, усвоения учебного материала на минимальном уровне, определенном стандартом образования.

Каждый из вышеназванных принципов призван формировать разносторонние качества личности младшего школьника, необходимые для успешного обучения и развития.

Принцип деятельности обеспечивает условия, при которых младшие школьники вовлекаются в активную творческую деятельность, выполняют разные виды заданий и упражнений самостоятельно под руководством учителя.

Принцип системности, смысл которого заключается в том, что учитель дает

школьникам целостную, системную информацию о мире.

Принцип минимакса состоит в том, что в начальной школе детям предоставляются максимальные возможности для обучения и развития.

Принципы психологического комфорта и творчества предполагает создание благоприятной атмосферы на уроках, в которой дети могут спокойно и открыто высказывать свои мысли, общаться друг с другом доброжелательно и дружелюбно, помогать друг другу и учиться друг у друга.

Принцип творчества, хотя и выделен как отдельный принцип, по своей сути он интегративен и присутствует во всех вышеназванных принципах. В любом виде деятельности дети проявляют свое творчество, учебную информацию осваивают в системе через творческие виды заданий, осуществляют коммуникацию в творческой атмосфере.

Являясь методологией начального образования, системно-деятельностный подход определяет круг практико-ориентированных задач, ориентированных на:

- Развитие и воспитание духовно-нравственной личности, активного гражданина и патриота своей страны;
- Формирование у младших школьников способности самостоятельно приобретать, критически осмысливать и использовать полезную информацию в каждой области предметных знаний;
- Раскрытие и развитие таланта у одаренных детей через творческую учебную, познавательную, проектную, художественно-эстетическую деятельность;
- Развитие способности к взаимодействию и межкультурной коммуникации;
- Воспитание культуры поведения в обществе и уважения к национальному речевому этикету;
- Воспитание трудолюбия, добросовестного отношения к порученному делу, ответственности через групповые формы работы;
- Развитие сознательного отношения к окружающей среде, природе, животному миру.

Постановка таких актуальных задач дает основания для того, чтобы изучить вопросы, связанные с отличительными особенностями обучения в начальной школе в свете нового образовательного стандарта и теоретически обосновать его влияние на развитие инновационной мобильности и потребности учителей начальных классов в расширении диапазона профессиональной компетентности в области современных методов обучения.

Для получения общего представления о том, в чем они выражаются, обратимся к рисунку 1.

При характеристике отличительных особенностей обучения в начальной школе на основе новых образовательных стандартов следует отметить следующее.

Во-первых, предусматривается обучение младших школьников полезному использованию информационных технологий на доступном для них уровне: клавиатурный набор текста (наряду с традиционным письмом). Родители, использующие дома компьютер, понимают важность этого навыка у ребенка и оказывают необходимую поддержку в его освоении. Как правило, дети проявляют интерес к интерактивному письменному общению и могут быть обучены элементарной коммуникации с друзьями, родителями, учителями. Кроме того, у детей формируется культура написания электронных писем. Самостоятельный набор текста способствует развитию логического мышления, письменной грамотности, корректному оформлению и редактированию текста в соответствии с его предназначением (поздравительная открытка, электронное сообщение, короткие названия картинок или фотографий, стихотворение, детский рассказ или сказка).



Рисунок 1

Во-вторых, освоение окружающего мира не должно осуществляться только в школе. Стандарт предполагает широкое использование уроков-экскурсий на природу (в парк, в сквер, на школьный двор) в разное время года, где можно наблюдать за растениями, птицами и насекомыми, делать зарисовки и записывать свои наблюдения.

Во-вторых, освоение окружающего мира не должно осуществляться только в школе. Стандарт предполагает широкое использование уроков-экскурсий на природу (в парк, в сквер, на школьный двор) в разное время года, где можно наблюдать за растениями, птицами и насекомыми, делать зарисовки и записывать свои наблюдения.

В-третьих, при обучении детей искусству и художественному творчеству предлагается использовать возможности глобальной сети интернет и совершать виртуальные экскурсии в музеи, на выставки, в картинные галереи, знакомиться с материалами детских конкурсов. Безусловно, работа в глобальной сети интернет должна быть организована без вреда для здоровья и в разумных пределах. Для того, чтобы организовать активную деятельность младших школьников с использованием интернет-ресурсов учителям предлагается освоить технологию использования метода проекта, как на уроке, так и во внеурочное время, так метод проекта требует умений работать в команде, самостоятельного поиска информации, творческого отношения к решению элементарных задач.

В-четвертых, в стандартах выдвигаются требования к новым компетенциям и ролям учителя. Новый стандарт возвращает в школу принципы государственного воспитания. Базисный образовательный план включает в себя программу воспитания и социализации, которые пронизывают всю учебную, внеурочную, внешкольную деятельность образовательного учреждения. Теперь учителю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих основу учебной деятельности младшего школьника, но и как процесс развития личности,

принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Реализация нового стандарта предполагает освоение учителем новых ролей и компетенций. Согласно стандарту, учитель должен освоить роли:

- инструктора, который вместе с учениками обсуждает этапы, задачи и результаты выполняемой работы;

- наставника, который учит правильно организовать самостоятельную работу, помогает выбрать оптимальный вариант решения проблемы и предотвратить ошибки;

- консультанта, который может вовремя посоветовать, порекомендовать как лучше выполнить задание;

- занимает позицию куратора (участника образовательного процесса, главной целью которого является создание условий для приобретения детьми жизненного опыта (обобщения, выбора, ответственного поведения) и жизненных ценностей);

- управленца (человека, владеющего такими управленческими технологиями, как педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты);

- помощника, который поддерживает интересные идеи и помогает в их реализации.

В-пятых, наиболее эффективным методом обучения признается проектный метод. Научно обосновывается и подкрепляется выводами практики то, что, участвуя в творческих проектах, дети учатся общаться друг с другом, работать в коллективе, обмениваться информацией и идеями. Одной из главных особенностей метода проекта является то, что он обеспечивает межпредметные связи в каждой предметной области. Например, на уроке русского языка проводится работа над текстами-описаниями; аналогичная работа продолжается на уроке окружающего мира, например, в связи с изучением времен года. Результатом этой деятельности становится творческий продукт, изготовленный детьми при сопровождении учителя. Это может быть видеорепортаж, описывающий картины природы, природные явления или фотоальбом, в котором дети размещают самые привлекательные и живописные картины природы, животного мира и окружающей среды, изготовленные своими руками с помощью пластилина, красок или поделок.

В-шестых, примечательно то, что в новых образовательных стандартах предусматривается активизация внеурочной деятельности, направленной на физическое, социокультурное, духовно-нравственное развитие личности ребенка. В этом случае открываются большие возможности для творчества учителей начальных классов в проектировании и планировании работы с детьми с привлечением родителей и детских общественных организаций. Внеурочная деятельность может включать индивидуальные занятия с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки, а также организацию креативной деятельности с талантливыми, интеллектуально одаренными школьниками. Предполагается, что помимо дополнительных занятий могут создаваться детские творческие объединения по интересам и способностям. В стандартах указывается на то, что содержание внеурочной деятельности должно быть отражено в основной образовательной программе образовательного учреждения.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ новых и предыдущих образовательных стандартов позволяет прийти к заключению о том, что в новых стандартах усилено внимание к личности ребенка, поэтому основной целью является не предметный, а личностный результат. В качестве личностного результата рассматривается система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания

образования. Ключевые компетенции – понятие, тесным образом связанное с компетентностным подходом в образовании. Компетентностный подход объединяет в себе деятельностный и личностно-развивающий (гуманный) подходы, что находит отражение в новых целях, задачах и содержании обучения, ориентированного на практический результат – образованную, социально активную личность, обладающую духовно-нравственной культурой, открытой к сотрудничеству и сотворчеству. Согласно точке зрения И.А. Зимней, под *ключевой компетенцией* младшего школьника понимается умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение младшими школьниками конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных предметов [1].

Вместе с тем, несмотря на широкий круг исследований, не достигнуто единство взглядов на внедрение компетентностного подхода в процесс обучения в начальных классах. Очевидным, однако, является то, что процесс обучения должен стать креативным, интересным и увлекательным для детей, оправдывать их ожидания и мотивировать к личным достижениям в овладении ключевыми компетенциями. Практика свидетельствует о том, что в соответствии с новым образовательным стандартом, у младшего школьника систематично развивается способность использовать на практике полученные знания и навыки, самостоятельно решать важные для него задачи.

Для учителя начальных классов - это означает переход от передачи знаний к созданию условий для активного познания и получения детьми практического опыта. Задача современной образовательной системы – не напичкать ученика фундаментальными знаниями, а сформировать навыки успешной социальной адаптации, способности к самообразованию. По сути, традиционный (репродуктивный) подход к процессу обучения не позволяет создавать реальные условия для качественного решения задачи: младший школьник должен чувствовать себя комфортно, раскованно, открыто общаться со сверстниками и учителем, раскрывать свои способности. Этого можно добиться, используя инновационные методы обучения, ориентированные на развитие активной мыслительной деятельности и коммуникативных способностей младших школьников, а учитель может выступать как сценарист, режиссер, партнер по общению и лидер, который ведет за собой в мир знаний.

Начальная школа, работающая в режиме инновационного освоения образовательных стандартов нового поколения, учит детей применять полученные знания и в практических ситуациях - ставить цели, искать информацию, делать предположения и строить теории. Если раньше основной целью обучения была передача знаний-умений-навыков по предмету, то задачи «новой школы» состоят в том, чтобы не только передать знания, но и пробудить интерес учеников к учению, стимулировать творческую совместную деятельность.

Процесс обучения, построенный на основе системно-деятельностного подхода, способствует развитию ключевых компетенций младших школьников. Однако, как отмечает А.А. Асмолов [2], для того, чтобы сформировать ключевые компетенции, необходимо развивать у младшего школьника определенные навыки и способствовать выработке универсальных учебных действий (УУД), подлежащих развитию в основной и старшей школе. Согласно ФГОС нового поколения, под универсальными учебными действиями следует понимать *способность к саморазвитию и самосовершенствованию* путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; *совокупность действий учащегося*, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, *способность к самостоятельному усвоению новых знаний*

и умений, включая организацию этого процесса.

В комплекс универсальных учебных действий входят: личностные, регулятивные, познавательные, знаково-символические и коммуникативные универсальные действия. Эти универсальные учебные действия составляют основу ключевых компетенций, владение которыми обеспечивает возможность ориентации школьника в жизненном пространстве.

Личностные универсальные учебные действия связаны с ценностными смыслами: этика поведения и общения; чувство собственного достоинства и ответственность; критическая оценка ситуации и рефлексия личностного опыта.

Регулятивные универсальные учебные действия проявляются в умениях предвосхищать, планировать, осуществлять деятельность, оценивать достижения.

Познавательные универсальные учебные действия – это стремление к познанию новых знаний, освоению умений решать проблемные задачи и осуществлять поиск полезной информации.

Знаково-символические универсальные учебные действия позволяют ученику использовать конкретные способы преобразования учебного материала: сравнивать и сопоставлять, выделять главные мысли и идеи, обобщать факты и события, выделяя из них наиболее значимые.

Коммуникативные универсальные учебные действия связаны с коммуникативной деятельностью ученика: установление контакта, межличностное общение, работа в сотворчестве и в сотрудничестве.

Универсальные учебные действия составляют основу ключевых компетенций младшего школьника. Среди жизненно важных компетенций младшего школьника выделяются следующие компетенции (см. рис. 2).



Рисунок 2

Коммуникативная компетенция проявляется в способности и готовности младшего школьника к коммуникации на межкультурном и межличностном уровне, к диалогу, к сотрудничеству, гуманным взаимоотношениям, освоению социально-коммуникативных ролей: лидер, организатор, исполнитель. Обладая коммуникативными компетенциями, дети свободно общаются друг с другом, взаимодействуют с учителями, родителями и другими взрослыми, находят выходы из затруднительных ситуаций и в случае необходимости обращаются к помощи одноклассников и педагогов.

Учебно-познавательная компетенция - это способность и практические навыки младших школьников самостоятельно проектировать, планировать, реализовывать содержание деятельности, осуществлять самоконтроль. Благодаря участию в проектно-исследовательской деятельности, дети учатся учиться. Под этим подразумевается ответственное выполнение самостоятельных заданий, усердие в учебе, участие в совместном проекте и самовыражение, приобретение информации для выполнения поставленных задач.

Информационная компетенция позволяет младшему школьнику принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации; самостоятельно ставить и обосновывать цель, планировать и осуществлять познавательную деятельность; самостоятельно находить, анализировать, производить отбор, преобразовывать, сохранять, интерпретировать и осуществлять перенос информации, в том числе при помощи современных информационно-коммуникационных технологий.

Социокультурная компетенция представляет собой комплекс знаний об обществе: государственная символика, праздники и традиции, народная самобытность, особенности социальных и общественных отношений. Формирование социокультурных компетенций достигается через интеграцию всех учебных предметов различных образовательных областей.

Общекультурная компетенция проявляется в культуре поведения, манерах общения, такте и дружелюбии. Младший школьник умеет контролировать свое коммуникативное поведение, управлять выражением своих эмоций, выслушивать мнение партнеров по общению, поддерживать тему разговора, получать и передавать информацию. Он свободно может поддержать тему разговора, получить и передать информацию. Данный уровень предполагает владение культурой речи, умением строить свои высказывания грамотно, логично.

Личностная компетенция является показателем индивидуальных качеств и коммуникативных способностей к взаимодействию и общению, готовности к креативной познавательной и проектно-исследовательской деятельности, учению и общественно-полезному труду.

В своей совокупности компетенции обеспечивают ориентацию младшего школьника в современном жизненном пространстве. Для того, чтобы сформировать компетенции ученика, учитель должен сам обладать высоким уровнем профессиональной компетентности и квалификации. Следовательно, учителю начальных классов предстоит спроектировать стратегию профессионального и личностного развития, соответствующую велению времени и требованиям современного начального образования. Было бы неверным полагать, что учитель начальных классов не нуждается в научно-методическом сопровождении деятельности по освоению стандартов нового поколения. Напротив, введение нового образовательного стандарта должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов профессиональной подготовки в высшей школе и в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Компетентно организованная педагогическая поддержка и научно-методическое сопровождение творческой деятельности учителей начальных классов внутри образовательной организации является также необходимой и оперативной мерой, направленной на повышение *инновационной мобильности* – способности и готовности учителей начальных классов к ориентации в изменяющихся условиях педагогической деятельности по реализации стандартов нового поколения. *Инновационная мобильность*

учителя является одной из составляющих его *профессиональной мобильности*. Профессиональная мобильность выступает как карьерный рост с множеством вариаций для самореализации. При этом, важное значение имеет личностный потенциал учителя, его способность реализовывать знания, умения, навыки в различных видах деятельности, овладевать новыми профессиональными компетенциями. Высшую профессиональную мобильность проявляют педагогические работники, обладающие гибкостью и способностью самостоятельно получить необходимые знания, развивать творческое мышление и мотивацию к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Именно поэтому чрезвычайно важно одновременно вносить поправки и обновления в образовательный стандарт для начального школьного образования и в профессиональный стандарт высшего образования для того, чтобы уже в вузе осуществлять формирование инновационной мобильности учителя начальных классов. Так, в профессиональном стандарте «Педагог» в сфере дошкольного, начального общего образования, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)», вступивший в силу 01.01.2017 г., выделяются умения специалиста, необходимые для инновационной деятельности в начальных классах. К ним относятся такие умения, как:

- освоение и применение психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с различными контингентами школьников: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети – сироты, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья;

- владение основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;

- использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения;

- включение в инновационное движение, выходящее за рамки образовательной организации (разработка и внедрение программ формирования универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях; участие в конкурсах профессионального мастерства; разработка мастер классов, создание творческих мастерских и др.).

Инновационная деятельность учителя представляет собой комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на повышение качества образования за счет его творческой самореализации, освоения и внедрения в учебный процесс новых форм организации и методов обучения, мотивирующих интерес младших школьников к учению; изучение и применение передового педагогического опыта; участие в экспериментальной и исследовательской деятельности, в конкурсах профессионального мастерства; создание собственных учебных материалов, соавторство в написании учебных пособий и развивающих программ, реализующих интегративную модель основного и дополнительного образования детей и многие другие виды деятельности по внедрению новшеств. Инновационная деятельность педагога выступает условием его непрерывного личностного и профессионального развития [5].

Однако для успешного введения в практику различных *инноваций*, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует

его профессионализм. В научной литературе представлены разнообразные подходы к сущности понятия профессиональной компетентности педагога. В понятие компетентность входят:

- интегративная характеристика, выраженная в способностях человека осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов;
- уровень владения педагогом технологиями профессиональной деятельности;
- наличие соответствующих этой деятельности качеств личности внепредметного характера (ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться).

По мнению, А.В. Хуторского, компетентность – уже состоявшееся качество личности и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [10].

В научных публикациях Сорокиной Т.М., указывается на межпредметную сущность профессиональной компетентности учителя начальной школы [6]. Речь идет о том, что современный учитель должен иметь фундаментальную образовательную подготовку и владеть профессиональными знаниями и умениями, соответствующими уровню современной психолого-педагогической науки. Он должен осознавать цели и значение своего профессионального труда в целостной системе непрерывного образования, быть профессионально мобильным, то есть гибко реагировать на изменения социальной ситуации развития школьников, овладевать новыми психолого-педагогическими требованиями к педагогическому процессу и новыми педагогическими технологиями. Это значит, что современный учитель начальных классов – это творческий субъект профессиональной педагогической деятельности.

Понятие профессионализма учителя – это показатель его педагогической культуры. Под профессионализмом понимается особое свойство людей готовых систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Но весь профессионализм учителя пронизан личностным содержанием: и культура, и ценности, и характер находят в нем свое отражение. В успешном обучении и воспитании подрастающего поколения личность учителя не могут заменить ни отличные учебные пособия, ни мастерски выполненные методические разработки и рекомендации. Учителю очень важно осознавать себя одухотворенной личностью. Без этого невозможна высокая самооценка, являющаяся стержнем личности, невозможно сохранение активной профессиональной позиции, внутренней уравновешенности, творческого потенциала. Состояние душевного подъема необходимо учителю и для эффективного осуществления целостного педагогического процесса, решения задач обучения, воспитания, развития школьников. Состояние творчества является основой педагогического мастерства учителя. Оно приобретает только в процессе значимой деятельности. Сама профессиональная деятельность многое дает педагогу для развития его творческого потенциала.

Ориентируясь на новый стандарт начального образования, невозможно ограничить понятие профессионализма характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, можно выделить четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную:

- Специальная компетентность – владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение

применить их на практике.

- Социальная компетентность – владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

- Личностная компетентность – владение способами *самовыражения и саморазвития*, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

- Индивидуальная компетентность – владение приемами *саморегуляции*, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Профессиональная компетентность как неотъемлемая составляющая профессионализма учителя является важным условием для качественного обучения, воспитания и развития ребенка. Ее формирование осуществляется в процессе систематической курсовой подготовки на практических семинарах, тренингах, открытых мастер-классах, презентациях, предусматривающих обмен опытом и достижениями.

Следовательно, профессиональная компетентность учителя начальных классов самым существенным образом оказывает влияние на формирование личности ребенка и выражается в готовности учителя начальных классов к переменам, развитию инновационной мобильности.

В чем она выражается на практике?

Во-первых, в том, что деятельность учителя начальных классов и детей приобрели другое качество. Учитель не передает готовые знания и не является единственным источником информации. Он сопровождает ребенка, помогает осваивать новый учебный материал в игровых ситуациях, проектной деятельности, телекоммуникационном общении в доступной для детей форме. Учитель становится менеджером учебного процесса: проектирует модели уроков, дополнительных занятий с детьми, планирует формы и виды уроков, осваивает и применяет методы работы с детьми и апробирует современные педагогические технологии. Учитель становится исследователем, который изучает научные достижения в области начального школьного образования, анализирует и рефлексировать свой педагогический опыт и опыт творчески работающих учителей для того, чтобы самому создавать собственные презентации, проводить мастер классы, писать научно-исследовательскую работу. Такой учитель помогает детям адаптироваться в школе, интегрировать в образовательное пространство и раскрыть природный талант и интеллектуальные способности путем вовлечения младших школьников в творческую деятельность, варьируя формы и методы обучения, предоставляя простор для личностного развития. При этом он сам находится в состоянии постоянного поиска, профессионального самосовершенствования и его педагогическая деятельность приобретает инновационный характер.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 2-6.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / под ред. Асмолов А.Г. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

3. Калнинш Л.М. Психологические механизмы саморазвития учителя в профессионально-динамической системе // Педагогическое образование и наука. 2010. № 4. С. 64-69.
4. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф: [сайт]. [2011]. URL: (дата обращения 16.07.2015).
5. Прохорова М.П. Содержание и виды инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60257> (дата обращения: 20.11.2016).
6. Слостёнин В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в РФ // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 20-28.
7. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы. Нижний Новгород: НГПУ, 2002. 168 с.
8. Степанова И.А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен // Образование и наука. 2009. № 5 (62). С. 38-41.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт в начальном общем образовании [Электронный ресурс] // edu.ru.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

1.5. Роль системы ключевых вопросов в активизации мыслительной деятельности при изучении математики

Введение Федеральных Государственных образовательных стандартов нового поколения в системе среднего профессионального образования требует от преподавателей, осуществляющих учебный процесс, пересмотра, модификации и коррекции методов преподавания учебных дисциплин с целью разработки педагогических приёмов, способствующих активизации мыслительной и познавательной деятельности обучающихся, формированию у них навыков самостоятельной работы, принятия адекватных решений, умения быстро перестраиваться в изменяющихся условиях. Всё это призвано способствовать формированию общих и профессиональных компетенций у выпускников учебных заведений системы среднего профессионального образования.

В данной работе рассматривается педагогический прием «Система ключевых вопросов» (далее – СКВ), смысл которого достаточно прост и состоит в том, чтобы посредством «нужного» вопроса и ответа на него как ключом «открывать дверь» к каждому следующему шагу решения задачи. И так до тех пор, пока не будет получен верный ответ. Но, вместе с тем, система ключевых вопросов способствует систематизации знаний: вся область задач алгебры и начал анализа разбивается на классы, каждый класс – на виды задач, решение каждой задачи описывается алгоритмом, а каждый шаг алгоритма разбивается на более детальные (мелкие шаги) действия, которые помогает выполнять **система ключевых вопросов** – в этом и состоит *новизна* этого педагогического приёма. В результате многократных устных повторов основных теоретических положений происходит вольное или невольное запоминание материала, а, следовательно, и упрочение знаний. *Актуальность* же этого приёма заключается в том, что он заставляет думать над ответом на поставленный вопрос, а значит, является средством активизации мыслительной

деятельности студента, формирования аналитического способа мышления, навыков самостоятельного принятия решения и навыков деятельностного подхода к получению профессионального образования.

Объект исследования – студенты первого курса, обучающиеся по специальностям «Программирование в компьютерных системах» (далее – ПКС) и «Компьютерные системы и комплексы» (далее – КСК) и их деятельность в процессе изучения дисциплины «Математика».

В группах КСК преподавание велось без применения системы ключевых вопросов, в группах ПКС с применением этой системы. В начале сентября каждого учебного года проводится входное тестирование с целью определения уровня знаний первокурсников.

Предмет исследования – уровень

- развития мыслительной деятельности;
- самостоятельности в решении математических задач;
- качество знаний;
- мотивации к изучению математики.

Гипотеза: применение системы ключевых вопросов при изучении раздела «Алгебра и начала анализа» будет способствовать развитию самостоятельных навыков решения задач, повышению уровня обученности, качества знаний, мотивации к изучению математики.

Рассмотрим педагогический приём «Система ключевых вопросов», целесообразность его применение в организации практических занятий по алгебре и началам анализа обучающихся первого курса техникума и эффективность.

Почётный профессор МИЭМП, кандидат технических наук Г.А. Питерцева в работе «Математика. Учебный курс (учебно-методический комплекс)» писала: «Самым трудным при решении математических задач бывает правильно сформулировать вопрос – это больше, чем половина решения, часто это единственное для чего требуется находчивость, тогда как для получения ответа требуются лишь общеизвестные способы вычисления».

Предваряя описание структуры **системы ключевых вопросов** условимся всё множество задач алгебры и начала анализа разбить на классы:

- I. Преобразование выражений.
- II. Уравнения и системы уравнений.
- III. Неравенства и системы неравенств.
- IV. Исследование свойств функций элементарными методами.
- V. Применение производной к исследованию функций и задачи на наибольшее и наименьшее значение.
- VI. Первообразная и интеграл. Определённый интеграл и его приложения.

Общую систему ключевых вопросов, ответы на которые должны способствовать самостоятельному продвижению студента шаг за шагом в решении математической задачи и получению нужного результата наглядно можно представить в виде схемы.

Чтобы объяснить смысл системы ключевых вопросов, остановимся на каждом блоке схемы подробно.

Глобальные ключевые вопросы зависят от вида поставленной задачи, и ответ на них заключается в знании алгоритма решения задачи.

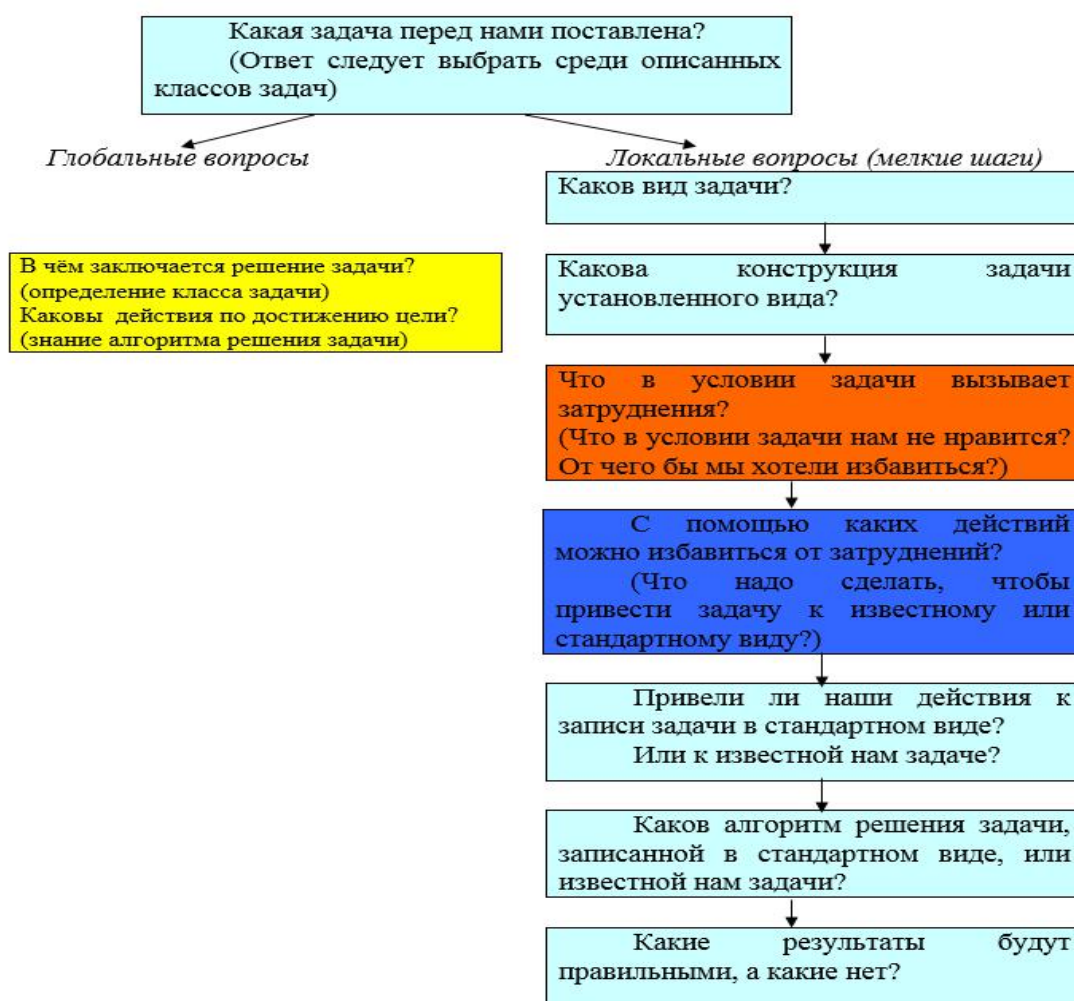
После прочтения задачи отвечаем на вопрос: «Какая задача перед нами поставлена?» Ответ следует искать среди описанных выше классов задач. Например, решить уравнение. Далее, при ответе на вопрос: «Каков вид задачи?» определяем вид уравнения, например, дробное рациональное. Ответом на вопрос: «Какова конструкция задачи установленного

вида?» может служить один из трёх видов уравнений: $\frac{P(x)}{Q(x)} = 0$, (1), $\frac{P(x)}{Q(x)} = 1$, (2)

$$\frac{P(x)}{Q(x)} = \frac{R(x)}{F(x)}, (3)$$

– это уравнения известного вида, каждое из них имеет отдельный приём решения, и их вид укажет обучающемуся дальнейший шаг в решении. Так, в уравнении (1) ответ на ключевой вопрос: «Когда дробь равна 0?», ответом является

равносильный переход $\begin{cases} P(x) = 0, \\ Q(x) \neq 0. \end{cases}$ В уравнении (2) надо задать вопрос: «Когда дробь равна 1?», последует ответ: «Когда числитель и знаменатель равны друг другу, и оба они не равны нулю». Уравнение (3) имеет вид пропорции, значит, последует вопрос: «Какое свойство пропорции упростит конструкцию уравнения?» - это подскажет следующий шаг в решении, надо только не забывать, что $Q(x) \neq 0, F(x) \neq 0$.



Если же уравнение требует преобразований, то их выполнение будет являться ответом на вопрос: «Что надо сделать, чтобы привести задачу к известному или стандартному виду?».

Таким образом, с помощью несложных вопросов и ответов на них обучающийся самостоятельно дойдёт до получения результата. Более того, если применение системы ключевых вопросов в процессе обучения решению упражнений и задач делается регулярным, то из-за многократных повторений ключевые вопросы в конце концов

запоминаются обучающимися, или, по крайней мере, наступает понимание того, что, чтобы продвинуться в решении задачи, надо задать себе какой-то вопрос. А заданный вопрос побуждает искать на него ответ, следовательно, активизирует мыслительную деятельность. На первый взгляд результат сразу не заметен, но и всходы посеянных семян показываются не сразу. Обучение и получение образования – это два взаимосвязанных процесса, кропотливых и непрерывных.

Но, вернёмся к описанию специфики ключевых вопросов. Большинству выпускникам основной школы знаком критерий равенства нулю произведения двух множителей $f(x) \cdot g(x) = 0$. Тем не менее, при ответе на ключевой вопрос: «Когда произведение двух множителей равно нулю?» формулируют только первую часть ответа: «Когда хотя бы один из множителей равен нулю» и опускают: «А другой при этом не теряет своего смысла». А это очень важно при решении иррациональных и логарифмических уравнений.

Ключевые вопросы к уравнениям $f^2(x) = 0$, (4) и $\sqrt{f(x)} = 0$, (5) соответственно: «Квадрат (корень из) какого выражения равен 0?» - ответ: «Значение которого равно 0».

Очень важен ключевой вопрос о существовании решения в уравнениях вида $\sin(t) = a$, (6), $\cos(t) = a$, (7), $\sqrt{f(x)} = g(x)$, (8), $a^x = b$, (9). Рассмотрение этого вопроса способствует более детальному пониманию решения задачи.

Вопрос о конструкции уравнения надо обязательно применять и при решении квадратных уравнений. Речь идёт о коэффициентах. За три года работы в техникуме (две группы первого курса – 60 обучающихся) в группах, где я преподаю математику, не встретилось ни одного студента, кто бы знал об утверждениях: 1) если сумма

коэффициентов квадратного уравнения равна 0, то один из корней 1, а другой $\frac{c}{a}$; 2) если второй коэффициент равен сумме первого и третьего, то один корень -1, а другой $-\frac{c}{a}$.

Продолжим дальнейшее пояснение системы ключевых вопросов на примере решения уравнений. При решении уравнений отдельной детальной проработки требуют вопросы:

1) «Какие значения может принимать неизвестная величина, то есть какова область допустимых значений неизвестного?» и «Какова область определения уравнения?» Следует объяснять, что это понятия разные. Например, в уравнении (8) условие $f(x) \geq 0$ формирует область допустимых значений неизвестного, а условие $g(x) \geq 0$ формирует область определения уравнения.

2) «Применение каких формул для преобразования частей уравнения обеспечит равносильный переход, а каких – неравносильный? То есть из-за чего может произойти потеря корней или приобретение посторонних корней?»

Локальные ключевые вопросы помогают студенту шаг за шагом продвигаться в решении. Например, на вопрос «Что вызывает затруднение в уравнении $3^x - \frac{3}{3^x} + 2 = 0$?»

последует ответ: «Дробь». «Как от неё избавиться?» - «Умножить левую и правую части уравнения на $3^x \neq 0$ ни при каких значениях x . Далее задаём вопрос: «Привели ли наши действия к задаче известного вида?» Обязательно последует ответ: «Получили квадратное уравнение $(3^x)^2 + 2x - 3 = 0$ ». Его обучающиеся распознают очень хорошо, но надо подтолкнуть: «Относительно чего?» - «Относительно 3^x ». Далее обсуждается алгоритм

дальнейшего решения с помощью введения новой переменной, обсуждается вопрос, каковы ограничения на новую переменную. Обязательно надо обратить внимание на то, что коэффициенты полученного квадратного уравнения очень «удобные»: $1+2-3=0$, значит

$$\begin{cases} 3^x = 1, \\ 3^x = -3; \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 0, \\ \otimes. \end{cases}$$

можно обойтись и без введения новой переменной:

Прорабатывая вопрос о существовании корней уравнения, следует обратить внимание обучающихся на то, что если в уравнение входят функции с ограниченной областью определения или область определения самого уравнения ограничена, то при ответе на ключевой вопрос: «Какие результаты будут правильными, а какие – нет?» надо обязательно проверить, принадлежат ли корни ОДЗ или сделать проверку. В ряде уравнений проверка является логическим шагом решения.

Остановимся на двух ключевых вопросах, применяемых в процессе формирования понятия логарифма и понятия обратных тригонометрических функций, отработки навыков вычисления их значений и преобразования выражений. Так, например, для нахождения

значений (этап формирования понятия логарифма) $\log_2 4, \log_3 \frac{1}{3}, \log_5 \sqrt{5}$ достаточно, чтобы обучающийся задал себе вопросы: «В какую степень надо возвести 2, чтобы получить 4? В

какую степень надо возвести 3, чтобы получить $\frac{1}{3}$? В какую степень надо возвести 5, чтобы получить $\sqrt{5}$?» Опыт работы показывает, что процесс усвоения понятия логарифма как показателя степени и приобретения навыков вычисления его значения происходит достаточно быстро. В учебниках такого приёма встречать мне не доводилось.

Что касается вычисления значений обратных тригонометрических функций, то в пояснениях к решению таких упражнений приводятся такие рассуждения:

$\arcsin \frac{\sqrt{3}}{2} = ?$ Пусть $\arcsin \frac{\sqrt{3}}{2} = \alpha$, тогда $\sin \alpha = \frac{\sqrt{3}}{2}$, $\alpha \in \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right] \Rightarrow \alpha = \frac{\pi}{3}$. Это достаточно

длинная цепочка. Проще научить обучающихся задавать себе вопрос: «Синус какого угла из промежутка $\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$ равен $\frac{\sqrt{3}}{2}$?» - Ответ: « $\frac{\pi}{3}$ ». Это удобно применять и в преобразовании более сложных выражениях, содержащих обратные тригонометрические функции, и не так громоздко.

Система ключевых вопросов в разработке методического сопровождения решения задач, повышенного уровня сложности. Применение СКВ облегчает разработку методического сопровождения решения задач повышенного уровня сложности. При «ометодичивании» задачи учителю достаточно продумать и подготовить ответы на следующие вопросы:

- Какие математические понятия и объекты встречаются в условии задачи?
- Какие свойства и признаки связаны с этими понятиями и объектами?
- Какие из этих свойств будут использованы при решении задачи, какие нет?
- Какие аналогии можно установить между элементарными понятиями и понятиями и объектами задачи?
- Какой вид рассматриваемых объектов может облегчить решение задачи?

Далее следует на каждое понятие и применяемое в решении данной задачи свойство составить простой пример. Комплекс таких примеров – это подготовительная работа к

решению сложной задачи. Если такая подготовительная работа продумана и выполнена тщательно, то роль преподавателя в решении основной задачи – это роль координатора, так как мыслительный процесс о обучающихся в плане решения конкретной задачи запущен.

Приведём описание СКВ для решения некоторых видов задач.

Преобразование дробного рационального выражения.

1. Какая поставлена задача? – Упростить выражение.
2. Какого вида выражение? – Дробное рациональное.
3. Что означает задание упростить дробное рациональное выражение? – Привести его к виду несократимой алгебраической дроби или к виду целого выражения.
4. В каком случае мы можем сокращать дробь? – Если числитель и знаменатель разложены на множители.
5. Какова конструкция данного выражения?
6. Каков порядок действий? – Устанавливается порядок действий.
7. Как подготовить дроби к приведению к общему знаменателю? – Разложить на линейные множители знаменатели каждой дроби.
8. Как найти общий знаменатель? – Выписать знаменатель первой дроби, а из знаменателей других дробей добавить множители, которых не хватает.
9. Как определить дополнительные множители к дробям? – Дополнительные множители к дробям – те множители, которых не хватает до общего знаменателя.
10. Какие преобразования надо выполнить в числителе? – Раскрыть скобки, сделать приведение подобных, полученный многочлен разложить на множители.
11. Какое действие нам осталось выполнить? – Сократить дробь на общие множители.

Решение уравнений.

1. Каков вид уравнения? – Один из известных видов: линейное, квадратное, степени выше второй, дробное рациональное, тригонометрическое, иррациональное, показательное, логарифмическое, смешанное (трансцендентное).
2. Каково условие существования решения? – Нахождение области определения уравнения.
3. Каким может быть количество корней? – Анализ конструкции уравнения и вида функций, содержащихся в левой и правой частях уравнения.
4. Какие значения могут являться корнями уравнения? – Нахождение области допустимых значений неизвестного.
5. От чего мы бы хотели избавиться (оценка трудностей)? – В разных видах уравнений: от дробей, от иррациональности, от логарифмов.
6. С помощью каких преобразований можно осуществить равносильные переходы? – Равносильными являются преобразования: перенос слагаемого, деление или умножение обеих частей уравнения на одно и то же число (или выражение) не равное нулю.

Равносильные переходы:

$$\sqrt{f(x)} = g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} g(x) \geq 0, \\ f(x) = g^2(x); \end{cases} \quad \log_a f(x) = c \Leftrightarrow f(x) = a^c;$$

$$\log_a f(x) = \log_a g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) = g(x), \\ f(x) > 0; \end{cases} \left(\begin{cases} f(x) = g(x), \\ g(x) > 0; \end{cases} \right); \quad a^{f(x)} = a^{g(x)} \Leftrightarrow f(x) = g(x).$$

7. Какие преобразования не являются равносильными?

К каким последствиям они могут привести? – Деление левой и правой части уравнения на выражение с переменной – потеря корней.

Применение формул:

$$\sqrt{ab} = \sqrt{a} \cdot \sqrt{b}; \log_a(xy) = \log_a x + \log_a y; \log_a \frac{x}{y} = \log_a x - \log_a y$$

сужение ОДЗ \Rightarrow потеря корней \rightarrow
 \leftarrow расширение ОДЗ \Rightarrow приобретение посторонних корней

8. Каким образом можно избавиться от посторонних корней и предотвратить потерю корней? – Избавиться от посторонних корней – выполнить проверку. Предотвратить потерю корней – тщательный анализ равносильности преобразований.

9. Является ли проверка логическим шагом решения уравнения? – Нет, если найдена ОДЗ и все преобразования равносильны; да, если не найдена ОДЗ и/или не все преобразования равносильны.

Метод интервалов.

1. Какова поставленная задача? – Решить неравенство.

2. Каков вид неравенства? – Дробное рациональное.

3. Какова конструкция неравенства? – В левой и/или правой частях – дроби с одинаковыми и/или разными знаменателями.

4. Какой метод следует применять при решении данного вида неравенств? – Метод интервалов.

5. В чём состоит суть метода интервалов? – Значение некоторой функции $f(x)$ сравнивается с нулём. Если функцию удастся представить в виде: $(x - x_1)(x - x_2) \dots (x - x_n)$

или $\frac{(x - x_1) \dots (x - x_n)}{(x - x_{n+1}) \dots (x - x_m)}$, отметив нули этих выражений на координатной прямой, то в самом крайнем правом промежутке функция сохраняет знак «+», а затем знаки чередуются. При выставлении знаков следует учитывать кратность нулей функции (см. п. 11).

6. Что в условии задачи вызывает затруднения и как от них избавиться? – Затруднение состоит в наличии дробей. Нужно собрать все слагаемые в левой части неравенства так, чтобы в правой части получился «0», и привести дроби к общему знаменателю.

7. В каком виде надо представить левую часть неравенства, чтобы удобно было применять метод интервалов? – Выражение в левой части неравенства (и в числителе, и в знаменателе) надо разложить на множители так, чтобы при x коэффициент везде был 1.

8. При каких значениях x левая часть неравенства обращается в 0? – При таких x , при которых числитель равен 0, а знаменатель не равен 0. Эти значения – нули дробной рациональной функции.

9. Как отметить нули дробной рациональной функции на координатной прямой? – В соответствии со знаком неравенства: если « \leq / \geq », то нули функции отмечаются невыколотыми точками «•»; если « $< / >$ », то нули функции отмечаются выколотыми точками «◦». Нули знаменателя всегда отмечаются выколотыми точками «◦».

10. Какова кратность каждого нуля функции? – Какова степень скобки в разложении левой части неравенства на множители, такова и кратность соответствующего нуля: если показатель степени – нечётное число, то и кратность соответствующего нуля нечётная, если показатель степени – чётное число, то и кратность соответствующего нуля чётная.

11. Как расставить знаки функции на координатной прямой в полученных промежутках? – В самом крайнем правом промежутке ставится знак «+», а затем знаки чередуются.

12. Может ли сложиться такая ситуация, что знаки функции в «соседних» промежутках не меняются? – Это возможно, если «соседние» промежутки разделены нулём чётной кратности, то есть в множителе $(x - x_i)^n$ n – чётное число и нуль x_i оказывает влияние только на равенство нулю левой части. Таким образом, при переходе через нуль чётной кратности знак не меняется.

13. Какие из промежутков будут являться решением неравенства, то есть какие из них надо показать штриховкой? – Если знак последнего в цепочке преобразований неравенства « \geq / $>$ », то штриховкой показывают те промежутки, где знак «+»; если знак последнего в цепочке преобразований неравенства « \leq / $<$ », то штриховкой показывают те промежутки, где знак «-»;

14. Как записать множество решений неравенства? - Множество решений неравенства записывается в виде объединения промежутков, указанных штриховкой, и множеств, состоящих из всех невыколотых точек.

Система ключевых вопросов в решении сложных неравенств. Метод интервалов может претендовать на звание «универсального метода» для решения любых неравенств. Это становится особенно понятным и наглядным, если мы сформулируем ключевые вопросы:

- Что предполагает метод интервалов, то есть, какова его идея? – Сравнение значений некоторой функции с нулём.

- В каком случае сравнить значение функции с нулём легко? - Сравнить значение функции с нулём легко, если она имеет вид произведения ряда множителей.

Сложным неравенством принято считать, если оно содержит функции разного вида или логарифмическое неравенство, содержащее переменную величину и в подлогарифмическом выражении, и в основании логарифма. С недавнего времени появилась тенденция такие неравенства решать методом замены множителя, во многих случаях его применение делает решение неравенства лёгким и по объёму небольшим. Но не всегда легко замотивировать обучающихся выучить ещё один метод, если уже усвоены и отработаны традиционные приёмы решения (без которых не обойтись!). Да что там обучающиеся, многие учителя стоят на консервативных позициях. Рассмотрим, как использование системы ключевых вопросов помогает понять обоснованность применения метода замены множителя, и какова связь с методом интервалов в ходе дальнейшего решения. Ещё раз уточним: в методе интервалов нас интересует не числовое значение множителя, а только лишь его знак на множестве допустимых значений. Итак, ключевые вопросы после того, как нам удалось разложить левую часть неравенства на множители, в которых содержатся функции разного вида или логарифмическая функция с переменной величиной и в подлогарифмическом выражении, и в основании логарифма – назовём их «сложными», множители же, имеющие вид рациональных выражений – «простыми»:

- С помощью каких действий можно облегчит решение задачи? – С помощью замены «сложного» множителя на «простой», равносильный по знаку.

- Какое свойство поможет произвести эту замену (это обоснование метода замены множителя)? – Свойство монотонности функций.

Приведём наиболее часто встречающиеся замены.

- 1) $\log_a f(x) \xrightarrow{\text{познаку, на ОДЗ}} (a-1)(f(x)-1);$
- 2) $\log_a f(x) - \log_a g(x) \xrightarrow{\text{познаку, на ОДЗ}} (a-1)(f(x)-g(x));$

$$3) \quad a^{f(x)} - a^{g(x)} \xrightarrow{\text{познаку}} (a-1)(f(x) - g(x));$$

$$4) \quad \sqrt{f(x)} - \sqrt{g(x)} \xrightarrow{\text{познаку, на ОДЗ}} f(x) - g(x);$$

$$5) \quad |f(x)| - |g(x)| \xrightarrow{\text{познаку}} f^2(x) - g^2(x).$$

После выполнения действий замены множителя, убедившись, что везде при x коэффициент «1» можно применять метод интервалов.

СКВ для решения задач нахождения области определения функции.

1. Каков вид функции? – При ответе на этот вопрос следует детально разобрать конструкцию выражения, записанного в правой части уравнения функции, с выделением всех элементарных функций, входящих в него.

2. В чём состоит задача нахождения области определения функции? – Нахождение всех допустимых значений независимой переменной x .

3. Какие значения x называются допустимыми? – Допустимыми называются такие значения переменной x , при которых правая часть функции имеет смысл.

4. Что означает «правая часть функции имеет смысл»? – Можно выполнить действия, описанные в правой части уравнения функции.

5. Какие действия невозможно выполнить? – Три действия: деление на «0»; извлечение корня четной степени из отрицательного числа; нахождение логарифма неположительного числа.

6. Перечислите, какие из недопустимых действий – в правой части уравнения функции? Какое влияние они оказывают на область определения? – Если есть дробь, то знаменатель не может равняться нулю. Если есть корень четной степени, то подкоренное выражение должно быть неотрицательно. Если корень – в знаменателе дроби, то подкоренное выражение строго положительно. Если есть логарифм, то подлогарифмическое выражение строго положительно. Если логарифм – в знаменателе, то подлогарифмическое выражение строго положительно и не равно единице.

7. Какова область определения функции, если в правой части уравнения функции недопустимых действий нет? - $D(f) = R$.

СКВ для решения задачи определения характера монотонности композиции двух функций (сложной функции) $y=f(g(x))$.

1. Является ли данная функция композицией (сложной функцией)? – Если значение функции y можно вычислить за один шаг, то эта функция не является композицией. Если значение функции не удастся вычислить за один шаг: $y(a) = ?$

$$1) g(a) = b,$$

$$2) f(b) = m \Rightarrow y(a) = f(b) = m, \quad \text{т. е. значение функции вычисляется за два шага – это композиция функций.}$$

2. Какая из функций внутренняя, какая – внешняя? – Для определения внутренней и внешней функции работает модель «матрёшки»: g – внутренняя, f – внешняя.

3. Каков характер монотонности внутренней функции? – По известным критериям определяется характер монотонности функции (см. Приложение 4).

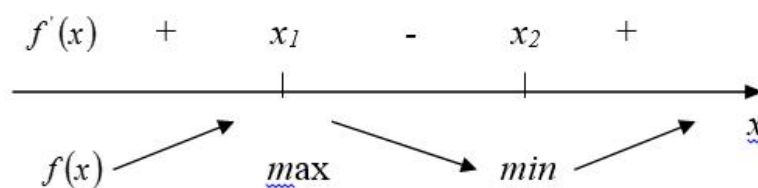
4. Как определить характер монотонности функции f ? – Опираясь на определения возрастающей (убывающей) функции на некотором промежутке I , легко получить выводы о характере монотонности композиции двух функций:

$$\uparrow(\uparrow) = \uparrow; \quad \downarrow(\downarrow) = \uparrow; \quad \uparrow(\downarrow) = \downarrow; \quad \downarrow(\uparrow) = \downarrow, \quad \text{то есть, если характер монотонности}$$

внутренней и внешней функции совпадает, то их композиция есть функция возрастающая, если характер монотонности внутренней и внешней функции различен, то композиция этих функций есть функция убывающая.

Замечание: описанный в пункте 4 приём нахождения характера монотонности композиции двух функций работает и в случае, когда в композиции задействовано более двух функций.

Основы и критерии формирования системы ключевых вопросов для решения задач исследования функций с помощью производной. Основы и критерии формирования системы ключевых вопросов для решения указанных задач заложены в алгоритмах их решения. Так, например, для решения задач на нахождение промежутков монотонности, точек экстремума и экстремумов функции достаточно усвоения схемы вида:



где $f'(x) = 0$ при $\begin{cases} x = x_1, \\ x = x_2; \end{cases} f_{\max} = f(x_1), f_{\min} = f(x_2).$

Последовательность ключевых вопросов для решения задачи о составлении уравнения касательной вытекает из уравнения касательной к графику функции $y=f(x)$ в точке $x=x_0$:

$$y(x) = f(x_0) + f'(x_0)(x-x_0).$$

Ключевыми здесь являются следующие вопросы:

1. Какие объекты в данном уравнении являются числами? - $x_0, f(x_0), f'(x_0)$ – это числа.
2. Какие объекты в данном уравнении являются переменными? – Независимая переменная x и зависимая переменная $y(x)$.

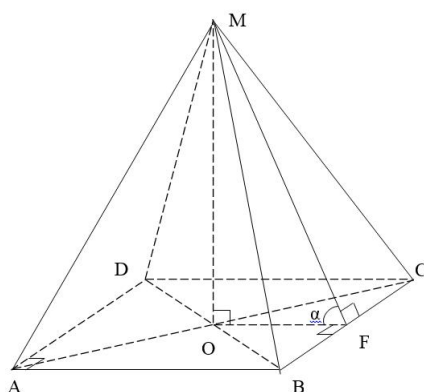
Далее вопросы следуют по алгоритму – нахождение $f(x_0), f'(x)$ и $f'(x_0)$ и подстановка всех найденных значений в уравнение касательной.

Завершающий ключевой вопрос: в каком виде должно быть записано уравнение касательной к графику функции? – В стандартном виде уравнения линейной функции: $y=kx+b$.

Последовательность ключевых вопросов для решения задачи на наибольшее и наименьшее значение функции $f(x)$ на отрезке $[a;b]$ так же вытекает из алгоритма её решения. Однако, следует обратить внимание на случай, когда функция $f(x)$ монотонна на заданном отрезке - это легко определяется в результате анализа вида производной. Если $f(x)$ монотонно возрастает на $[a;b]$, то $f_{\max} = f(b), f_{\min} = f(a)$. Если $f(x)$ монотонно убывает на $[a;b]$, то $f_{\max} = f(a), f_{\min} = f(b)$.

Рассмотрим пример разработки методического сопровождения решения задачи на наибольшее значение функции на открытом промежутке и её решение с использованием системы ключевых вопросов.

Задача. В правильной четырёхугольной пирамиде высота боковой грани, опущенная из вершины на сторону основания равна h , боковые грани наклонены к плоскости основания под углом α . При каком значении α объём пирамиды наибольший?



Решение.

Ключевой вопрос	Ответ, запись в тетради
1. Какая величина будет являться функцией, которую требуется исследовать на наибольшее значение?	Функцией будет та величина о наибольшем значении которой идет речь в задаче, то есть объем пирамиды.
2. По какой формуле вычисляется объем пирамиды?	$V = \frac{1}{3} S_{\text{осн}} h$
3. Каким образом следует выбрать аргумент этой функции?	Аргумент следует выбрать таким образом, чтобы производная функции находилась как можно проще (попытки выбора аргумента смотрите в примечании *).
4. Как преобразовать функцию после выбора аргумента?	Выразить остальные параметры формулы через аргумент и известные величины.
5. Как найти промежуток, на котором следует искать наибольшее значение функции?	Этим промежутком является область определения функции, которую находим, исходя из условия задачи: $D(V) : x \in (0; h)$
6. Какой вид функции самый удобный для нахождения производной?	Вид многочлена: $V(x) = \frac{4}{3} (h^2 x - x^3)$
7. Какие правила надо применить для нахождения производной?	Вынесение постоянного множителя за скобки. Производная суммы равна сумме производных слагаемых. $V'(x) = \frac{4}{3} (h^2 - 3x^2)$
8. В какой вид следует преобразовать производную после её нахождения по соответствующим правилам?	Производную следует подготовить к сравнению с нулём, то есть к виду произведения линейных множителей, где при x коэффициент 1, чтобы можно было легко найти нули производной применить метод интервалов для нахождения её знаков. $V'(x) = -4(x - \frac{h}{\sqrt{3}})(x + \frac{h}{\sqrt{3}})$
8. Какая точка может являться точкой наибольшего значения функции на открытом промежутке?	Внутренняя точка области определения, в которой производная равна или не существует. $V'(x) = 0, x = \frac{h}{\sqrt{3}} \in (0; h), x = -\frac{h}{\sqrt{3}} \notin (0; h)$

9. Как определяется характер экстремума в найденной точке?	Если в окрестности этой точки производная меняет знак с «+» на «-», то в этой точке функция принимает наибольшее значение.
10. Является ли найденная точка наибольшего значения функции ответом в решении задачи?	Не является, так как, по условию задачи, надо найти, при каком значении α объем пирамиды наибольший. $\sin \alpha = \frac{x}{h}, \quad \sin \alpha = \frac{\frac{h}{\sqrt{3}}}{h} = \frac{1}{\sqrt{3}} \Rightarrow \alpha = \arcsin \frac{1}{\sqrt{3}}.$
Ответ: $\arcsin \frac{1}{\sqrt{3}}.$	

***Попытка 1.** Пусть $AB=x$, тогда $V = \frac{1}{3}x^2 \cdot OM$. Из $\triangle MOF$
 $MO = \sqrt{h^2 - \frac{x^2}{4}} \Rightarrow V = \frac{1}{3}x^2 \cdot \sqrt{h^2 - \frac{x^2}{4}} \Rightarrow V(x) = \frac{1}{3}x^2 \cdot \sqrt{h^2 - \frac{x^2}{4}}$, $D(V) : x \in (0; 2h)$. Нахождение производной затруднительно, т.к. функция представляет собой произведение.

Попытка 2. Пусть α – аргумент, тогда $AB=2OF = 2h \cos \alpha$?

$MO = h \sin \alpha \Rightarrow V(\alpha) = \frac{1}{3} \cdot 4h^3 \cos^2 \alpha \sin \alpha; \alpha \in \left(0; \frac{\pi}{2}\right)$. Нахождение производной также затруднительно, т.к. функция представляет собой произведение тригонометрических функций.

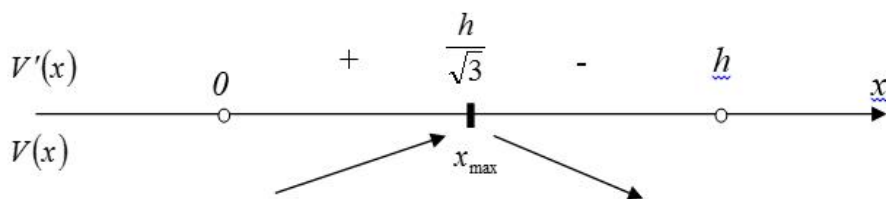
Попытка 3. Пусть $MO = x$, тогда:

$$OF = \sqrt{h^2 - x^2}, AB = 2\sqrt{h^2 - x^2} \Rightarrow AB^2 = 4(h^2 - x^2) \Rightarrow V(x) = \frac{1}{3} \cdot 4(h^2 - x^2) \cdot x \Rightarrow$$

$V(x) = \frac{4}{3}(h^2x - x^3)$, $D(V) : x \in (0; h)$, $\sin \alpha = \frac{x}{h}$. Полученный вид функции является самым удобным для дифференцирования, так как представляет собой произведение постоянного числового множителя и двучлена.

$$V'(x) = \frac{4}{3}(h^2 - 3x^2) = -4 \left(x - \frac{h}{\sqrt{3}}\right) \left(x + \frac{h}{\sqrt{3}}\right) - \text{подготовили производную к сравнению с нулём.}$$

$$V'(x) = 0 \text{ при } \begin{cases} x = \frac{h}{\sqrt{3}} \in (0; h) \\ x = -\frac{h}{\sqrt{3}} \notin (0; h) \end{cases}$$



$x = \frac{h}{\sqrt{3}}$ – единственная критическая точка из промежутка $(0; h)$ и это точка максимума, следовательно, в этой точке функция принимает наибольшее значение.

$$\sin \alpha = \frac{h}{\sqrt{3}} = \frac{1}{\sqrt{3}} \Rightarrow \alpha = \arcsin \frac{1}{\sqrt{3}}.$$

Опыт работы показывает, что если систему ключевых вопросов применять систематически и кропотливо из занятия в занятие, то у студентов формируется соответствующая схема мышления при решении математических задач: «Чтобы продвинуться в решении хотя бы на один шаг, надо задать себе «нужный» вопрос и получить на него ответ». Это повышает уровень самостоятельности, формирует понимание алгоритма действий, активизирует мыслительную деятельность студентов – на каждый ключевой вопрос надо получить ответ, а значит – надо думать, формирует навыки просчитывать шаги своих действий наперёд и анализировать их результаты, что несомненно будет востребовано не только при изучении математики, но и при решении общепрофессиональных задач.

Система ключевых вопросов может быть использована:

- при организации практических занятий по алгебре и началам анализа (других разделов математики);
- организации урока с использованием технологии укрупнения дидактических единиц;
- формирования кластеров в организации этапа «Вызов» технологии развития критического мышления;
- при разработке и описании методики решения не только описанных классов, но и при решении задач любого раздела математики, а также задач любой математической дисциплины;
- для описания уже известных алгоритмов в более детальной и доходчивой форме, что способствует более прочному усвоению учебного материала.

В результате применения СКВ в экспериментальных группах обученность выше на 5,5 %, качество усвоения знаний выше \approx на 16,5%. Отсюда видно, что применение системы ключевых вопросов более интенсивное влияние оказывает на качество знаний, следовательно, способствует развитию мыслительной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Башмаков М.И. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Математика: алгебра и начала математического анализа; геометрия» для профессиональных образовательных организаций. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 25 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
3. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
4. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. 112 с.
5. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс Делта, 2003. 192 с.
6. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2004. 368 с.
7. Некрасов В.Б. Школьная математика: самое необходимое. Учебное пособие

для базового и профильного обучения. СПб., «Авалон», «Азбука-классика», 2006. 224 с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

9. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/авторы – составители: Блинов И.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. 19 с.

1.6. Особенности разработки и применения обучающих настольных игр в юридическом вузе

Настольные игры, появившись еще в древности, имеют длительную историю своего развития и на протяжении разных эпох использовались в качестве средства досуга, обучения и воспитания. В XX в. настольные игры выполняли пропагандистские функции, а в XXI столетии трансформировались в продукцию индустрии досуга и развлечений. Сочетая изобразительную, жанровую и сценарную гибкость, настольная игра моделирует реальную действительность, активизирует мыслительные, творческие и коммуникативные способности, передает уникальные знания и опыт, повышает эффективность процесса обучения и воспитания через развлечение. Учитывая указанные особенности, можно активно использовать настольные игры в подготовке бакалавров юриспруденции.

Идея настольных игр как средств обучения не нова, а скорее забыта. По данным сайта Boardgamegeek.com в категорию образовательных попало свыше 6000 настольных игр. Инновационность настольных игр заключается в расширении сфер их применения. Если у своих истоков настольная игра, развлекая, обучала военному делу, географии, истории, мифологии и морали, то в наши дни намечается тенденция к узкопрофильному их применению. Например, предлагается использовать настольную игру как средство профилактики эмоционального выгорания педагогов, специалистов социальных и психологических служб [1, с. 365-366]; для формирования родительских компетенций у кандидатов в замещающие родители, приемных родителей, опекунов, родителей, попавших в трудную жизненную ситуацию [2, с. 11-44]; в обучающем процессе в школе.

Однако образовательный потенциал настольных игр практически не раскрывается применительно к подготовке бакалавров юриспруденции. Это связано с четырьмя обстоятельствами. Во-первых, возможности настольных игр и особенности их использования в сфере образования крайне слабо исследованы в отечественной литературе. Во-вторых, на российском рынке практически нет юридических настольных игр, а имеющийся в этой области зарубежный опыт не используется. В-третьих, несмотря на достаточную простоту организации и проведения занятий с использованием настольных игр, преподаватели недооценивают данную методику и практически не используют настольные игры в учебном процессе. В-четвертых, между настольными играми и иными интерактивными игровыми методами обучения различия порой минимальны.

На наш взгляд, обучающий потенциал настольной игры заключается в том, что данная методика способна творчески и наглядно визуализировать любой правовой или переговорный процесс, значительно экономя время и материальные ресурсы. Многообразие правил и форм реализации настольных игр (поля, карточки, символические атрибуты, фишки и т.д.) позволяет реализовать их при проведении практических занятий в самых различных вариантах. Однако подготовка и проведение настольной игры – процесс

достаточно длительный и творческий, что потребует от преподавателя креативности и определенных затрат времени на разработку занятий с применением подобных методик.

Назовем отличительные признаки настольных игр, позволяющие отграничить их от других интерактивных игровых методов обучения бакалавров юриспруденции (например, от деловых игр):

1. Настольные игры максимально локализованы во времени и пространстве, то есть всегда проводятся в определенное время (за редким исключением – так называемые этапные игры), с использованием стола или иной локально ориентированной поверхности.

2. Настольные игры в обязательном порядке предполагают наличие разнообразной игровой атрибутики (игровое поле, фишки, карточки, правила игры и т.д.), которая может выполнять функции раздаточного материала, наглядных пособий и иных учебных и методических средств.

3. Алгоритм и правила проведения настольных игр заранее predeterminedены – внести в них изменения на любой стадии их проведения в большинстве случаев невозможно.

4. Настольные игры требуют участия минимум двух игроков и/или команд, они всегда «живые», так как при их разыгрывании исключается применение компьютерной техники и соответствующего программного обеспечения.

5. Настольные игры отличаются значительной степенью условности, поэтому не предполагают активного межличностного взаимодействия студентов и могут быть рекомендованы к использованию участниками и их группами с низким уровнем психологической устойчивости, склонными к конфликтам.

6. Настольные игры чаще всего не связаны с распределением ролей, в играх, где предполагается распределение ролей между студентами, их дальнейшее разыгрывание осуществляется не самими участниками, а подчинено сюжету самой настольной игры.

Итак, можно говорить о том, что грань между настольными и деловыми играми весьма нечеткая. Видимо поэтому И.В. Строкова применительно к обучению экономистов использует термин «деловая настольная игра» [3, с. 84-87]. От большинства деловых игр настольные игры отличаются особой символичностью (условностью), необходимостью строго следовать правилам, вещным воплощением (такие игры физически существуют в виде полей, карточек, фишек и прочей атрибутики), особым темпом игры и очередностью действий. Деловые игры предполагают погружение студентов в игровую среду с последующим разыгрыванием ролей и достижением определенных результатов как в процессе, так и в финале игры. Настольные игры, в отличие от деловых, не предполагают глубокого погружения игроков в имитируемую среду, их действия обычно не связаны с разыгрыванием ролей, а подчинены алгоритму и правилам игры.

Однако некоторые авторы видят обучающий потенциал именно у настольных ролевых игр. Так, Е.Д. Нелунова отмечает: «навыки, которые дает настольная ролевая игра, позволяют развить коммуникативные характеристики личности: умение работать в группе, находить общий язык с остальными участниками игры, умение строить диалоги и искать выходы из неожиданных ситуаций, умение находить взаимопонимание и идти на компромиссы. Создавая особую игровую среду, настольные ролевые игры могут развивать социальные навыки и творческие возможности, что является следствием непосредственного живого общения и коллективной креативности. Настольные ролевые игры могут стать инструментом для воспитания человека, прививая ему определенный стиль мышления и решения проблем. Значимость преимуществ использования настольных ролевых игр подкрепляется также и низким уровнем затрат, доступностью и минимальными

квалификационными требованиями» [4, с. 28].

Настольные игры следует рассматривать как упорядоченные и управляемые методы организации и проведения учебных занятий по ряду юридических дисциплин. Игровой процесс обычно требует участия двух и более игроков, а порой и команд. Есть игры, в которых межличностные коммуникации (переговоры, опрос, совершение сделки) предусмотрены правилами, и тогда такая игра рассматривается как особый метод организации интерактивного взаимодействия студентов. Такая особенность настольных игр, связанная с возможностью вовлечения студенческих команд в игру, допускает проведение их в виде судебного процесса или прохождения игроков по всем судебным инстанциям.

Учитывая, что материальное окружение настольной игры входит с личностью студента в наиболее тесное соприкосновение, ее следует отнести к особому типу учебных раздаточных материалов, способствующих творческому, активному, а не созерцательному, репродуктивному обучению. Отметим, что создание учебных раздаточных материалов такого типа – совершенно новое и неосвоенное поле деятельности преподавателя юридического факультета или вуза. Такие раздаточные материалы могут также использоваться и для проведения практических занятий, не предполагающих применение настольных игр.

Итак, настольная игра представляет собой способ проведения интерактивных занятий и активизации учебной деятельности студентов, в основе которого лежат определенные идеи, игровой алгоритм, механика, средства визуализации и атрибутика, а сам игровой процесс при этом строго локализован в пространстве (например, реализуется за столом).

Основным преимуществом настольных игр является то, что для их проведения преподавателю достаточно только стола. Настольные игры предполагают использование игрового инвентаря (игрового поля, карточек, фишек, правил и т.д.), который размещается на локальной поверхности (столе) и используется игроками, в результате чего достигается главная цель образовательного процесса – более глубокое усвоение студентами изучаемой дисциплины и формирование опыта, необходимого для будущей профессиональной деятельности в правовой сфере. То есть главное в игре – достижение обучающего эффекта.

Если обучающий эффект достигнут, то настольную игру можно называть дидактической. Данный эффект имеет место на двух уровнях: во-первых, уяснение общего алгоритма обращения с настольной игрой: сначала студент должен изучить правила, затем уяснить их смысл и лично применить на практике; соблюдение правил будет способствовать победе, а нарушение – поражению; во-вторых, прохождение игры, сочетающее наглядность, вовлеченность, действенность и общение, активизирующие интеллектуальную работу. Прохождение настольной игры подразумевает активное изучение игрового поля, карточек, выполнение заданий, принятие решений, а в случаях, предусмотренных правилами, в ходе игры может потребоваться обращение к справочной и учебной литературе, материалам правоприменительной практики.

Для реализации вышеуказанной цели настольной игры важное значение имеет и ее содержание, особенно игровая атрибутика. Основным условием создания интересной, динамичной игры является приведение в гармонию шести важнейших ее составляющих: 1) жанр; 2) тема (сюжет); 3) механика; 4) атрибутика; 5) дизайн; 6) обучающий эффект. Следовательно, прежде чем приступить к созданию обучающей настольной игры, преподавателю необходимо иметь достаточно четкие представления о том, как устроены настольные игры.

Любая настольная игра существует физически как уникальная совокупность

предметов, изготовленных по авторскому эскизу из различных материалов и зачастую выполняющих определенные образовательные задачи. Эти предметы (атрибуты, элементы) могут быть сведены к следующим типам: а) игровые поля (цельные, составные, различных геометрических форм, представляющие местность, помещение, процесс, различные секции); б) карточки (задания, события, казусы, решения, подсказки, деньги, ресурсы, победные очки); в) тайлы (элементы местности, объекты недвижимости, мобильные сооружения и конструкции); г) дорожки (трэки) для учета и подсчета очков (отдельные или в составе игрового поля); д) шкалы (времени, календаря, военной мощи); е) фишки, жетоны, иные миниатюры (символы ресурсов, прочих объектов); ж) генераторы случайных чисел и направлений (кости, вертушки, их аналоги); з) прочие инструменты (кубики игровых качеств, мешочки, наклейки, маркеры и т. д.).

Все многообразие настольных игр требует их классификации. Мы предлагаем классифицировать настольные игры по следующим основаниям: а) по количеству игроков (индивидуальные и командные); б) по позиции игроков (симметричные и ассиметричные); в) по характеру взаимодействия (соревновательные и кооперативные); г) по результату (процессные, финализированные и комбинированные); д) по ходу игры (линейные, нелинейные и комбинированные); е) по сюжету (стилю) игры (гонки, битва за пространство, преследование, переговоры, поиск); ж) по этапности (одноэтапные и многоэтапные); з) по образно-логическому представлению (абстрактные, логические, репрезентативные); и) по типу сценария (деловые, викторины, тренинги); к) по динамике игрового поля (статичные и динамичные) и т. д.

На российском рынке настольных игр правовая тематика даже в развлекательной форме практически отсутствует. Наиболее часто потребителям интересны не правовые, а детективные («Cluedo», «Scotland Yard») и квестовые («Мистериум») сюжеты, психологические стратегии («Тюрьма» Гюнтера Хорна), игры на реакцию («Разыскиваются...») и пространственно-логическое мышление («Операция перехват»). Иными словами, темы, близкие к юриспруденции, в продаваемых сейчас настольных играх по характеру воплощения от юриспруденции в образовательном ее аспекте далеки. Обучающих юридических настольных игр на российском рынке в настоящее время нет.

Однако в зарубежной практике имеется множество примеров использования обучающих юридических настольных игр. Так, среди подобных игр, выпущенных в США для студентов, изучающих право, отметим «Disorderly Conduct», «Lawsuit!», «Passing the Bar» и т.д. За последние полвека в США выпущено несколько десятков настольных игр, посвященных праву и ориентированных на широкий круг потребителей. Такие игры знакомят пользователей с судебной системой страны, конкретными делами и решениям по ним, позволяют примерить на себя роль адвоката, прокурора, судьи. Достаточно интересными и перспективными в плане обучения нам представляются некоторые идеи и механики, реализованные в играх «Blind Justice», «Courtroom Clash», «Verdict».

Разнообразие существующих в мировой индустрии настольных игр основано на относительно устойчивых, повторяющихся типах игровой механики – совокупности условных приемов,двигающих игру и предопределяющих поведение игроков. Именно от механики в первую очередь зависят степень самостоятельности игроков и характер совершаемых ими действий, предопределенность сюжета, цели игры, пути и способы их достижения. Чем ближе механика к жизни и сюжету, тем лучше и реалистичнее игра.

Мы выделим пять базовых игровых механик и соответствующие им типы игр: а) логическая механика и механика головоломок; б) «брось кубик и иди» (лежит в основе

всех игр типа «гусек», «змеи и лестницы»); в) карточная механика (лежит в основе традиционных азартных карточных и современных жанровых игр); г) механика тайлов; д) тактико-стратегическая механика на картах, которая обычно лежит в основе военных и экономических стратегий.

В нашей работе мы не будем рассматривать головоломки и логические игры, так как это самые абстрактные из настольных игр, тренирующие общие интеллектуальные способности (комбинаторное, пространственное, стратегическое мышление и т.д.), следовательно, передача юридического знания посредством игр, основанных на логической механике и механике головоломок, весьма затруднительна. Однако справедливости ради стоит отметить, что некоторые педагоги-новаторы внедряют головоломки в форме ребусов в процесс обучения бакалавров юриспруденции. Кроме того, интересно было бы исследовать возможность представления в оболочке абстрактно-логической игры моделей профессионального мышления, например, мыслительных операций, совершаемых при квалификации правонарушений, принятии процессуальных решений.

Механика «брось кубик и иди» реализована в самых простых играх, принадлежащих типу «гусек» или «змеи и лестницы», в которых каждый участник должен преодолеть нарисованный маршрут и достичь финиша, бросая кубик. С их помощью преподаватель может: а) рассказать историю из правовой практики; б) вовлечь студентов в определенный правовой сюжет; в) провести их определенным маршрутом, выраженным графически и словесно; г) поставить студентов перед препятствиями различной степени сложности; д) как результат – вызвать и поддержать интерес к определенной теме.

Оживление литературного произведения при помощи настольной игры – прием, который непременно следует брать на вооружение. При творческом подходе такая игра может вдохнуть новую жизнь в классические произведения по проблемам морали и права (например, роман «Воскресение» Л.Н. Толстого), воспоминания юристов прошлого (А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако), реальные истории правового характера, произошедшие с известными людьми (расследование причин смерти А. Пушкина, С. Есенина, В. Листьева, Б. Березовского), громкие судебные процессы прошлого и современности (Салемский процесс, Дело Верещагина, Дело Сергея Полонского и др.).

Еще более гибким обучающим инструментом являются карточные игры – в отличие от маршрутных, их сюжет создается действиями игроков и событиями, заданиями, поощрениями, подсказками и прочими знаковыми сведениями, описанными в карточках; в этих играх часто используется дополнительная атрибутика (игральные кости, разноцветные фишки с различной символической нагрузкой, жетоны). Нередко карточный механизм соединяется с механикой «брось кубик и иди» – движение игроков к финишу зависит от работы с карточками: «если справитесь с заданием, все соперники отойдут на шаг назад»; «если не справились с заданием, то отойдите назад на столько ходов, сколько очков выпало на кубике». Этот простой прием организации игрового движения вполне может быть использован преподавателями правовых дисциплин при создании авторских обучающих настольных игр, в том числе викторин.

Еще один вид игровой механики основан на применении тайлов – мелких, обычно плоских, строительных элементов игры, похожих на пазлы или домино, которые могут использоваться в абстрактно-логических играх. Однако основное предназначение тайлов – создавать определенную игровую местность, формировать ландшафт и наполнять его объектами. При создании обучающих юридических настольных игр идея тайлов может оказаться востребованной для визуализации построения доказательственной базы, системы

(органов, правоотношений и т.д.), прохождения процессов (досудебных и судебных стадий, исполнительного производства, банкротства и т.д.).

Тактико-стратегические игры отличаются достаточно сложными правилами (в сравнении с играми типа «гусек»), масштабностью, наглядностью, стремлением к реализму, разнообразием деталей. Механика этих игр помимо основного стратегического компонента обычно включает кубики и/или карточки, но преобладает именно стратегическая механика, то есть в играх данного типа игровой процесс развивается решениями и действиями игроков, которые могут кооперироваться, что-то формировать и строить (например, криминалистические версии), находиться в состоянии конкуренции или вражды.

Через игровой процесс тактико-стратегических игр применительно к обучению бакалавров юриспруденции, как нам кажется, можно было бы реализовать много практикоориентированных идей путем имитирования важнейших процессов профессиональной деятельности юриста: юридического сопровождения бизнеса, организации работы юридической компании, юридической службы в организации, адвокатского кабинета, нотариальной конторы и т. д. Тактико-стратегические игры могут весьма эффективно моделировать и судебные процессы, а также различные процессы, связанные с деятельностью органов власти и управления.

Далее приведем пример известной настольной игры-симулятора юридической практики. Компанией Avalon Hill (США) в 1989 г. была выпущена настольная игра Blind Justice («Слепое правосудие»), которая в настоящее время забыта и практически не используется. Игра строится следующим образом:

1) в игре представлены кейсы, основанные на реальных гражданских делах, а каждый игрок или команда игроков имеют возможность выступать и в качестве адвоката, и в качестве присяжных заседателей. Если задействовано больше четырех игроков, участники делятся на команды, а сама игра проводится на время, и побеждает игрок с наибольшим количеством денег к моменту окончания времени;

2) в состав атрибутов игры входят: четыре фишки; один шестигранный кубик; одна книга вердиктов; колода красных карт дел Вышестоящего Суда; колода золотых карт дел Окружного суда; колода красных карт шансов Вышестоящего Суда; колода золотых карт шансов Окружного Суда; игровые деньги; на квадратном игровом поле изображено три уровня, которые необходимо пройти игрокам: низший уровень («Окружной суд»); второй уровень («Вышестоящий суд»); третий уровень («Верховный суд»);

3) для каждого игрока игра начинается и продолжается на низшем уровне до накопления им 300 тыс. долл., а для попадания в Вышестоящий суд нужно остановиться на одной из четырех секций, от которых стрелки ведут к периметру Вышестоящего суда.; после того, как игрок накапливает 3 млн. долл. и останавливается на одной из двух секций, содержащих стрелку к Верховному суду, он может перейти в Верховный суд и одержать победу;

4) перед началом партии колоды дел и шансов перемешиваются и размещаются в виде отдельных четырех колод, а игроки выбирают клерка, который распределяет по 50 тыс. долл. каждому игроку, чтобы тот мог основать свою собственную юридическую компанию;

5) при перемещении по игровому полю игроки попадают в секции «Перерыв», «Присяжные», «Шанс», «Внесудебное урегулирование», «Банкротство» и т. д. При попадании в указанные секции разыгрываются соответствующие им сценарии и действия (например, суд с участием присяжных заседателей);

6) основное содержание игры составляет разыгрывание судебного процесса в первой,

апелляционной и высшей инстанциях с участием адвоката. Остальные игроки становятся присяжными и в течение одной минуты решают исход дела и определяют присуждаемые суммы. Адвокат вправе обжаловать вердикт, оплатив клерку судебные издержки, по цене, указанной на карте («цена апелляции»). Заплатив, игрок-адвокат открывает книгу вердиктов и по номеру дела видит фактический его исход.

В связи с этим, полагаем, наиболее востребованными на занятиях по различным правовым дисциплинам могут стать простые настольные игры, основанные на карточной или, реже, комбинированной механике. С учетом этого нами был разработан универсальный сценарий настольного кейса с применением техники пазла. Игра разрабатывается преподавателем на примере реального судебного дела и может выглядеть следующим образом:

1. На основе выбранного судебного решения преподаватель составляет не менее двадцати карточек «вопрос – ответ» и готовит кратное числу команд количество экземпляров формулировки резолютивной части судебного решения и по технике пазла разрезает их на детали, которые впоследствии командам предстоит соединить. Один пазл должен состоять не менее чем из десяти деталей.

2. Игра начинается с озвучивания игрокам фабулы гражданского дела – описания жизненной ситуации, в которую попал истец, а затем перед играющими кладется колода карточек «вопрос – ответ», которые игроки поочередно вытягивают и внимательно изучают вопросы, указанные в них. Команды отвечают на вопросы в карточках, после чего они сдаются преподавателю.

3. Преподаватель проверяет правильность ответов, и каждая карточка с правильным ответом обменивается преподавателем на соответствующую деталь пазла. Команды собирают из имеющихся деталей текст резолютивной части судебного решения по разыгрываемому кейсу. Побеждает команда, которая первой правильно озвучила текст резолютивной части судебного решения.

На основе приведенной игровой модели преподаватели в зависимости от дидактических целей могут сконструировать собственную игровую модель (методику), используя дополнительные компоненты и правила: систему поощрительных и штрафных очков с разными условиями их получения и возможностью использования на приобретение подсказок и привилегий; игровое поле, на котором можно изобразить секции-этапы решения кейса, в том числе в форме основной и штрафной дорожек; дополнительные карточки-подсказки; жетоны для визуализации очков. К тому же можно провести игру в эстафетной форме, закрепив за каждой командой куратора, введя в игру эксперта, судью и т.д.

Далее вспомним весьма меткую индийскую пословицу: «Нет лотоса без стебля». Наглядным ее подтверждением, на наш взгляд, будет апробированная методика настольной обучающей игры, используемая в процессе подготовки бакалавров юриспруденции по дисциплине «Защита прав потребителей». Пример данной методики представляет популярная телевизионная игра «Что? Где? Когда?» [5, с. 45].

Методические рекомендации:

- 1) игра предназначена для студентов – бакалавров юридических вузов;
- 2) необходимо сформировать команды из 6 человек;
- 3) на столе разместить карточки с вопросами и поставить «волчок»;
- 4) за каждый правильный ответ команде начисляется один балл;
- 5) победителем считается команда, набравшая большинство баллов.

Примерные вопросы:

1. 10 декабря 2016 года в магазине Игнатов купил пылесос. В феврале 2017 года он вышел из строя. Покупатель сдал пылесос в магазин на гарантийное обслуживание под расписку, но прошло полгода, а машину не вернули. Какие права имеет покупатель в данном случае?

2. Каковы сроки предъявления требований в случае выяснения существенных недостатков по причинам, возникшим до передачи товара потребителю?

3. Фотоаппарат сломался в течение гарантийного срока. Покупатель обратился в магазин с просьбой о замене. Продавец согласился заменить фотоаппарат в течение месяца со дня обращения покупателя в магазин. Проанализируйте соблюдение прав покупателя по срокам замены.

4. Семенова сдала в мастерскую по ремонту обуви туфли, заплатила за ремонт 300 руб. Когда в назначенный день Семенова пришла за обувью, выяснилось, что туфли утеряны. Стоимость туфель работники мастерской возместить отказались. Определите права Семеновой по Закону РФ «О защите прав потребителей».

5. У покупателя автомобиля возникли проблемы с купленным автомобилем до истечения гарантийного срока. Он обратился в автосервис с просьбой провести гарантийный ремонт. Ремонт длился более четырех месяцев. Покупатель решил воспользоваться своими правами потребителя и заменить автомобиль на аналогичный. Определите права покупателя и обязанности продавца (изготовителя) в данной ситуации.

6. Потребитель приобрел в магазине платье. После стирки платья согласно указанным на ярлычке требованиям на платье появились катышки. Потребитель обратился с требованием о замене платья в магазин. Правомерны ли требования потребителя? Как ему следует поступить в данной ситуации?

Назовите понятия:

1. Несоответствие товара обязательным требованиям, предусмотренным законом, условиям договора, целям, для которых товар такого рода обычно используется, или целям, о которых продавец был поставлен в известность потребителем при заключении договора.

2. Перечень потребительских (эксплуатационных) характеристик, которыми должен обладать товар.

3. Недостаток товара, который стал очевидным в течение некоторого периода времени использования или для обнаружения которого в момент получения требовались специальные знания или специфические способы приемки.

4. Изделие, потребительские (эксплуатационные) характеристики которого определяют требования к качеству передаваемого товара.

5. Нравственные или физические страдания, причиненные действиями (бездействием), посягающими на принадлежащие гражданину от рождения, в силу закона, нематериальные блага или нарушающими его имущественные и личные неимущественные права гражданина.

6. Неустранимый недостаток или недостаток, который не может быть устранен без несоразмерных расходов или затрат времени.

7. Совокупность потребительских свойств товара, обуславливающих его пригодность удовлетворять текущие и перспективные потребности в соответствии с его назначением.

8. Товар, который не соответствует представленной информации и в отношении которого имеются обоснованные подозрения о фальсификации.

9. Недостаток товара, который может быть обнаружен в момент получения товара, результата работы, например, при осмотре товара.

Назовите сроки удовлетворения следующих требований потребителя

1. Требования потребителя о возврате уплаченной за товар денежной суммы подлежит удовлетворению продавцом (изготовителем, импортером) в течение ...

2. При необходимости дополнительной проверки качества товара продавцом требование потребителя о замене товара удовлетворяется в течение ...

3. Если срок устранения недостатков не определен в письменной форме сторонами, то недостатки должны быть устранены изготовителем ...

4. В отношении товаров длительного пользования при предъявлении потребителем требований продавец или изготовитель должны безвозмездно предоставить на период ремонта товар в срок не превышающим

5. Срок устранения недостатков товара, определяемый в письменной форме соглашением сторон, не может превышать ...

6. При обнаружении потребителем недостатков товара и предъявлении требования о его замене продавец обязан заменить такой товар в течение...

7. Если у продавца в момент предъявления требования отсутствует необходимый для замены товар, замена должна быть проведена в течение ...

8. В районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях требование потребителя о замене товара и в случае отсутствия у продавца необходимого товара подлежит удовлетворению в срок...

Итак, учитывая все вышесказанное, предлагаем преподавателям следующие подходы к созданию собственных юридических настольных игр.

Во-первых, игровое поле будет использовано наиболее эффективно, если на нем изображать визуализацию какой-либо сложной системы теоретического или практического характера (например, систему гражданского права, или систему гражданских правоотношений), или какого-либо юридического процесса (например, процедуры лицензирования, обжалования правовых актов или подготовки документов и т.д.). Если создается игра типа «гусек», то в ее основу целесообразно положить познавательный сюжет (например, историю громкого дела, этапы жизни выдающегося юриста и т.д.). Тактико-стратегическим играм соответствуют многосекционные поля, изображающие разные аспекты юридической деятельности, а к их созданию и реализации необходимо привлекать специалистов-практиков, работающих в юридической сфере.

Во-вторых, следует развивать идею карточек-кейсов, удачно реализованную в вышеописанной игре Blind Justice, пример которой показывает, что карточки-кейсы могут легко побудить у студентов интерес к изучению судебной практики и приобщиться к правоприменительному процессу, примеряя на себя различные процессуальные роли. Карточно-кейсовая механика при серьезной доработке может лечь в основу самостоятельной обучающей настольной игры для юристов. Преподавателям полезно вести картотеки интересных дел, используя их не только в играх, но и при подготовке письменных работ.

В-третьих, любая игровая механика как способ физического взаимодействия игроков никогда не должна ставиться во главу угла. Преподаватель должен найти такое сочетание механики и придаваемого ей значения, чтобы оно максимально, хотя и субъективно, приближало игроков к реальным действиям и обстоятельствам. Изучение существующих настольных игр показало, что разработчики сумели конвертировать в игровую реальность

самые разнообразные и сложные явления окружающей, в том числе и правовой, действительности.

В-четвертых, метод настольных игр может принести пользу как отстающим, конфликтным и слабо мотивированным студентам, так и студентам успевающим – ориентированным на практику, либо реализующим себя в научной работе. Настольная игра может использоваться как средство освоения основного и дополнительного учебного материала, но при этом важен правильный подбор темы, сюжета, содержания и механики и учет особенностей игроков.

В-пятых, учитывая положительное психологическое влияние настольных игр на игроков, мы видим большой потенциал их применения не только в группах с высоким уровнем конфликтности, недоверия, большим социальным разрывом, но и при встрече незнакомых людей, например, во время круглых столов с представителями органов власти и управления, бизнеса, юридического образования и науки.

Список литературы

1. Агаджанова М.А. Современные настольные игры как инновационная психолого-педагогическая технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. № 5.
2. Илюшина М.И. Инновационные игровые технологии в работе с замещающими семьями / М.И. Илюшина, О.В. Артемова. Калуга: РПА «Креатив», 2013.
3. Строкова И.В. Бизнес-тренинг в виде деловой настольной игры «Рычаги вашей свободы» как необходимое звено в подготовке экономистов и бухгалтеров // Сибирский торгово-экономический журнал, 2011. № 14.
4. Нелунова Е.Д. Применение настольных ролевых игр в обучении второго иностранного языка / Е.Д. Нелунова, К.И. Ковлеков. // Новая наука: От идеи к результату, 2015. № 2.
5. Иванов И.С., Иванова Ж.Б., Кусков А.С. Настольные игры как нестандартный интерактивный метод обучения бакалавров юриспруденции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 9.

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

2.1. Проблемы подготовки педагогов для системы дошкольного образования и пути их решения

Есть профессии простые, а есть миссионерские. Профессия педагога относится к миссионерским. К материальным причинам, побуждающим людей заниматься той или иной деятельностью, в профессии педагога добавляется нечто иное. В обществе это называют миссией, служением, ценностями. Может быть, поэтому профессиональная деятельность педагога служит предметом многочисленных исследований. Интерес к проблеме вызван необходимостью понять сущность профессионально-педагогической деятельности, ответить на «вечный» вопрос: кто есть педагог?

Философ педагогики И.А. Колесникова утверждает: «Как это ни покажется странным, у каждого человека существует природная предрасположенность к педагогической деятельности» [3, с. 268]. Однако чтобы стать педагогом-профессионалом, надо стимулировать появление в реальности «профессионально-педагогического качества».

В педагогических исследованиях существуют разные точки зрения о том, что наиболее важно в профессиональной деятельности педагога. Но единое мнение большинства исследователей состоит в том, что педагог-профессионал видит *именно в человеке смысл и цель своих педагогических усилий*, именно цель определяет профессиональную позицию и является системообразующей характеристикой деятельности вообще и педагогической – в частности. Неосознанность смысла, цели на индивидуальном уровне рождает стихийность профессионального поведения [3].

Для обретения подлинной субъектности в профессиональной деятельности будущему педагогу важно осознавать смысл этой деятельности. Именно наличие смысла задает направленность и формирует педагогические стратегии, оказывая влияние на выбор педагогом смысловых доминант при построении содержания педагогического процесса и профессиональной деятельности.

В исследованиях, посвященных проблеме профессиональной деятельности, можно выделить разные подходы к пониманию ее сущности и структуры. Наиболее традиционный из них - *структурно-функциональный подход*, при котором в профессиональной педагогической деятельности выделяется ряд функций, для их реализации педагог должен обладать системой умений (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков). В психолого-педагогических исследованиях достаточно распространенным является также *профессиографический подход* (Е.А. Климов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.). В нем на основе обобщенного портрета профессионала определяются значимые направления подготовки педагога к профессиональной деятельности.

Сравнительно новым является *культурологический* подход, предполагающий рассмотрение профессиональной деятельности с позиции ценностей культуры (Т.В. Белоусова, Е.В. Бондаревская, И.П. Радченко).

Однако, для конца XX - начала XXI века характерны существенные изменения в характере образования в его направленности, целях, содержании. Современное образование все более явно ориентируется на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых. Педагог в таких условиях уже не может выступать только транслятором знаний, важной становится личностная позиция педагога,

его ценности и смыслы как жизненные, так и профессиональные.

Поэтому в настоящее время особое значение в системе подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях вузовского образования приобретает компетентностный подход. Он отличается тем, что результат образования связывается с готовностью и способностью специалиста применять полученные знания и умения в условиях реальной профессиональной деятельности, умение действовать в различных проблемных ситуациях. (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицина и др.).

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к структуре профессиональной компетентности.

Так, А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную:

Коточитова Е.В. предлагает иерархическую модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую.

С.А. Дружилов определяет такие компоненты профессиональной компетентности педагога как: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный [1].

Все авторы отмечают, что указанные характеристики профессиональной компетентности педагога носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Однако все авторы отмечают, что указанные характеристики профессиональной компетентности педагога носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Представленные подходы, не смотря на имеющиеся различия к определению и структуре педагогической компетентности, позволяют выделить в качестве важнейшей компоненты личностную составляющую.

Дальнейшее развитие идей компетентностного подхода нашло отражение в работах А.Г. Гогоберидзе, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радиновой., где профессиональная компетентность педагога рассматривалась как взаимосвязь ключевых, базовых и специальных компетентностей [4]. Как подчеркивает А.Г. Гогоберидзе, подготовка педагога к профессиональной деятельности может рассматриваться как подготовка к решению многообразных и разноплановых профессиональных задач.

В таком аспекте исследования проблемы были выделены три группы компетенций – ключевые, базовые и специальные. Исследователи отмечают, что *ключевые* компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с прогрессом личности в быстро меняющемся мире. *Базовые* компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. *Специальные* компетенции отражают специфику конкретной профессиональной деятельности, в нашем случае – деятельности воспитателя ДОУ.

Под профессиональной компетентностью будущего специалиста понимается интегральная характеристика личности, определяющая способность решать типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Результаты освоения образовательной программы высшего

профессионального образования определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Учитывая значимость личностной составляющей в структуре компетентного подхода, в рамках современных требований к стандарту третьего поколения наряду с общепрофессиональными и профессионально-педагогическими была выделена группа общекультурных компетенций. Общекультурные компетенции включают:

- способность к постановке цели и выбору путей ее достижения
- способность анализировать мировоззренческие и личностно-значимые философские проблемы
- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия
- способность понимать сущность и значение информации в современном обществе и др.

Для того чтобы оценить уровень компетентности выпускника ВУЗа, необходимо проанализировать успешность его деятельности в профессиональной сфере, проблемы, с которыми он сталкивается. В современных исследованиях достаточно подробно выявлены особенности профессиональной деятельности учителя средней школы. Гораздо меньше исследований посвящено рассмотрению специфики труда воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Для изучения мнения воспитателей ДООУ о своей профессиональной педагогической деятельности было проведено анкетирование. В нем приняли участие воспитатели дошкольных образовательных учреждений разного возраста, с разным опытом профессиональной деятельности, уже имеющие высшее педагогическое образование или обучающиеся на старших курсах педагогического университета Института детства РГПУ имени А.И. Герцена – всего 70 респондентов. Они ответили на вопросы специально разработанной анкеты, включавшей 12 вопросов разного типа. Большая часть вопросов включала выбор одного или более вариантов ответа из предложенных или свой ответ. Несколько вопросов требовали ранжирования по степени проявления изучаемого качества. Также в анкету были включены вопросы открытого типа, требующие собственных формулировок респондентов.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство педагогов дошкольных учреждений удовлетворены своей профессиональной деятельностью (86%). Из них 36% воспитателей отмечают, что своей профессиональной деятельностью удовлетворены полностью, 50% процентов – «скорее да, чем нет».

Среди педагогов, имеющих низкую степень удовлетворенности профессиональной деятельности большинство с небольшим опытом работы (до 2 лет). Можно предположить, что они еще не нашли себя в педагогической профессии, им сложно понять детей, взаимодействовать с коллегами и родителями. Именно эти воспитатели отмечают такие трудности в работе как «мало опыта», «проблемы взаимодействия с родителями воспитанников», «трудности внедрения в образовательный процесс педагогических инноваций». Эти педагоги признаются, что их неоднократно посещает мысль о смене профессии. Интересно, что в качестве значимых ценностей профессиональной деятельности «неудовлетворенные» педагоги выделяют возможность проявить свое творчество, позитивно влиять на других людей, возможность обеспечить необходимые материальные возможности. Это позволяет предположить, что начинающие педагоги, неудовлетворенные

своей профессиональной деятельностью, в меньшей степени рассматривают ее как направленную на развитие и воспитание детей.

На удовлетворенность профессией опытных педагогов (15-25 лет стажа) влияет поддержка их достижений со стороны администрации. В представленной выборке все опытные педагоги, которые не удовлетворены своей профессией или оценили степень удовлетворенности как неопределенную, в числе значимых трудностей отмечают недостаточную поддержку со стороны администрации. Подчеркнем, что именно этих же воспитателей неоднократно посещала мысль о смене профессии. Однако в представленном исследовании из-за незначительности выборки эта закономерность выявлена на уровне гипотезы, которая требует дальнейшей проверки.

Все воспитатели, участвовавшие в исследовании, легко смогли определить, чем их больше всего радует педагогическая деятельность. Причем большая часть из них давала на этот вопрос несколько ответов. Примерно половина воспитателей отмечает, что в профессиональной деятельности их больше всего радует общение - прежде всего общение с детьми (32% ответов), с коллегами, с людьми. Примерно 30% педагогов больше всего радуют результаты своей педагогической деятельности - «развитие детей», «изменения в детях», «достижения детей», «возможность раскрыть индивидуальность детей», «выпускники».

Анкетирование показало, что воспитатели дошкольных учреждений рассматривают свою профессию как творческую - 22% из них особенно радует именно возможность проявить свое творчество. При этом, к сожалению, возможности самореализации и профессионального роста особенно привлекает в педагогической деятельности только 12% воспитателей.

Ответы респондентов на вопросы о **ценностях профессии** свидетельствуют о сходстве мнений педагогов разного возраста и опыта работы в определении наиболее значимых, важных направлений профессиональной деятельности. Наиболее важным для воспитателей ДОО является возможность самореализации в профессии (1 и 4 ранговые места): возможность применять знания и опыт - (2,8 балла, ярче проявляется у более опытных педагогов), проявлять творчество (3,3 балла, более характерно для начинающих педагогов). Также воспитателей привлекает возможность помочь ребенку в его становлении: оказать помощь дошкольнику – 2,9 балла, раскрыть его индивидуальность – 3,3 балла, положительно повлиять на изменения в людях – 3,5 балла. Особенно ярко эти ценности проявляются у педагогов с опытом работы более пяти лет. Гораздо реже в качестве ценностей профессии воспитатели выделяют общественную оценку и признание (6,4 балла), и почти не рассматривают профессию с точки зрения карьерных возможностей (6,5 балла) и материальных благ (7,1 баллов). Такие данные позволяют предположить, что состояться, быть успешным в профессии, испытывать удовлетворение может только человек, у которого есть понимание особенности миссии воспитателя как миссии созидания, улучшения, изменения, помощи и поддержки другого человека.

Проведенное исследование позволило **выявить трудности**, которые испытывают современные педагоги дошкольных учреждений в профессиональной деятельности. Для педагогов, имеющих разный стаж работы характерны разные трудности.

Но в исследовании выделяются и общие трудности типичные для всех групп воспитателей. Это, в первую очередь, проблемы связанные с организацией педагогического процесса. Как самую значимую для себя большинство педагогов выделила трудность создания и внедрения в образовательный процесс педагогических инноваций (первое место

при ранжировании - 2,25 балла). Особенно актуальна эта проблема для начинающих педагогов, с опытом работы от года до 5 лет.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает эта проблема и потому, что около четверти всех воспитателей радуется в своей работе именно процесс творчества, определенная часть педагогов считает важным в своей профессиональной деятельности возможность именно применить свое творчество. Поэтому трудности в создании и внедрении педагогических инноваций не только влияют на эффективность педагогического процесса, но и, в определенной степени, могут снижать удовлетворенность профессиональной деятельности части педагогов.

Почти также актуальны для педагогов трудности выбора эффективных образовательных технологий для дошкольников (второе место - 2,75 при ранжировании), что с одной стороны, показывает понимание современными педагогами значимость новых педагогических технологий для развития детей дошкольного возраста. Это подтверждается и тем, что наиболее часто эту проблему ставят на одно из первых мест педагоги, работающие уже продолжительное время (со стажем от 2 до 15 лет), реже - начинающие педагоги и наиболее опытные воспитатели со стажем более 15 лет.

С другой стороны, высокий ранг этой трудности свидетельствует о недостаточной подготовленности современных педагогов к выбору из всего многообразия именно тех технологий, которые более ориентированы на их воспитанников.

Трудности в создании образовательной среды с учетом особенностей воспитанников группы занимают разное место в ряду осознаваемых современными педагогами проблем (в среднем третье место при ранжировании - 3,17 баллов). Меньше всего она беспокоит воспитателей с минимальным стажем работы, однако, большая часть воспитателей со значительным опытом (5-15 лет) осознает ее как существенную проблему и ставит на третье место в ряду трудностей.

Вышеназванные трудности во многом определяются проблемами смысловидения у многих воспитателей ДООУ. Так, более половины воспитателей не смогли сформулировать смысл своей профессиональной педагогической деятельности. Закономерно, что все педагоги из этой группы как наибольшие трудности называют трудности в выборе эффективных технологий образования детей дошкольного возраста, трудности создания образовательной среды с учетом особенностей воспитанников.

Кроме того, были выявлены трудности диагностирования педагогического процесса. Примерно треть воспитателей не соотносят диагностическую функцию с деятельностью воспитателя детского сада, считая, что диагностику должен проводить психолог (66%), внешний эксперт (16%), администрация ДООУ (20%). Примерно половина воспитателей отмечает необходимость проведения диагностики, но целью ее видит лишь оценку освоения дошкольниками образовательной программы. 80% воспитателей считают, что результаты диагностики важны для планирования индивидуальной работы с детьми, но преимущественно это воспитатели с опытом работы от 10 лет.

Почти половина педагогов испытывает трудности выбора диагностических методик (44%), и как следствие этого - трудоемкость диагностик (проведение диагностики занимает много времени). Молодые воспитатели при выборе методов диагностики ориентированы преимущественно на психологические тесты, а воспитатели с опытом работы чаще выбирают наряду со специальными диагностическими заданиями метод наблюдения. Только четверть воспитателей отмечает отсутствие трудностей в проведении диагностики. Интересно отметить, что каждый десятый педагог рассматривает диагностику как контроль

своей работы со стороны администрации.

Проблемы, связанные с отсутствием поддержки со стороны администрации, очень по-разному переживаются современными педагогами ДООУ. У воспитателей с минимальным стажем работы (до одного года) отсутствие поддержки со стороны руководства занимает, как правило, 4-5 место среди имеющихся трудностей. У остальных педагогов отмечается полярное отношение к этой проблеме. Для 20% воспитателей с опытом работы она выступает как первостепенная проблема (1 место в ранговом ряду трудностей), еще 10% ставят ее на второе по значимости место. Остальные педагоги, имеющие значительный опыт работы, не считают ее особенно существенной, определяя на 6-8 место при ранжировании.

Проблемы взаимодействия с родителями 28% воспитателей выделяет как наиболее значимые в их профессиональной деятельности (1 и 2 место при ранжировании), 14%-как достаточно значимые (третье место в ряду трудностей). И хотя первостепенное значение таким проблемам придают именно начинающие воспитатели (до 1 года педагогического стажа) можно предположить, что эти трудности больше связаны с личностными характеристиками педагогов, их коммуникативной компетентностью, чем со стажем работы. Мы видим, что в выборке педагогов с разным педагогическим стажем (кроме самых опытных), есть воспитатели отмечающие взаимодействие с родителями как достаточно значимую проблему (2-3 место при ранжировании).

Результаты исследования показали, что опытные воспитатели фактически не испытывают трудностей взаимопонимания с коллегами, и, как правило, ставят их на 6-7 ранговое место. Однако часть начинающих педагогов (20%) именно эти трудности осознает как самые значительные. Это позволяет предположить, что начинающему воспитателю бывает особенно трудно проявить себя в педагогическом коллективе, завоевать авторитет у коллег и родителей.

На основе анализа результатов попробуем проследить, как способствует получение высшего образования разрешению этих трудностей, как сами студенты оценивают влияние высшего образования на их педагогическую деятельность.

В большинстве анкет (68%) отмечается, что высшее образование значительно обогатило их знания. Это суждение характерно для всех категорий педагогов не зависимо от стажа педагогической деятельности.

Не может не радовать, что большинству студентов (68% ответов) высшее образование помогло лучше понять себя, оценить свои педагогические способности. Особенно часто такой ответ встречается в анкетах начинающих воспитателей и педагогов с относительно небольшим стажем работы. 48% воспитателей отмечают, что именно в ВУЗе научились критически мыслить, рассуждать, доказывать свою точку зрения. Это умение особенно выделяется опытными воспитателями (от 10 до 22 лет стажа педагогической деятельности).

Таким образом, большинство воспитателей видят особую роль высшего образования в их теоретической подготовке, развитии уверенности в своих взглядах и способностях, умения обосновать свою точку зрения.

Однако меньшее количество педагогов выделяет влияние высшего профессионального образования на развитие педагогических умений.

Так, только 36% воспитателей отмечают влияние обучения в педагогическом университете на развитие умений осуществлять педагогическую деятельность. Причем наибольший процент таких суждений отмечается у педагогов с минимальным стажем (1-2

года), в остальных выборках такие ответы единичны.

Всего 18% воспитателей полагает, что именно ВУЗ развил у них умения конструировать образовательную среду для решения педагогических задач.

Наименьшее количество воспитателей оценивает вклад высшего образования в развитие их коммуникативной культуры. Только 14% процентов педагогов полагает, что ВУЗ способствовал развитию их умения разбираться в людях, взаимодействовать с ними, 10% воспитателей отмечает роль высшего образования в развитии умений публичных выступлений, ведения полемики и дискуссии.

Полученные результаты позволили с позиции **компетентного подхода** оценить проблемы, которые испытывают воспитатели в профессиональной деятельности, а также то, как способствует обучение в ВУЗе их решению. Следует отметить, что большинство воспитателей дошкольных учреждений испытывает трудности, связанные именно с блоком *профессиональных педагогических* компетенций. Наибольшие трудности проявляются в недостаточной готовности педагогов к выбору современных методик и технологий дошкольного образования с учетом условий работы, к использованию возможностей образовательной среды для обеспечения качества педагогического процесса, к применению современных методов диагностирования достижений и проблем воспитанников. Эти трудности испытывают около 70% педагогов вне зависимости от опыта педагогической деятельности. Около трети воспитателей недостаточно готовы к организации взаимодействия с родителями.

Педагогический университет больше способствует развитию профессионального сознания педагога, но в меньшей степени готовит к взаимодействию и взаимопониманию с людьми - коллегами, родителями и социальными партнерами.

Полученные в анкетировании результаты позволяют утверждать, что высшее педагогическое образование в большей степени решает задачи развития общекультурных компетенций. Вместе с тем выявлена недостаточная сформированность профессиональных педагогических компетенций, в частности умений организации педагогической деятельности, исходя из потребностей воспитанников и условий ДОУ. Во многом это определяется недостатком возможностей в учебном процессе ВУЗа использовать теоретические знания для решения не модельных, а именно реальных практических педагогических задач.

Проведенное исследование позволило выявить ряд проблем подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, настоятельно требующих решения.

Обобщая эти проблемы, можно выделить **четыре основных группы трудностей**, проявляющихся в профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, особенно у **начинающих трудовой путь воспитателей**. Ими выделяются:

- трудности, вызванные отсутствием некоторых профессиональных знаний, что не позволяет достичь намеченных целей в полной мере;
- трудности, вызванные несформированностью некоторых педагогических умений (например, трудно организовать детский коллектив, трудно соблюдать время режимных моментов, трудно красиво и рационально организовать среду группы для своих воспитанников);
- реже педагоги выделяют трудности вхождения в коллектив, это в большей мере проявляется у педагогов с определенными личностными качествами (застенчивых, неуверенных, малообщительных);
- у некоторых педагогов проявляются трудности взаимодействия с семьями

воспитанников. Как правило, они характерны для воспитателей, не имеющих еще семьи и собственных детей.

- не осознается многими (особенно молодыми) педагогами, но ярко выделяется проблема организации самообразования, точнее, самоорганизация самообразования. Не умеют воспитатели организовать свое обучение самостоятельно, целенаправленно и систематически. А ведь обучаться есть чему: не все педагогические знания успевают освоить студенты за время учебы в профессиональном учреждении.

- самая частая и общая проблема – это проблема смысловидения в профессиональной деятельности. Для воспитателей без опыта работы трудно определить иерархию профессиональных задач. Для них все одинаково важно, поэтому трудно выделить приоритеты, уделяя им больше внимания. Отсюда – проблемы организации рабочего времени, выделения наиболее важного содержания воспитания и обучения дошкольников. При определении задач образовательной работы с детьми начинающие педагоги в первую очередь ориентируются на нормативные документы и требования администрации, нежели на своих воспитанников и свой опыт. Без видения главного смысла своей работы трудно адаптировать нормативные требования к своей группе, к своим условиям, к своим воспитанникам.

В качестве возможных путей решения можно предложить некоторые **идеи оптимизации процесса подготовки педагогов** для работы в дошкольном образовании.

Одна из типичных проблем выпускника профессиональной педагогической образовательной организации – неумение и боязнь взаимодействовать с родителями, коллегами по работе. В системе федеральных государственных образовательных стандартов определены учебные дисциплины, ориентированные на освоение знаний о технологиях педагогического общения и умения их применять в различных коммуникативных ситуациях. Они обеспечивают готовность будущего педагога к взаимодействию с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении эффективного педагогического процесса дошкольного учреждения.

В рамках стандарта подготовки педагога модуль «Технология социального партнерства в дошкольном образовании» включает такие дисциплины как «Технологии взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и школы», «Технологии педагогического общения» и практикум по решению задач педагогического взаимодействия».

Именно в рамках этого модуля наиболее эффективно может осуществляться развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в сфере общения со взрослыми.

В ходе освоения названных дисциплин важно развивать способность студентов адекватно воспринимать партнера в различных ситуациях педагогического общения; способствовать формированию комплекса коммуникативных действий будущего педагога, направленных на организацию позитивных контактов со взрослыми и детьми в процессе педагогического общения; развивать умение моделировать стратегию управления педагогическим общением с позиции личностного взаимодействия. Решение этих задач невозможно без развития у студентов умений использовать диагностические методики для выявления коммуникативных умений, анализировать собственные коммуникативные умения и способности в разных сферах педагогической деятельности.

В ходе названных курсов возможно использование разных форм организации учебной деятельности студентов - дискуссии и проблемные обсуждения тем курсов,

разработка диагностического комплекса для выявления коммуникативных умений педагога дошкольного учреждения, составление методических рекомендаций по эффективному общению педагогов с родителями, анализ видеотрекментов, выполнение творческих заданий, составление и решение разных типов педагогических задач.

Однако особое место в развитии коммуникативной компетентности будущего педагога приобретают элементы социально-педагогического тренинга, позволяющего в разных ситуациях педагогического общения, научиться лучше понимать партнера по общению, грамотно выстроить технологию общения с разными партнерами оценить свои коммуникативные умения. Такие игры и упражнения способствуют развитию у студентов стремления к творческой самореализации в педагогической деятельности.

Проведенное анкетирование выявило у воспитателей существенные затруднения в проведении диагностирования как основы целеполагания и проектирования образовательной работы.

Для того чтобы сформировать у будущего бакалавра способность применять современные методы диагностирования достижений воспитанников и на этой основе проектировать и осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации детей раннего и дошкольного возраста (одна из компетенций в области педагогической деятельности), целесообразно строить модель профессиональной диагностической подготовки от формирования наиболее общих умений к частным.

Первым и, возможно, самым важным звеном в этой модели будет формирование у будущих педагогов умения сформулировать смысл (миссию) своей профессиональной деятельности. В процессе освоения предметов «Педагогика», «Педагогические основы образования детей дошкольного возраста» студенты знакомятся с педагогической профессией, особенностями педагогической деятельности. Написание эссе на тему «Миссия воспитателя» или «Мое восприятие Детства» помогут студенту сформулировать свое видение смысла педагогической деятельности.

Практикум по развитию наблюдательности будет способствовать развитию у будущих педагогов одного из ключевых умений – умения видеть ребенка в образовательном процессе, достижения и проблемы воспитанника, его потенциал. Именно на этой основе строится взаимодействие с детьми по личностно-ориентированной модели.

В процессе ознакомления студентов с педагогическими категориями важно развивать умение анализировать понятия, устанавливать связи между ними. Так как объектом педагогической диагностики выступает педагогический процесс, то необходимо, чтобы студенты освоили это понятие, умели выделять компоненты педагогического процесса и устанавливать связи между ними. Одним из возможных заданий может быть анализ и завершение студентами неполного кластера, что способствует углублению знаний и выявлению внутренних связей между изучаемыми понятиями педагогики.

Изучение предмета «Теория и методика педагогической диагностики в дошкольном образовании» поможет студентам понять смысл и специфику педагогической диагностики, осознать ее место в педагогической деятельности воспитателя и педагогическом процессе детского сада. Именно в ходе изучения данного предмета дифференцируются виды педагогической диагностики, осваиваются методы сбора и анализа информации; проводится сравнительный анализ диагностических целей педагога-исследователя, педагога-практика и эксперта дошкольного образования. Студенты учатся составлять прогноз развития ребенка, ориентируясь на результаты диагностик; подбирать различные методики диагностики детей дошкольного возраста и условий их воспитания и обучения.

Предмет «Практикум по решению диагностических задач» направлен на дальнейшее развитие умений разрабатывать и применять современные методы диагностирования для проектирования образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. В рамках данного предмета студенты анализируют видеоматериалы, учатся в наблюдении оценивать различные проявления детей, выделяют критерии и показатели диагностики, прогнозируют развитие изучаемых категорий, проектируют образовательные и коррекционные цели по результатам диагностики.

Сформированные в процессе освоения теоретических и практических педагогических дисциплин умения студенты используют на педагогической практике, где проявляется их компетентность в умении применять диагностические методики и использовать результаты диагностики для целеполагания педагогической деятельности.

Как бы ни совершенствовался процесс обучения педагога в профессиональной образовательной организации, ее выпускника нельзя рассматривать как уже состоявшегося специалиста. Только в реальной практической деятельности происходит его становление, овладение педагогическим мастерством. Именно в педагогическом коллективе детского сада происходит процесс становления воспитателя как профессионала. Особое место в профессиональной деятельности молодого педагога занимает педагогическое общение с администрацией и коллегами, так как оно существенно влияет на формирование стиля его общения с детьми и родителями, а также выступает фактором личностного развития начинающего специалиста. От того, как пройдет начальный период профессиональной деятельности, зависит, состоится ли молодой специалист как Педагог, останется ли он в сфере образования или будет искать себя в другом деле.

Поэтому необходима **организация сопровождения выпускника в первый год по окончании ВУЗа**. Послевузовское сопровождение начинающих профессиональную деятельность педагогов должно иметь вариативные формы, определяться условиями профессиональной деятельности выпускника и его проблемами в освоении профессии.

Перечисленные выше трудности и проблемы молодых педагогов являются основанием для поддержки их вхождения в профессиональную деятельность и, следуя принципу преемственности теории и практики, определяют четыре основных направления такой поддержки:

1. Создание условий для осознания молодыми педагогами смысла (миссии) своей профессиональной деятельности.
2. Обеспечение условий для вхождения молодых педагогов в педагогический коллектив через их вовлечение в решение общих для коллектива педагогических задач
3. Развитие профессиональной компетентности начинающих педагогов с учетом имеющихся трудностей профессиональной деятельности.
4. Создание условий для самореализации и должностного продвижения.

В первом направлении используются рефлексивные методы, побуждающие молодых педагогов к осмыслению целей педагогического труда. Помочь обрести молодому педагогу смыслы профессиональной деятельности можно, включая его в обсуждение проблемных вопросов дошкольного образования, проводя диспуты (например, «Современный дошкольник – это кто?», «Развивает ли развивающая среда наших воспитанников?»), обмена мнениями в педагогическом коллективе по неоднозначным темам (например, по материалу <https://letidor.ru/psihologiya/a2345-krugosvetka-s-detmi-pervye-10-let-v-puti-7634.shtml>), создавая эссе на заданную тему (например, «Мое педагогическое кредо»), используя потенциал сетевых профессиональных сообществ. Например, на страничке

«ВКонтакте» в закрытой группе педагоги детского сада могут разместить интересные материалы, связанные с профессиональной педагогической деятельностью, обсуждают актуальные проблемы образования.

Для реализации задач второго направления организуются различные коллективные мероприятия, в которые вовлекаются молодые педагоги. Это такие формы совместного общения и деятельности сотрудников детского сада как культпоходы, праздники, субботники, спортивные состязания, корпоративные проекты («Цветные дни», мини-выставки «Мои увлечения», традиционный праздник «Посвящение в воспитатели», субботники).

Третье направление реализуется преимущественно в формате годового семинара-практикума «Школа молодого воспитателя» и наставничестве. У каждого начинающего профессиональный путь молодого педагога есть наставник, вместе с которым составляется Карта индивидуального образовательного маршрута педагога по развитию профессиональной компетентности. В этой Карте планируется работа по таким направлениям как самообразование (персональный уровень), участие в методической работе ДОУ (организационный уровень), работа в профессиональном сообществе (командный уровень). Пример Карты и варианты ее наполнения представлены в Таблице 1.

Значимой для молодого педагога является поддержка в конкурсном движении с целью профессионального продвижения, «горизонтальный» карьерный рост. С этой целью в ДОУ проводятся тренинги личностного роста, оказывается помощь в подготовке аттестационного портфолио, стимулируется участие в профессиональных конкурсах разного уровня. В основном, оказывают помощь в этом направлении наставник, педагог-психолог ДОУ (при наличии в штате) и администрация ДОУ.

Также практикуется проведение мастер-классов всеми педагогами детского сада для коллег, много внимания уделяется правильной организации самообразования молодых педагогов с ежегодным отчетом о проделанной работе. В этом же направлении осуществляется поддержка конкурсного движения молодых педагогов, поощряется участие в различных конкурсных номинациях. Педагог-психолог, методист детского сада проводят тренинги по развитию умения самопрезентации, навыков саморегуляции и организованности, деловые игры, консультирование, помогают собирать и правильно оформлять портфолио молодым педагогам.

По окончании первого года работы профессиональная деятельность стажера оценивается преподавателем ВУЗа и администрацией учреждения. В результате такого подхода модель компетентности выпускника ВУЗа - педагога дошкольного образования выступает как единство его теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник ТГПУ, 2005, выпуск 1.
2. Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. ООО «Книжный дом», СПб., 2008.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб., Детство-Пресс, 2001.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб, РГПУ им.А.И.Герцена, 2006.

5. Пискунова Е.В. Социокультурные факторы обусловленности изменения профессиональной деятельности учителя. Научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.

2.2. Профессиональная подготовка логопедов к комплексному сопровождению детей с тяжелой речевой патологией

Современные требования к профессиональной подготовке будущих логопедов подтверждают актуальность исследования проблемы разработки образовательных программ, которые способствовали бы более эффективному применению полученных знаний будущими учителями-логопедами и повышали бы их мобильность и профессиональную компетентность.

Потребность в дополнении и обновлении содержания профессиональной подготовки логопедов для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обусловлена развитием процессов инклюзии в сфере образования, актуальностью вопросов раннего выявления и совершенствования коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, а также необходимостью решения комплекса проблем, связанных с совершенствованием системы социально-педагогической и психологической помощи семьям, имеющим таких детей.

На основе результатов изучения нормативно-правовых и научных источников, а также анализа проблем в сфере общего и инклюзивного образования мы определили область экспериментального исследования и обратились к проектированию *модели подготовки логопедов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи*. Целью исследования являлось выявление и обоснование педагогических условий эффективной реализации компетентностной модели профессиональной подготовки логопедов, способствующей формированию профессионально важных компетенций, необходимых в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи в современных условиях перехода на многоуровневую систему образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) отражены общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции в соответствии с задачами и основными видами профессиональной деятельности (трудовыми действиями) выпускника [5]. Вместе с тем есть возможность дополнить определённый в стандарте перечень профессионально значимыми компетенциями. Для нашего исследования актуально дополнение этого списка компетенциями учителя-логопеда.

В соответствии с организацией нового учебного процесса, с учетом видов профессиональной деятельности и специфики профессиональных обязанностей логопеда, работающего с детьми с тяжелыми нарушениями речи, на кафедре логопедии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством профессора Н.В. Новоторцевой были определены и проработаны семь специальных компетенций направления «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Логопедия» [2, с. 197]. Это следующие компетенции: готовность к организации и оказанию логопедической помощи детям в условиях специального и инклюзивного обучения (СК-1); владение научно-обоснованными современными технологиями обучения и развития, готовность к использованию их в

коррекционной работе (СК-2); использование современных технологий в диагностике, консультировании и просвещении, готовность к аналитической и прогностической деятельности в логопедической практике (СК-3); способность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения социализации детей и подростков с нарушениями речи (СК-4); способность к анализу и готовность к использованию исторического наследия и современных научных достижений в качестве теоретического обоснования различных видов профессиональной деятельности логопеда (СК-5); готовность к формированию общей и речевой культуры, к организации культурного пространства (среды) для детей с нарушениями речевого развития (СК-6); владение основными понятиями педагогического менеджмента в управлении логопедическим процессом и способностью использовать их в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты (СК-7).

Вместе с тем данный перечень компетенций возможно обогатить идеями немецкого ученого В.Д. Веблера, который предлагает разделение их на предметные, методические, социальные и личностные [3]. На наш взгляд, это соответствует интеграции европейских систем образования, а также требованиям, предъявляемым к логопеду, работающему с детьми с ТНР. В связи с этим нами был разработан перечень предметных, методических, социальных и личностных компетенций, рассматриваемых внутри специальных и необходимых для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Предметные компетенции (ПК) – это различного рода знания и когнитивные способности, готовность к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности. К данным компетенциям мы относим следующие: основы общих теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности (ПК-1); умение использовать базовые и специальные знания по логопедии и смежным научным дисциплинам на практике в различных видах профессиональной деятельности (ПК-2); знания об истории логопедии и развитии учения о детях с тяжелыми нарушениями речи (ПК-3); знания об организациях, в которых оказывается помощь детям с речевой патологией (ПК-4); способность использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности (ПК-5); знания об основных направлениях, методах и технологиях устранения нарушений речи (ПК-6).

Методические компетенции (МК) проявляются в осознанном и целенаправленном использовании знаний по логопедии при решении профессиональных задач в процессе коррекционной работы с детьми. К данным компетенциям мы относим следующие: способность осуществлять комплексную диагностику и анализировать ее данные с целью уточнения структуры нарушения для построения индивидуальных программ коррекционной работы с детьми (МК-1); способность прогнозировать перспективы развития детей (МК-2); способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ и коррекционных методик на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к детям с патологией речи (МК-3); способность к планированию, организации, проведению и совершенствованию коррекционной работы с учетом структуры нарушения, возрастных и индивидуальных особенностей детей (МК-4); готовность к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению (МК-5); способность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных) учреждений, так и в условиях инклюзии (МК-6); способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности (МК-7); владение способами решения проблем, возникающих в процессе

коррекционной работы с детьми (МК-8); умение сотрудничать с другими специалистами для решения задач профессиональной деятельности (МК-9); готовность к взаимодействию и оказанию консультативной помощи родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития и воспитания детей (МК-10); способность к организации и развитию межличностных отношений детей (МК-11); способность оценивать уровень образовательных достижений детей как показатель эффективности коррекционно-педагогической работы с ними (МК-12); умение использовать в работе современные компьютерные, информационные и телекоммуникационные технологии (МК-13).

Социальные компетенции (СоцК) – это способности, с помощью которых можно грамотно организовать социальные отношения в рамках собственной профессии. К ним относятся: владение профессиональными качествами речи (СоцК-1); эмпатия - сопереживание, сочувствие и отзывчивость в межличностных отношениях (СоцК-2); способность выстраивать отношения с другими людьми и сохранять их в различных сферах деятельности (СоцК-3); гибкость в работе с людьми, социальная мобильность и способность к компромиссам (СоцК-4); способность к совместной работе с другими людьми при выполнении важных задач (СоцК-5); способность к восприятию критики и корректированию своего поведения на ее основе (СоцК-6); способность к разрешению конфликтов в профессиональной сфере (СоцК-7); способность понимать экономические проблемы и общественные процессы, связанные с профессиональной деятельностью (СоцК-8).

Личностные компетенции (ЛК) – это личностные качества, необходимые в профессиональной деятельности логопедов. К ним относятся: способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии (ЛК-1); саморефлексия - способность к осмыслению своей профессиональной деятельности, к самокритике (ЛК-2); толерантность - терпимость к чужому мнению, отсутствие резких реакций (ЛК-3); самостоятельность и ответственность в процессе профессиональной деятельности (ЛК-4); подвижность - способность изменять ситуацию или приспосабливаться к изменениям и различным ситуациям (ЛК-5); эмоциональная и психическая стабильность - способность выдерживать физические и психические нагрузки, возникающие при работе с детьми, их родителями и коллегами, умение справляться с напряженными ситуациями (ЛК-6); обучаемость - способность учиться на собственном опыте, готовность к постоянному самообразованию и повышению квалификации в процессе профессиональной деятельности (ЛК-7).

Сформированность данных компетенций, а также связанных с ними мотивационного, эмоционально-волевого, личностно-деятельностного и когнитивного компонентов готовности подразумевает способность к решению профессиональных задач в области коррекционно-педагогической, консультативно-диагностической, исследовательской и культурно-просветительской деятельности, определенных стандартом [5].

Предварительное изучение уровня готовности студентов к работе с детьми с ТНР, а именно выявление сформированности мотивационного, эмоционально-волевого, личностно-деятельностного и когнитивного компонентов готовности, являлось одной из задач нашего исследования и целью *констатирующего эксперимента*. В исследовании принимали участие студенты 1-2 курсов дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в количестве 100 человек. Проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить типичные затруднения будущих логопедов в практической деятельности с детьми, касающиеся той или иной области профессиональной деятельности, характер помощи, в которой они нуждаются, и чему хотели бы научиться.

В исследовании также приняли участие 36 учителей-логопедов города Ярославля и Ярославской области, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Им предлагалось заполнить специально разработанную «Профессиональную карту педагога» [1, с. 214-226]. Матрица критериев педагогической компетентности, заложенная в данной карте, включает мотивационный, эмоционально-волевой, личностно-деятельностный и когнитивный компоненты готовности (Приложение 1). Перечень показателей профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ТНР, был подвергнут экспертной оценке.

Результаты констатирующего эксперимента были учтены при проектировании содержательных и технологических составляющих компетентностной модели профессиональной подготовки студентов [1, с. 269]. Данная модель была апробирована на содержании элективного курса «*Логопедическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи (на примере детей с ринолалией)*». Содержание данного элективного курса представляет собой расширенный, углубленный вариант одного из разделов базового курса логопедии. Программа обучения разрабатывалась с учетом необходимости формирования особых профессионально важных предметных, методических, социальных и личностных компетенций, что позволило бы наилучшим образом организовать и осуществить профессиональную подготовку студентов к работе с детьми с ТНР, так как данные компетенции необходимы в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи в современных условиях перехода на многоуровневую систему образования.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи обучения:

1) формирование предметных компетенций - системы специальных теоретических знаний о детях с ТНР, о структуре и закономерностях их нарушенного развития; об основных направлениях, методах и технологиях устранения нарушений речи, основных методиках коррекционного воздействия;

2) формирование методических компетенций, которые проявляются в осознанном и целенаправленном использовании знаний при решении профессиональных задач в процессе коррекционной работы с детьми;

3) формирование социальных компетенций – способностей, с помощью которых можно грамотно организовать социальные отношения в рамках собственной профессии: с другими педагогами и членами семей, воспитывающими детей с ТНР;

4) формирование личностных компетенций - качеств, необходимых в профессиональной деятельности логопедов при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Формирование данных компетенций связано с формированием мотивационного, эмоционально-волевого, личностно-деятельностного и когнитивного компонентов готовности к профессиональной деятельности (см. Таблица 1).

Формирование *мотивационного компонента готовности* предполагало повышение значимости социально-профессиональных мотивов, усиление интереса к логопедии как к науке, а также желания работать с детьми. Для формирования мотивационной направленности было организовано раннее включение будущих логопедов в профессиональную среду: проведение практических занятий на базе образовательных учреждений, а также проведение практических занятий в аудиториях с проигрыванием педагогических ситуаций и решением проблемных задач, что позволило последовательно и непрерывно приблизить студентов к практике, способствуя накоплению знаний и

совершенствованию практических навыков и умений, необходимых им в работе с детьми. Результаты констатирующего эксперимента позволили наметить следующее содержание практических занятий с студентами: 1) формирование навыков проведения логопедических занятий с детьми; 2) формирование личностных качеств, необходимых в коррекционной работе (терпимость, понимание, способность справляться с трудностями и др.); 3) формирование умения взаимодействовать с детьми, их родителями и коллегами.

Таблица 1 - Компоненты профессиональной готовности и связанные с ними компетенции

Компоненты готовности	Коды формируемых компетенций
Мотивационный компонент готовности	ЛК-1, ЛК-2, ЛК-4, ЛК-5, ЛК-7, СоцК-1, СоцК-2, СоцК-6, СоцК-8
Эмоционально-волевой компонент готовности	ЛК-2, ЛК-3, ЛК-4, ЛК-6, СоцК-2, СоцК-3, СоцК-4, СоцК-5, СоцК-6, СоцК-7
Личностно-деятельностный компонент готовности	МК-1, МК-2, МК-3, МК-4, МК-5, МК-6, МК-7, МК-8, МК-9, МК-10, МК-11, МК-12, СоцК-1, СоцК-2, СоцК-3, СоцК-4, СоцК-5, СоцК-7
Когнитивный компонент готовности	ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6

С целью формирования *эмоционально-волевого компонента готовности* и учитывая результаты констатирующего эксперимента, особое внимание необходимо было уделить формированию способности будущих логопедов к саморегуляции своего эмоционально-волевого состояния.

Формирование *личностно-деятельностного компонента готовности* подразумевает конкретные рекомендации для практической работы с детьми и овладение комплексом психологических, педагогических и методических знаний для варьирования процесса обучения и перестройки своей деятельности при необходимости быстрой адаптации к реальным профессионально-педагогическим условиям. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость целенаправленной работы по преодолению у студентов трудностей, возникающих при выборе учебно-методических материалов и средств обучения детей, при планировании и проведении занятий, при общении с детьми и коллегами, при заполнении документации.

Когнитивный компонент готовности в нашем исследовании предполагает сформированность предметных компетенций, то есть различного рода профессионально значимых знаний и когнитивных способностей.

Таким образом, формирование мотивационного, эмоционально-волевого, личностно-деятельностного и когнитивного компонентов готовности к профессиональной деятельности мы связываем с формированием предметных, методических, социальных и личностных компетенций. Данные компетенции обуславливают выбор содержания обучения. Кроме определенной системы знаний, умений и навыков содержание обучения определяет личностные и профессиональные качества будущего педагога.

Для интеграции знаний и достижения более эффективных результатов в профессиональной подготовке студентов были выделены *три блока обучения*: блок анатомо-физиологических и клинических основ обучения и воспитания ребенка с нарушением речи, психолого-педагогический блок и блок специальных методик. *Блок анатомо-физиологических и клинических основ* обучения и воспитания ребенка с тяжелым нарушением речи предполагает рассмотрение медико-биологических основ и основных

закономерностей развития организма ребенка, специфики речевого и неречевого развития детей, аномалий в развитии и различных факторов, влияющих на их возникновение. *Психолого-педагогический блок* предполагает раскрытие психологических особенностей детей и закономерностей их развития; при этом формируется понимание индивидуально-личностной ориентированности воздействий на ребенка, а также понимание совокупности проблем воспитывающей его семьи. В *блоке специальных методик* раскрываются цели и задачи коррекционной работы с детьми, общие методические аспекты их обучения, при этом предполагается знакомство с педагогическими технологиями обучения и инновационными процессами коррекции.

В каждом из перечисленных блоков обучения были выделены модули: вводный, базовый и дополнительный (повышенный). Вводный модуль позволяет проверить знания, умения и навыки, полученные студентами при освоении смежных дисциплин, показывает готовность студентов к освоению нового учебного материала. Базовый модуль дает возможность усвоить необходимые знания, умения и навыки и предусматривает задания для проверки качества их усвоения. Дополнительный (повышенный) модуль ориентирован на выполнение заданий самостоятельного и творческого характера.

Содержание программы обучения разработано с учетом межпредметных связей с дисциплинами клинико-физиологического, медицинского, психолого-педагогического и социально-педагогического циклов. Комплексность изучения данных основ будет способствовать развитию у студентов междисциплинарного мышления, формированию профессиональных умений и навыков, необходимых для осуществления комплексного подхода к коррекционной работе с детьми. В содержание обучения входит знакомство с особенностями организации коррекционно-педагогического процесса и в условиях специальной логопедической группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, и в условиях обычной общеобразовательной группы дошкольного образовательного учреждения, в которую могут быть интегрированы дети с данной патологией.

Таким образом, в соответствии с задачами обучения, а также результатами экспериментальных исследований, проведенных в ходе научно-исследовательской работы на дефектологическом факультете ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, были определены следующие особенности отбора содержания элективных курсов (курсов по выбору), направленных на профессиональную подготовку студентов к работе с детьми с ТНР:

1) учет необходимости формирования предметных, методических, социальных и личностных компетенций, связанных с мотивационным, эмоционально-волевым, личностно-деятельностным и когнитивным компонентами готовности к профессиональной деятельности;

2) учет базового образования и имеющихся знаний у студентов по определенным дисциплинам в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего образования и выделение вводного, базового и дополнительного (повышенного) модулей в каждом блоке обучения;

3) реализация междисциплинарных связей в педагогическом процессе с целью подготовки будущих логопедов к осуществлению комплексного подхода к коррекционной работе с детьми с ТНР и к взаимодействию различных специалистов в их воспитании и обучении;

4) учет условий обучения и воспитания детей с ТНР – в образовательных учреждениях компенсирующего вида или в условиях инклюзивного образования;

5) соответствие содержания подготовки студентов уровню развития учебно-

методической и материально-технической базы обучения. Задача заключается в том, чтобы изыскивать такие учебно-методические и материально-технические условия обучения, которые улучшали бы его как по форме, так и по содержанию.

Основное требование к учебному процессу - это наиболее приемлемое преодоление противоречия между все увеличивающимся общим объемом информации и относительно фиксированным объемом учебного времени на ее усвоение. Поэтому особое внимание было обращено на организацию учебного процесса, способствующую повышению активности и результативности работы студентов на занятиях, повышению качества их знаний, на проектирование деятельности студентов по усвоению учебного материала через комплекс специально подобранных учебных заданий и приемов работы, моделирующих основные типы профессиональных задач логопеда, а также через систему средств, дидактических приемов и конкретных технологий обучения, стимулирующих познавательную активность студентов.

Повышению активности и результативности работы студентов в процессе обучения способствовали *лекции и практические занятия*, направленные на расширение, детализацию знаний, на выработку и закрепление навыков профессиональной деятельности. Познавательная активность студентов на лекции проявляется в том, что студенты учатся вычленять существенное, раскрывать содержание темы в определенной логической последовательности и кратко записывать главные элементы содержания в виде тезисов, схем и таблиц с поясняющими записями. Таким образом, лекция выполняет функцию систематизации и структурирования всех знаний по изучаемой дисциплине.

Проведение практических занятий позволяет в полной мере применить активные формы, методы и средства обучения студентов, предоставляющие возможность для творческого применения полученных знаний и способов ориентации в непрерывно меняющихся условиях профессиональной деятельности. Знания и умения в рамках практических занятий усваиваются при решении *педагогических задач*. Участие в работе над проблемой стимулирует мотивацию. Процесс решения педагогических задач помогает развивать у студентов механизмы рефлексии, приводит к необходимости взглянуть на себя со стороны, определить качество проявления своих эмоций, оценить свои способности, умения и профессиональную активность.

При разборе *учебных ситуаций* на практических занятиях воспроизводятся особые случаи из коррекционной работы с детьми с ТНР не только в условиях общеобразовательных учреждений, но и в условиях системы здравоохранения, а также в условиях инклюзии. На решении конкретных педагогических задач-ситуаций (кейсов) основано использование *кейсовой технологии обучения*. Разбор педагогических ситуаций является поводом подумать и обменяться мнениями о целях, содержании, дидактических приемах и методах обучения детей, о факторах, благоприятно или неблагоприятно влияющих на их обучение. Для преодоления трудностей при общении с детьми и их родителями студентам предлагаются педагогические задачи, в процессе решения которых будущие логопеды могли бы представить свои индивидуальные приемы построения моделей взаимоотношений с детьми и с их родителями.

Одной из важных организационных форм теоретического и практического обучения является *самостоятельная работа* студентов, особенно значимая при переходе на новую многоуровневую систему образования. Преподавателю следует научить студентов решать учебные задачи, обосновывать подходы к их решению, осуществлять самоконтроль при выполнении заданий и организовывать временные режимы своей учебной деятельности.

Для самостоятельной работы студентов вне занятий отводится определенное количество часов. При планировании учебной работы предусмотрено распределение данных часов между видами заданий.

Для контроля за *самостоятельной работой* студентов был составлен сетевой график с указанием сроков исполнения каждого этапа [1, с. 247]. При составлении данного графика была использована технологическая карта С.С. Ермолаевой, представляющая собой пошаговый алгоритм последовательных действий по организации самообразовательной деятельности студента [4]. Сетевой график самостоятельной работы представляет собой индивидуальное планирование этапов деятельности: 1) мотивация и анализ собственных возможностей; 2) установочный этап (определение целей и задач работы, условий, средств и форм деятельности); 3) деятельностный этап (актуализация имеющихся знаний, умений и навыков, сбор и обработка необходимого материала, обобщение и систематизация полученной информации, самоанализ и самооценка результатов собственной деятельности); 4) подготовка окончательного варианта работы (Приложение 2).

Также нами были подобраны и использованы *педагогические технологии*, которые определяются спецификой будущей профессиональной деятельности, соответствуют формируемым компетенциям и способствуют получению наиболее эффективных результатов в процессе обучения [1, с. 109-112]. В их числе: ИПГ-технология, опорные сигналы В.Ф. Шаталова, мультимедийные информационные технологии, технология «Педагогическая мастерская» и технология «Портфолио». Применение данных технологий обучения – необходимое условие формирования профессиональных компетенций, профессиональной активности студентов и повышения их самостоятельности. Каждая из перечисленных технологий может входить в вводный, базовый и дополнительный модули обучения.

Одно из направлений формирования индивидуального стиля педагогической деятельности - развитие умения варьировать структуру процесса обучения, перестраивать свою деятельность, пересматривать сложившиеся в науке и в собственном сознании представления. Реализация этих умений требует от студентов применения на практике комплекса психологических, педагогических и методических знаний. При этом предстоит постоянно переучиваться, приобретать новые навыки, развивать новые подходы к решению проблем. Развитие у студентов способности к быстрой адаптации к реально складывающимся профессионально-педагогическим условиям деятельности – это обязательная часть программы обучения, в процессе которого осуществляется знакомство с особенностями организации коррекционно-педагогического процесса в разных условиях. Студенты учатся отбирать методы и приемы коррекционно-воспитательного и логопедического воздействия на психофизическое развитие детей дошкольного и школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в различных условиях их воспитания, выбирать и вариативно использовать собственно логопедические, а также новые образовательные технологии в коррекционной работе с ними.

В целом структура программы элективного курса «*Логопедическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи (на примере детей с ринолалией)*» традиционно предусматривает реализацию двух этапов: теоретического и практического. *I этап, теоретический*, предполагает развитие мотивационно-личностной готовности к работе с детьми с ТНР и связан с изучением теории, методик, технологий и приемов коррекционной работы. Он состоит из двух разделов: функционально-личностного и информационно-предметного. *II этап, практический*, предполагает освоение технологий коррекционно-

педагогической деятельности и состоит из организационно-технологического и научно-практического разделов [1, с. 117-120]. В результате реализации данных этапов обучения формируются необходимые профессиональные компетенции, эффективному формированию которых способствуют специально подобранные формы работы, приемы и средства обучения (Приложение 3).

Основные проявления компетенций, формы их проверки, а также критерии и способы их оценки, т.е. признаки, по которым можно определить наличие или отсутствие того или иного сформированного качества, были определены по методике оценки сформированности компетенций, предложенной Немецким советом по образованию [1, с. 259-265]. Эти данные могут быть использованы при составлении паспорта компетенций, формируемых у студентов в процессе изучения разных дисциплин (Приложение 4).

Таким образом, для эффективной реализации модели профессиональной подготовки логопедов к работе с детьми с ТНР были выделены следующие *организационно-педагогических условия*:

1) условия, связанные с формированием мотивационного компонента готовности: повышение уровня социально-профессиональных мотивов, осознание студентами социальной значимости специальной педагогической деятельности, наглядность успехов обучения, постепенное повышение степени сложности и понятность в изложении материала;

2) условие, связанное с формированием эмоционально-волевого компонента готовности: формирование профессионально значимых личностных и волевых качеств, необходимых логопеду в профессиональной деятельности с детьми с отклонениями в речевом развитии;

3) условия, связанные с формированием личностно-деятельностного компонента готовности: оптимизация обучения за счет активного включения студентов в научно-исследовательскую деятельность, овладение системой теоретических знаний и практических умений, необходимых в профессиональной деятельности, развитие умения создавать вариативные модели коррекционно-развивающего обучения детей, формирование способности к самостоятельному принятию решений, формирование индивидуального стиля деятельности будущего логопеда;

4) условия, связанные с формированием когнитивного компонента готовности: учет базового уровня теоретической и методической подготовки студентов; развитие междисциплинарного мышления, способствующего осуществлению полифункциональной деятельности; систематичность, преемственность и оптимальность процесса профессиональной подготовки студентов; соответствие содержания подготовки федеральному и региональному уровню образования, учебно-методической и материально-технической базе обучения (Приложение 5).

По окончании обучающего эксперимента, после реализации модели профессиональной подготовки логопедов в процессе экспериментального обучения студентов дефектологического факультета, нами был проведен контрольный эксперимент, который позволил сделать практически значимые выводы. При исследовании сформированности каждого компонента готовности было выявлено формирование тех или иных компетенций.

При исследовании сформированности *мотивационного компонента готовности* было выявлено формирование следующих *личностных и социальных компетенций*: ЛК-1, ЛК-2, ЛК-4, ЛК-5, СоцК-1, СоцК-2, СоцК-6 и СоцК-8. В процессе экспериментального обучения удалось повысить уровень социально-профессиональных мотивов, необходимых

для успешного овладения будущей профессией логопеда. Студенты стали более уверены в правильном выборе своей будущей профессии, в своих профессиональных способностях, стали более уверенными при проведении логопедических занятий, повысилась их заинтересованность, активность и желание работать с детьми.

Результаты исследования сформированности *эмоционально-волевого компонента готовности* показали, что студенты высоко оценили наличие у логопеда следующих профессионально важных качеств: оптимистическое прогнозирование, наличие умения сопереживать и действенно поддерживать ребенка, психологическая готовность работать с ребенком с ТНР, любовь к детям и эмоциональная устойчивость. Была выявлена сформированность следующих *личностных и социальных компетенций*: ЛК-2, ЛК-3, ЛК-4, ЛК-6, СоцК-2, СоцК-3, СоцК-4, СоцК-5, СоцК-6 и СоцК-7.

Результаты исследования сформированности *лично-деятельностного компонента готовности* показали значимость следующих профессионально важных качеств: умение выходить из проблемных ситуаций, способность к разработке вариативных моделей обучения, социальная активность и стремление к самосовершенствованию. В процессе исследования было выявлено повышение уровня межличностного взаимодействия студентов с детьми, которые стали придавать большее значение общению и взаимодействию с ними на уровне межличностного диалога, учету их индивидуальных особенностей развития, наличию эмоциональности в общении и дифференцированной оценке каждого ребенка. При этом результаты контрольного эксперимента показали сформированность следующих *методических и социальных компетенций*: МК-1, МК-2, МК-3, МК-4, МК-5, МК-6, МК-7, МК-8, МК-9, МК-10, МК-11, МК-12, СоцК-1, СоцК-2, СоцК-3, СоцК-4, СоцК-5 и СоцК-7.

Результаты исследования сформированности *когнитивного компонента готовности* показали заинтересованность студентов и формирование у них способности самостоятельно добывать необходимые знания. Студенты овладели достаточными знаниями о детях с тяжелыми нарушениями речи, необходимыми для реализации лично-деятельностного подхода в процессе комплексной коррекционной работы с ними. В результате экспериментального обучения удалось повысить уровень сформированности следующих *предметных компетенций*: ПК-2, ПК-3, ПК-4 и ПК-6.

Таким образом, было выявлено, что после экспериментального обучения студенты стали придавать большее значение наличию специальных компетенций, необходимых для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Овладение данными компетенциями позволит им в дальнейшем осуществить грамотное психолого-педагогическое сопровождение детей в разных условиях их обучения. Данные выводы подтвердило соотнесение результатов диагностики студентов и результатов экспертной оценки перечня показателей профессиональной компетентности педагога, в которой участвовали 36 учителей-логопедов образовательных учреждений города Ярославля и Ярославской области, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Вместе с тем результаты проведенного исследования позволили выявить недостаточное понимание студентами значимости постоянного самообразования и повышения квалификации в процессе будущей профессиональной деятельности, в связи с чем была подтверждена актуальность и необходимость дальнейшего совершенствования процесса обучения студентов при подготовке их к коррекционной работе с детьми с целью воспитания у них потребности в совершенствовании своей профессиональной подготовки на послевузовском уровне обучения.

Таким образом, можно сделать выводы об актуальности проведенного исследования. Представленная компетентностная модель профессиональной подготовки логопедов может быть востребована в процессе вузовской работы со студентами, при организации учебного процесса в условиях бакалавриата, магистратуры, а также переподготовки и повышения квалификации.

Список литературы

1. Васильева Е.Е. Профессиональная подготовка логопедов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР): монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 315 с.
2. Васильева Е.Е. Система профессиональных компетенций у студентов в процессе подготовки к организации комплексной коррекционной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи / Е.Е. Васильева, Н.В. Новоторцева // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. Серия «Психолого-педагогические науки». Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. № 3. Том II. С. 196-200.
3. Веблер В.Д. Профили компетенций выпускников как основа планирования учебных курсов: материалы к семинару / под науч. ред. А.П. Чернявской. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. 27 с.
4. Ермолаева С.С. Практические рекомендации по педагогическому проектированию процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. Пермь: Меркурий, 2011. С. 66-72.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата). М., 2013. 23 с.

2.3. Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности

Целью данной монографии является изучение педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессионального саморазвития преподавателя в вузе в процессе научно-исследовательской деятельности.

Для достижения этой цели авторами монографии был проведен анализ проблемы профессионального саморазвития преподавателя вуза на основе изучения психолого-педагогической литературы; установлены взаимообусловленные связи между уровнем профессионального саморазвития педагога и уровнем овладения им методами и формами научно-исследовательской деятельности.

Теоретической основой монографии выступают идеи философов, социологов, психологов, разрабатывающих проблему профессионального саморазвития преподавателя, таких как Е.В. Андриенко, Н.А. Бердяев, А.К. Маркова, В.В. Розанов, В.А. Сластенин, Г. Спенсер, М. Хайдеггер, К.И. Ясперс и др.

Профессиональное саморазвитие, понимается авторами монографии как глубоко осознанный процесс, который начинается с рефлексии, анализа своих личных и профессиональных качеств, а также обнаружения проблем, противоречий в педагогической деятельности. Именно с осознания собственного несовершенства и с потребности в новых знаниях и начинается путь повышения квалификационного роста преподавателя.

Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза рассматривается, в данной монографии, как один из основных критериев эффективности его педагогической деятельности. Переход преподавателя, от развития под влиянием внешних факторов (обучения на курсах повышения квалификации, специального обучения исследовательской деятельности и др.) к саморазвитию представляется убедительным доказательством того, что научно-исследовательская деятельность педагога-практика может выполнять функцию механизма (средства) развития педагога.

Преподаватель, работающий в режиме саморазвития, стремится к изучению себя, выделяет время на методологическую рефлексию своего опыта и определение будущих перспектив, преодолевает психологические барьеры и препятствия в управлении личным профессиональным развитием.

Вместе с тем, существуют некоторые особенности профессионального саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности, о которых пойдет речь в данной монографии.

Теоретический анализ процесса саморазвития преподавателя вуза. Фактически все философы и педагоги вносят в решение вопроса саморазвития свою лепту. В учении И. Фихте (1762–1814) «самость» – это самодвижение мысли, а «Я» – это основная предпосылка активности. Г. Спенсер (1820–1903) называет отношение к себе одним из главных типов отношений и включает в него «заглядывающее внутрь себя» сознание и переживание субъектом отношений к себе и среде. В. Дильтей (1833–1911) признает самовыявление как основную форму саморазвития. М. Вебер видит в свободе и самоопределении личности высшее достижение сознания [2, 5, 10].

Исследования саморазвития охватывают многие отрасли гуманитарного знания (психологию, педагогику, социологию, акмеологию, педагогическую психологию и др.). Существуют направления и школы, ориентированные на проблематику саморазвития, например персонализм или экзистенциализм Карл Ясперс (1883–1969), Мартин Хайдеггер (1889–1976) [11, 18, 23].

В психологии складывались свои самобытные традиции рассмотрения свободы и саморазвития личности (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Хорни, З. Фрейд и др.) [5, 14, 22]. Ученые-педагоги рассматривают проблемы свободного саморазвития личности, пытаясь осмыслить их как магистральный путь в возрождении разнообразия и высокого качества образования (В.П. Кузовлев, А.О. Кошелева, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др.).

За последнее десятилетие стала актуальной проблема саморазвития преподавателя вуза в связи с тем, что на уровне Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, других актов в сфере образования признается необходимость качественной подготовки педагогических и научных кадров для вузов, инновационного их обучения в системе повышения квалификации [17, 20, 24, 27].

Поэтому чрезвычайно важным представляется психолого-педагогическое осмысление сущности и механизма саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности. Под *саморазвитием преподавателя* следует понимать ее стремление к раскрытию и осознанию своих профессионально значимых личностных особенностей, адекватному и активному их использованию в учебно-профессиональной деятельности, а так же мотивацию к развитию педагогического мастерства и осуществлению научно-исследовательской деятельности [17, 19, 25].

Как известно, саморазвитие свойственно любым открытым самоорганизующимся системам. Саморазвитие личности преподавателя в процессе исследовательской деятельности содержит в себе единство объективного и субъективного, спонтанного и управляемого.

Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза представляется авторами монографии как осознанный, целенаправленный процесс повышения педагогом своей профессиональной компетентности, развитие профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития (рис. 1).

На рис. 1 представлена модель саморазвития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности, имеющая своей целью повышение профессиональной компетентности и уровня саморазвития педагога в процессе научно-исследовательской деятельности.



Рисунок 1 – Модель саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности

Основные задачи саморазвития педагога в процессе научно-исследовательской деятельности:

1. Проведение самоанализа и определение дефицита профессионализма.
2. Диагностика профессиональных барьеров.
3. Поиски путей саморазвития в профессиональной деятельности.
4. Изучение различных подходов к организации образовательного процесса в вузе, организующий научно-исследовательскую деятельность.

Профессиональное саморазвитие рассматривается отечественными учеными как специфический вид профессиональной деятельности преподавателей, как неотъемлемый компонент их профессиональной подготовки и переподготовки (О.П. Василевич, О.Н. Внукова, Н.В. Кузьмина, И.О. Лоскутова, И.В. Ульянова и др.). Профессиональное саморазвитие является результатом осознанного взаимодействия педагога и конкретной социальной среды (образовательная среда вуза), в ходе которого он реализует потребности в развитии у себя таких качеств личности и компетенций, которые обеспечивают успех в его профессиональной деятельности и в жизни вообще [20, 23, 26]. Условия и закономерности достижения вершин профессионализма деятельности и развития личности педагога исследует *педагогическая акмеология*, предметом которой является поиск закономерностей самосовершенствования зрелой личности специалиста, ее самореализации, самообразования, самоорганизации, самокоррекции [23, 30].

Уровень саморазвития и профессиональная компетентность преподавателя рассматривается в научных публикациях с акмеологических позиций как совокупность устойчивых свойств его личности, обеспечивающих высокую продуктивность педагогической деятельности с гуманистической направленностью. Педагогическая компетентность проявляется не только в высокой результативности профессиональной деятельности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся в процессе преподавания отдельных учебных дисциплин, в выборе преподавателем методов и приемов педагогической деятельности с учетом мотивов и ценностных ориентаций студентов, в подготовке обучающихся к непрерывному образованию и самообразованию [4].

Уровни и этапы саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности представляют собой: овладение профессией, достижение педагогического мастерства, самореализацию педагога в процессе НИД, педагогическое творчество, основанное на НИД [12, 21, 25, 28]. При достижении высокого уровня саморазвития преподаватель проявляет себя как эрудит, специалист по призванию, мастер, диагност, гуманист, самодиагност, новатор, участник педагогического сотрудничества, исследователь.

Существует множество теорий профессионального развития, посвященных направлению профессионального выбора, построению карьерных планов, реальности профессиональных достижений, особенностям профессионального поведения на работе, наличию удовлетворенности от профессионального труда, эффективности профессионального поведения личности, выработке профессиональной позиции.

На рисунке 2 представлена структурно-функциональная модель мотивации и поддержки профессионального роста педагога.

Профессиональный рост педагога, как правило, сопровождается выработкой «профессиональной позиции». Категория «профессиональная позиция педагога» достаточно прочно укоренилась в современной психолого-педагогической литературе как неотъемлемый компонент личности педагога, ее интегральная составляющая, отражающая профессиональный аспект жизнедеятельности субъекта [18, 19, 20, 23].

Понятия «позиция, позиция педагога, профессиональная позиция педагога» используют и анализируют Г.И. Аксенова, Ш.А. Амонашвили, Л.М. Архангельский, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Л.Л. Шевченко и многие другие ученые-педагоги. Профессиональная позиция понимается, в первую очередь, как некоторая важная характеристика личности и принадлежащее ей сложное системное образование,

детерминирующее последующую деятельность. В частности, позиция определяется как:

- сложная система отношений, установок, мотивов личности, которыми она руководствуется в деятельности, система целей и ценностей, на которые направлена ее деятельность;

- ведущая характеристика личности, регулирующая ее проявления, определяющая ее поведение в конкретной социальной среде;

- стержневое системное образование личности, заключающее в себе движущую силу психического развития;

- отношение человека к объективной действительности, определяющее его взаимодействие с ней;

- система взглядов человека на жизнь и свое место в ней, в основе которой лежит мировоззрение.



Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель мотивации и поддержки профессионального роста педагога

Приведем авторское определение профессиональной позиции преподавателя вуза: **профессиональная позиция** – неотъемлемая часть профессионализации личности, сложный процесс циклического характера, проявляющегося в совершенствовании компетенций и способностей человека и выработке на их основе отношения к профессии, принципов, правил поведения в трудовой деятельности, определенной устойчивой точки зрения на основные вопросы, касающиеся конкретной профессиональной деятельности.

Оценка и условия эффективности профессионального саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы и опыт практической деятельности авторов монографии в вузе, позволяют выделить следующие критерии эффективности процесса

саморазвития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности:

- осмысление собственных затруднений в реализации педагогической деятельности;
- поэтапное целеполагание своей профессиональной деятельности;
- моделирование и прогнозирование профессионального самосовершенствования;
- самоорганизация качественных изменений в педагогической деятельности;
- повышение уровня профессиональной мотивации;
- развитие способностей к реализации своего творческого потенциала;
- динамика развития профессиональных компетенций, их соответствие особенностям

учебно-воспитательного процесса и условиям социума;

- сформированность оценочно-рефлексивной позиции преподавателя вуза в исследовательской деятельности.

Показатели профессионального саморазвития преподавателя высшей школы являются:

- сформированность профессионального образования «Я»;
- адекватная самооценка;
- самореализация в соответствии с собственными ожиданиями;
- убежденность в том, что он может управлять своим поведением (самоэффективность);
- овладение способностью вести себя релевантно специфической задачи или педагогической ситуации.

Саморазвитие преподавателя может характеризоваться разными уровнями:

- первый уровень – остановившееся саморазвитие, когда преподаватель проявляет положительное отношение к своей профессиональной деятельности и осознает ее личностную значимость. Он не испытывает потребности в самоанализе, самодиагностике и самооценке собственной профессиональной деятельности и ее результатов; профессиональные функции выполняет в основном по стандарту;

- второй уровень – достаточное саморазвитие, характеризующееся высокой оценкой преподавателем личностной значимости собственной педагогической деятельности и проявлением потребности в творческом саморазвитии; более определенным и конкретным целеполаганием; способностью к самопознанию и самооценке профессиональной деятельности и своей личности;

- третий уровень – активное саморазвитие, когда научно-исследовательская деятельность приобретает в глазах преподавателя личностную и глубоко осознанную ценность; педагог осознает и принимает творческое саморазвитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку; проявляет потребность в самосовершенствовании; владеет содержанием и механизмом творческого саморазвития в рамках субъектной позиции к собственной жизнедеятельности и деятельности обучающихся;

- высокий уровень психологизации самого процесса образования предопределяет необходимость интенсивного психологического сопровождения деятельности всех участников образовательного процесса, в том числе и сопровождение профессионального саморазвития преподавателя.

Стратегия развития высшего образования в России диктует необходимость поиска резервов совершенствования профессиональной деятельности преподавателя вуза. Вектор поиска таких резервов смещается в сторону развития активности и инициативы преподавателей, создания условий для самореализации и профессионального саморазвития [9]. Эти тенденции актуализируют проблему выбора методов профессионального

саморазвития преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности [2, 7, 13].

Саморазвитие преподавателя, способного принимать инновационные решения, преобразовывать педагогическую действительность в реалиях педагогической деятельности в высшей школе, становится доминантой и определяет содержание его профессиональной деятельности. Учитывая виды профессиональной деятельности преподавателя вуза (методическая, научная и инновационная виды деятельности), целесообразно определить основные направления профессионального саморазвития преподавателя вуза: саморазвитие в методической деятельности, саморазвитие в научно-исследовательской деятельности [1, 3, 6, 8, 29].

Саморазвитие преподавателя вуза в научно-исследовательской деятельности основывается на особенностях развития современной науки; научном творчестве преподавателя вуза; преобладании научной направленности в профессиональной деятельности преподавателя; проектировочной деятельности преподавателя, которая направлена на организацию не только своей научной работы, но и научной деятельности обучающихся, что помогает преподавателю вуза перспективно планировать коллективные исследования, предвидеть их результаты [13, 14, 16].

Вместе с тем, саморазвитие преподавателя вуза в научно-исследовательской деятельности представляет собой комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой (или лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности и понимается нами как деятельность по преобразованию результатов научной и научно-технической деятельности в инновации и эффективному их использованию в научно-образовательном процессе вуза. Например, разработка инновационных методов, программ для ЭВМ, зарегистрированных в Роспатенте (авторы монографии имеют свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ «Смартаналист-2016» № 2016660986 от 27 сентября 2016 г. и другие).

Отметим, что саморазвитие преподавателя вуза в данных направлениях осуществляется на практике изолированно друг от друга, между ними нет чаще всего тесной связи. Отсутствуют механизмы, обеспечивающие интеграцию саморазвития в научной и методической деятельности преподавателя. Это обстоятельство указывает на то, что, например, многие результаты саморазвития преподавателя в научно-исследовательской деятельности не получают соответствующей методической интерпретации, а следовательно не используются в реальной практике подготовки обучающихся в вузе. Результаты наших исследований, проведенных в 2015–2017 гг., показали, что обеспечить соответствующую интеграцию помогают, в частности, методы профессионального саморазвития преподавателя вуза.

Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза предполагает учет ряда профессионально важных качеств и свойств личности, к которым отнесены личностные качества, ценностные ориентации, профессиональные знания и профессиональные способности (целеустремленность, ответственность, активность и др.).

Способности оказывают влияние на осуществление преподавателем профессиональных функций, так как: а) являются важным фактором профессионального саморазвития преподавателя; б) определяют скорость, степень усвоения и качество выполнения операций и действий в процессе профессиональной деятельности; в) обуславливают стиль выполнения профессиональных задач и поведения преподавателя в соответствующей деятельности.

В свою очередь ценностные ориентации преподавателя вуза представляют собой систему характеристик, в которой проявляются как объективно-личностные элементы, выражающие его внутреннее отношение к профессиональной деятельности и ее результатам как ценностям, так и объективно-практические действия. Ценностные ориентации являются необходимым условием успешной профессиональной деятельности преподавателя и основанием для профессионального саморазвития [15, 17].

Профессиональные знания влияют на осмысление получаемой преподавателем в профессиональной деятельности информации, обеспечивают эффективный поиск и принятие решений, а также влияют на выработку соответствующих умений; с их помощью формируется ценностно-ориентировочное отношение преподавателя к научно-исследовательской и другим видам профессиональной деятельности [23, 30].

Анализ выделенных характеристик деятельности преподавателя и рассмотрение в единстве личностных качеств, ценностных ориентаций, профессиональных способностей позволяет осуществить покомпонентную дифференциацию профессионального саморазвития преподавателя вуза, в частности, выделение профессионального самосознания и профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Процесс саморазвития личности включает в себя ряд компонентов:

- профессиональное самосознание;
- самооценка;
- профессиональные притязания.

Профессиональное самосознание, на наш взгляд, можно рассмотреть, как компонент профессионального саморазвития преподавателя вуза, который является результатом диалектического взаимодействия личностных качеств, ценностных ориентаций и профессиональных знаний личности. Профессиональное самосознание вероятно выражается в целевых установках, в осмыслении, самоанализе и самооценке собственной профессиональной деятельности и ее результатов.

На основе выделенных направлений профессионального саморазвития преподавателя вуза авторами монографии разработана система методов, включающая: методы развития профессионального самосознания; методы развития профессиональных умений; методы стимулирования профессиональной деятельности; методы контроля процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза.

Дадим краткую характеристику каждой из перечисленных групп методов профессионального саморазвития преподавателя вуза (рис. 3). Представленные на рис. 3 методы позволяют вовлекать преподавателей в процесс профессионального саморазвития, помогают выявлять и успешно решать возникающие у них проблемы, раскрывают новые возможности и перспективы профессионального саморазвития.

Управление саморазвитием преподавателя вуза. Инструментом *управления саморазвитием преподавателя*, повышения системной организованности (упорядоченности) его мышления выступает **рефлексия**, как способ мыследеятельности, обогащающий управленческие способности преподавателя. **Рефлексия преподавателя** – это процесс осмысления собственной деятельности. Это мысленное обращение внутрь деятельности ради ее совершенствования, обогащения ее содержательности. Именно в ходе рефлексивного продвижения *открываются невидимые ранее причины и обстоятельства* (рис. 4).

Методы развития профессионального самосознания	Позволяют стимулировать расширение и рост профессионального самосознания, мы пришли к выводу, что наиболее приемлемыми в изучаемом аспекте являются: метод взаимонаблюдения и метод взаиморефлексии
Метод взаимонаблюдения	Наблюдение за профессиональным саморазвитием преподавателей вуза, которое может осуществляться на разных уровнях: на уровне кафедры, факультета, университета, а также других вузов. С целью осуществления эффективного наблюдения оно должно осуществляться в соответствии с заранее разработанной программой, которая включает цель и задачи наблюдения, указание объекта, способов фиксации и общей продолжительности наблюдений
Метод взаиморефлексии	Предназначен для стимулирования развития профессионального самосознания преподавателей вуза положительный эффект. В зависимости от объекта взаиморефлексии, можно выделить два уровня. Первый уровень связан с "образом преподавателя", т.е. понимание преподавателем, как его видят и воспринимают коллеги. Второй уровень связан с осознанием тех существенных воздействий, которые оказывает преподаватель как личность и которые могут быть определены как влияние духовного мира на личность преподавателя
Метод развития профессиональных умений	Требует от преподавателей вузов оперативного и рационального использования в образовательном процессе новых достижений науки и техники, новых методик, приемов, форм обучения и воспитания. Дают возможность преподавателю с научно обоснованной точки зрения определять и реализовывать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания обучающихся в вузах и являются важнейшим показателем педагогического мастерства преподавателя
Метод игрового проектирования	Заключается в создании или совершенствовании объектов профессиональной деятельности (научно-исследовательских разработок, методических указаний, учебных пособий, практических и лабораторных занятий и т.п.). Формы проведения игрового проектирования могут быть различными (презентация, "погружение", мозговая атака, тренинги и т.д.), требует четкого механизма определения функционально-ролевых интересов участников; алгоритма разработки проекта; механизма экспертной оценки или игрового испытания проекта и др.
Метод взаимного компромиссного согласования	По форме может быть реализован в виде совещания, беседы, специально организованных переговоров, работы с мнениями, изложенными письменно и т.д. Его суть состоит в том, что два или более участника в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса в решении делового вопроса
Методы стимулирования профессиональной деятельности	Направлены на активизацию профессиональной деятельности преподавателей вузов на основе психологических способов воздействия. Наиболее эффективные методы данной группы: метод обратной связи и метод рейтинга
Метод рейтинга	Основан на применении общепринятого инструмента комплексной оценки специалистов (в том числе и преподавателей высшей школы). Построение рейтинга профессорско-преподавательского состава – это система действий субъектов оценки, направленная на достижение целей оценки, обладающая алгоритмичностью, воспроизводимостью, высокой экономичностью, обеспечивающая возможность подстройки (коррекции) и совершенствования, а также способствующая планомерному улучшению качества профессиональной деятельности преподавателей
Методы контроля процесса профессионального саморазвития	Направлены на получение данных об успешности профессионального саморазвития преподавателя и обеспечивают систематическую и оперативную информацию о ходе данного процесса. Самоконтроль профессионального саморазвития преподавателя вуза возможно осуществить в форме портфолио, который позволяет оценивать не просто результат, но и путь его достижения. Для отбора материалов в портфолио могут разрабатываться различные критерии или рекомендации

Рисунок 3 – Методы профессионального саморазвития преподавателя вуза

Рисунок 4 содержит две оси (этапы саморазвития преподавателя и факторы, оказывающие влияние на этот процесс). К факторам относятся: рефлексия, мероприятия по обмену опытом, курсы повышения квалификации, самообразование, жизненный и педагогический опыт. Этапы самообразования представлены: введением в профессию преподавателя, этапом начинающего преподавателя, становлением преподавателя-методиста, опытного наставника, мастера педагогического труда. На рис. 4 мы можем проследить основные взаимосвязи между факторами и этапами саморазвития преподавателя, определить, соотнеся оси рисунка, основное «поле» для управления самообразованием

преподавателя, представленное в виде эллипса. Безусловно, таких связей можно найти большое количество, однако наша цель состоит в том, чтобы графически представить управление саморазвитием преподавателя вуза.

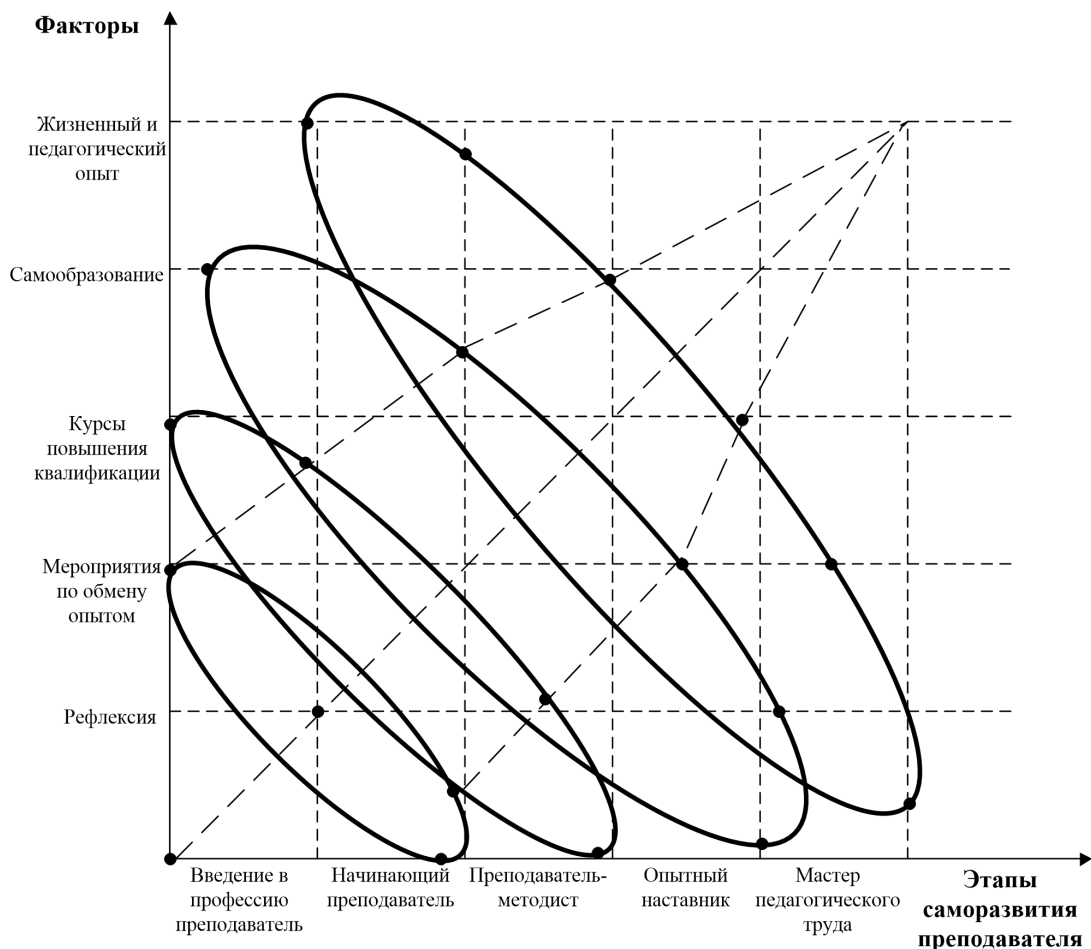


Рисунок 4 – Управление самообразованием преподавателя вуза

Фактически, **рефлексивность** – это характеристика активности развитого мышления *преподавателя*, отражающая его способность выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями; умение проектировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку и общественный статус.

Мы понимаем рефлексию на уровне логически контролируемой *рефлексии*, характерной для интеллектуально развивающейся личности индивидуумов с усложнением структуры логических связей по мере обогащения практического опыта и обновления усвоенных навыков. В связи с этим, понятие «рефлексия» может включать в себя и понятие «рефлексии».

Для проведения рефлексивного анализа деятельности преподавателя и его саморазвития очень важно определиться с мыследеятельностью человека-профессионала. Академик Г.П. Щедровицкий представлял трехмерное пространство мыследеятельности в виде трех плоскостей:

- *онтологическая* для конкретной, *буквальной*, предметной фиксации информации, отвечающей на вопрос «как? каким образом делать?»;

- *оргдейательностная* для более абстрактной и компактной *знаковой* фиксации информации, отвечающей на вопрос «что делать?», мобилизующей мышление, например функционально, на деятельностьную ориентацию;

- *рефлексивная*, позволяющая, опираясь на прошлый опыт и отвечая при анализе на вопрос «почему?», видеть одновременно, как такое случилось, произошло, сделано, и что теперь делать.

Рефлексивный анализ преподавательской деятельности представлен на рис. 5.



Рисунок 5 – Рефлексивный анализ преподавательской деятельности

Вместе с тем, большое внимание, в плане саморазвития, должно уделяться направлениям самообразования педагога: профессиональному самосовершенствованию (дисциплины преподавания), педагогической практике (ориентация на обучающихся и педагогический коллектив); психологическому (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества и др.); методическому (педагогические технологии, формы, методы и средства обучения); правовому (знания законодательства в области образования и др.); эстетическому; валеологическому (культура здорового образа жизни, охрана здоровья и др.).

Активное саморазвитие присуще педагогам, мотивированным к самостоятельному педагогическому самосовершенствованию через:

- осознание значения своей личности, своего «Я» и того и того факта, что каждый человек пребывает в постоянном развитии;

- овладение способами самоисследования: что дано мне, что у меня сильнее, что слабее, какие возможности я хочу в себе раскрыть, что я в себе еще не знаю;

- развитие рефлексивной способности постоянного переосмысления своего и чужого позитивного и негативного жизненного опыта и выработки механизма творения собственной жизни, ее смысла.

Педагог, мотивированный на систематическую работу по самообразованию, начинает видеть собственные проблемы и сосредотачиваться на их преодолении.

Список литературы

1. Акмеология профессионального образования: сб. материалов 8-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 15 марта 2011 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»; отв. ред. О.Б. Акимова. Екатеринбург, 2011. 208 с.
2. Бабошина Е.Д. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 216 с.
3. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2009. 222 с.
4. Богдановская И.М., Королева Н.Н., Кошелева А.Н., Проект Ю.Л. Компетентность как субъектно-деятельный потенциал успешности решения жизненных и профессиональных задач // В мире научных открытий. 2010. № 3. Ч. 4. С. 107-112.
5. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
6. Бодряков В.Ю., Лашкова О.С., Фомина Н.Г. Мониторинг готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов-математиков: тестирование по Амтхауэру // Alma mater. 2009. № 5. С. 36-42.
7. Василевич О.П. Профессиональное саморазвитие как ключевая компетенция и предпосылка успешной профессиональной жизнедеятельности начинающего преподавателя высшей школы // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 9 апр. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 67-68.
8. Вековцева Т.А. Основные направления саморазвития преподавателя вуза в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. № 11 (часть 2). С. 326-330.
9. Внукова О.Н. Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 269–271.
10. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
11. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. Москва: РАУ, 1993. 420 с.
12. Кошелева А.О., Шевченко О.И. Проблемы развития способностей личности к научному руководству соискателями в высшей школе // Ученые записки. Электронный научный журнал КГУ. 2016. № 1 (37). С. 71-77.
13. Кошелева А.О. Научная деятельность преподавателя-исследователя в инновационных условиях высшей военной школы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 35 (3). С. 66-72.
14. Кошелева А.О., Лукьянчиков Э.Е., Шевченко О.И., Кошелева Е.А. Развитие способностей магистрантов к научно-исследовательской деятельности: монография; [под

общ. ред. А.О. Кошелевой]. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. 87 с.

15. Кошелева А.О., Сидорова М.В., Шевченко О.И. Социально-психологическая адаптация личности к инновационным условиям высшей школы: коллективная монография // Проблемы и тенденции развития высшего образования в России и за рубежом / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 436 с. С. 74-86.

16. Кошелева А.О., Шевченко О.И. Научно-исследовательская деятельность как фактор повышения профессионального мастерства преподавателя в современном вузе: коллективная монография // Наука и образование: современные тренды / гл. ред. О.Н. Широков. Вып. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 153-167.

17. Кошелева А.О., Шевченко О.И., Кошелева Е.А. Современные подходы к проблеме качества образования: коллективная монография // Инновации в современной системе образования подходы и решения / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 494 с. 2016. С. 220-233.

18. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

19. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург, 1993. 54 с.

20. Кунаковская Л.А. Самосовершенствование педагога высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 89-93.

21. Лоскутова И.О. Научно-исследовательская деятельность и саморазвитие преподавателя // Среднее профессиональное образование. 2007. № 1. С. 39-40.

22. Минюрова С.А. Технология самопознания и саморазвития: учебник. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. 316 с.

23. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 251 с.

24. Пилипишин Д. Высшее образование: кого лучше формировать в вузах – профессионала или эффективного человека? // Alma mater. 2009. № 5. С. 53-63.

25. Сергиенко Ю.А., Суняйкина Т.В. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Концепт. 2016. № 3. С. 81-85.

26. Ульянова И.В. Способность к рефлексии – актуальное качество будущего педагога // Высшее образование в России. 2011. № 8-9. С. 147-150.

27. Утёмов В.В. Инновации в педагогической практике системы общего и профессионального образования будущего // Концепт. 2016. № 1. С. 45-50.

28. Ходырева Е.А. Инновационная деятельность в образовании: основные тенденции и приоритеты // Концепт. 2016. № 1. С. 16-20.

29. Шевченко О.И. Внедрение информационных и инновационных технологий в высшей школе // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: сб. материалов Международ. науч.-практ. конф., 8 декабря 2014 г. М., Воронеж, 2014. С. 69-70.

30. Шевченко О.И. Развитие способностей как фактор успешности профессиональной деятельности личности // Непрерывное социокультурное образование в современном российском обществе: проблемы и перспективы развития: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и соискателей. Орел, 2011. С. 85-88.

2.4. Социально-педагогические эффекты исследовательского подхода в дополнительном профессиональном образовании педагогов

Стратегической целью федеральной государственной политики в сфере модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Дополнительное профессиональное образование - одно из перспективных направлений образовательной деятельности; важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории всех субъектов современного непрерывного образования. Непрерывное повышение квалификации, являясь частью дополнительного профессионального образования, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний [1].

Современная государственная образовательная политика особое внимание обращает на профессионализм педагогических работников, при этом компетентностная модель охватывает квалификацию, связывающую практическую деятельность специалиста с предметами и объектами труда, что особо отражено в профессиональном стандарте педагога, компетентность которого является его обязательной характеристикой. В России ведущей тенденцией при разработке компетентностного подхода является установка об осуществлении модернизации российского образования на «компетентностной» основе [1].

Обучение в системе ДПО, в том числе и повышение квалификации специалистов, всегда является неким вкладом в будущее как самого специалиста, так и предприятия, на котором он трудится. Сегодня, когда страна, согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, встала на путь инновационного развития, с аналогичными трудностями сталкиваются образовательные учреждения всех уровней образования, включая структуры и учреждения ДПО.

Дополнительное профессиональное образование как часть системы непрерывного образования, может и должно обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности разнообразных форм дополнительного профессионального образования - темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее педагогический или управленческий работник образовательной организации становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Совершенствованию эффективности дополнительного профессионального образования педагогов способствуют такие факторы, как практическая реализация исследовательского подхода и компетентностной парадигмы, соответствие содержания образовательных услуг запросам, формирование заинтересованности и личной ответственности в повышении своей квалификации.

Компетентностная парадигма - это инструмент модернизации системы дополнительного профессионального образования, что предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, практикумов, психологических тренингов) в сочетании с внеаудиторной самостоятельной работой для формирования и развития у слушателей профессиональных компетентностей [1].

Внедрение компетентностной парадигмы в содержание программ ДПО позволяет

обеспечить развитие у слушателей способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах и видах деятельности на основе социального и личного опыта; отбор содержания образовательных программ на основе дидактически адаптированного опыта решения профессиональных, познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем; оценку результатов обучения на основе уровня достижения целей обучения [2].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, выступает в условиях непрерывного образования мериллом (маркером) современных требований к педагогу, своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности [3].

Проблема педагогического профессионализма, профессионально-педагогической компетентности достаточно сложна, но необходимость ее рассмотрения сегодня обусловлена значимостью ключевых компетенций, которые лежат в основе обновленного содержания образования, отраженного в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, когда способы познавательной деятельности выступают показателем качества образования (подчёркнуто мной - Ф.Т.).

Ключевые компетентности являются в настоящее время весомым результатом модернизации образования. При этом неправомерно противопоставлять компетентность знаниям или умениям и навыкам. Компетентность всегда шире знания, умения или навыка - это понятие иного смысла, включающее в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность включает результаты образования, т.е. умения, навыки и способы познавательной деятельности, систему ценностных ориентаций, привычки, жизненную позицию и другое.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования, отражённые в профессиональном стандарте педагогической деятельности, проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации и профессиональной переподготовки как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение дополнительного профессионального образования педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе исследовательского подхода, компетентностной парадигмы и гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора [4, 5, 6].

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как

способ социально-педагогическое проектирование позволяет учителю (педагогическому работнику) организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога. Социально-педагогическое проектирование конкретного педагогического работника - характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства. Социально-педагогическое проектирование - показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии. Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования.

Целеполагание и прогнозирование как основа социально-педагогического проектирования выступают проектным залогом в деятельности конкретного учителя или образовательного учреждения. Понимание и принятие варианта, пути, модели развития образовательной организации (равно как и модели собственного творческого саморазвития) являются основным механизмом преодоления инерции, пусковым механизмом инициативы и творчества.

Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров непосредственно отражается в содержании и организации процесса формирования профессионально-педагогической компетентности через включение педагога в систему продуктивной педагогической деятельности, моделирование которое требует учёта ряда принципов, в том числе: самоопределение участников совместной деятельности на преобразовательные действия, направленные как на систему педагогической деятельности, так и на самого себя; технологичность, предусматривающая согласование абстрактных норм (подходов, принципов, целей) с конкретными нормами деятельности (планами, методиками, методами и приемами); рефлексивность, предполагающая рефлексивно-деятельностную организацию процесса управления преобразованиями; опора на субъектный опыт, обеспечивающий управление развитием индивидуальной и коллективной деятельности на основе реконструкции и синтеза субъективного опыта, учета зон актуального и ближайшего развития; коммуникативность и диалогичность как обязательное условие фиксации развития деятельности на основе рефлексии и согласования индивидуальных и социальных целей; управляемое развитие (принцип «выращивания»), предполагающий такое управление педагогической деятельностью, которое строится на схемах ситуационного, рефлексивного управления как самой деятельностью, так и процессом ее преобразования.

Важнейшим средством совершенствования качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации выступает исследовательский подход в обучении, который также является технологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [7].

Эффективность образования сегодня - это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через

исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Актуализация исследовательского подхода в обучении предполагает введение его (исследовательского подхода) в практику дополнительного профессионального образования педагогических работников [8,9,10, 11,12, 13, 14, 15,16,17,18, 19,20].

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и лично принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях [21].

Научно-методическая работа посредством дополнительного профессионального образования педагогических кадров должна обеспечить единство и взаимосвязь психолого-педагогических знаний, специально-профессиональных знаний, психолого-педагогических умений в практической деятельности учителя, т. е. формирование базовых профессионально-педагогических компетентностей. Перечень базовых профессионально-педагогических компетентностей, их характеристики и показатели оценки должен отражать региональный стандарт профессиональной педагогической деятельности [22].

Региональный стандарт повышения квалификации педагогических кадров должен отражать 4 группы требований к условиям реализации дополнительных профессиональных программ ДПО: требования к содержанию, сертификации и технологиям реализации программ повышения квалификации педагогических кадров; требования к объёму, периодичности, формам и срокам повышения квалификации педагогических кадров; требования к ресурсам, обеспечивающим реализацию программ повышения квалификации педагогических кадров (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-технологические); требования к результатам, диагностический инструментарий для оценки качества образования по программам повышения квалификации педагогических кадров.

Научно-методическая работа будет способствовать формированию базовых профессионально-педагогических компетентностей работников образования, если будет осуществлять свои функции в образовательной, методической, консультативной, организаторской, информационной, диагностической, аналитической, организационно-методической, учебно-методической, экспериментальной, прогностической, научно-исследовательской, проектировочной, инновационно-внедренческой, экспертной, издательской деятельности на школьном, муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Все уровни научно-методической работы должны осуществлять свою деятельность на основе организованного сетевого методического взаимодействия с использованием современных образовательных и информационных технологий, в том числе сети Интернет.

Школьный и муниципальный уровни научно-методической работы должны обеспечивать психолого-педагогическую поддержку и организационно-методическое сопровождение формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей каждого учителя, каждого работника образования через школьные и муниципальные

методические объединения, школьные и муниципальные научно-методические советы, методические временные творческие группы и коллективы, творческие лаборатории учителей - победителей ПНПО и базовые школы регионального уровня, муниципальные методические центры и кабинеты

На школьном уровне необходимо обеспечить: индивидуальную поддержку формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей; включение педагогических кадров в сетевое методическое взаимодействие на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети-Интернет; осмысление и перевод научно-методических рекомендаций в практическую педагогическую деятельность; обязательность и периодичность участия в курсах и семинарах на базе региональных учреждений ДПО; учёт результатов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в оценке качества труда педагогического работника; наставничество для профессионально-педагогической адаптации молодых педагогов; анализ, выявление и распространение результативной педагогической практики; стимуляцию и мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию каждого педагогического работника образовательной организации; взаимодействие с государственно-общественными механизмами управления образованием.

На муниципальном уровне необходимо обеспечить: создание, функционирование и развитие различных форм методического взаимодействия на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети Интернет; управление развитием педагогического персонала и муниципальных образовательных учреждений; выявление образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ; формирование предложений в государственный заказ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ; презентацию и самопрезентацию инновационного и передового педагогического опыта педагогических кадров муниципальных ОУ; экспертизу, апробацию и внедрение научно-методических рекомендаций.

Региональный уровень научно-методической работы, реализуемый через деятельность учреждений дополнительного профессионального образования должен обеспечить: реализацию государственного заказа на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров; качество региональных программ дополнительного профессионального образования педагогических кадров на основе современного содержания и интерактивных образовательных технологий; повышение квалификации педагогических кадров региона на основе регионального стандарта повышения квалификации педагогических кадров и профессионального стандарта профессионально-педагогической деятельности с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений по запросам целевых групп; организацию дистанционного повышения квалификации педагогических кадров и профильного обучения учащихся; информирование районных/ городских органов управления, муниципальных методических служб, специалистов, учителей об имеющихся образовательных услугах и образовательных программах и модулях; модульно-накопительный характер повышения квалификации; гибкость и разнообразие форм обучения, использование современных образовательных технологий и IT-технологий, обучение навыкам командной (проектно-групповой) работы; оценку качества программ и модулей;

региональные требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ; разработку образовательных программ на принципах интеграции учебной и профессионально-педагогической деятельности слушателя; сертификацию дополнительных образовательных программ и модулей; введение проектировочных методов обучения и оценки результативности ДПО; выход на личностно-ориентированный подход в повышении квалификации работников образования; развитие базовых профессионально-педагогических компетентностей педагогов; организацию и проведение автоматизированной самодиагностики работников системы образования в целях выявления профессиональных затруднений, проблем и оформления заказа системе дополнительного профессионального образования; использование опыта инновационной педагогической практики лучших учителей и школ, внедряющих инновационные образовательные программы, лауреатов ПНПО; внедрение исследовательского и деятельностного подхода в систему ДПО; вовлечение педагогов в непрерывное повышение квалификации; оценку качества труда педагогических кадров региональной системы образования через новую систему оплаты труда, аттестацию и в соответствии с результатами повышения квалификации и профессиональной переподготовки; выход на интерактивный режим деятельности конкретного педагогического работника, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом; использование в педагогическом менеджменте профессиональных ресурсов тьюторов; деятельность команд, обеспечивающих процессы модернизации образования на муниципальном и школьном уровне.

Образовательные организации дополнительного профессионального образования осуществляет лишь опосредованное, косвенное управление качеством образования, основным показателем которого выступает профессионально-педагогическая компетентность работников образования, необходимая для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ, что невозможно без самоопределения педагогических работников, осознания необходимости саморазвития и самосовершенствования с целью овладения новыми профессионально-педагогическими компетентностями, которые в настоящее время достаточно полно отражает профессиональный стандарт педагога.

Компетентностная парадигма ориентирует на формирование способностей применять знания для решения различных проблем. Проблема профессионализма вообще и профессиональной компетентности в частности рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях, в которых под компетентностью чаще всего подразумевается интегральная характеристика как способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. В научно-исследовательских материалах, раскрывающих специфику и особенности компетентностного подхода, правомерно подчёркивается роль определённых личностных характеристик, позволяющих при необходимости находить и отбирать необходимые знания в информационных ресурсах современного глобального мира [1, 21].

Важны принципы компетентностной парадигмы. Во-первых, роль преподавателя - активно взаимодействовать со слушателями ДПО, принимать участие в их профессиональном формировании. Не трансляция знаний, а интерактивная выработка компетенций ? вот первое и главное условие реализации компетентностной парадигмы. Во-вторых, формы реализации компетентностной парадигмы подразумевают изучение конкретных случаев профессиональной деятельности, моделирование возможных типовых

ситуаций, выработка умений и навыков по разрешению возникающих проблем, с учетом знаний, но не на основе точного исполнения теоретических предписаний. Жизнь объявляется более важной, нежели ее теоретическая схема. Место лекций и семинаров занимают многочисленные интерактивные формы образования с акцентом на изучение «кейсов». В-третьих, проектная форма оценки качества обучения, участие в финальных (проектно ориентированных) дискурсах заменяет собой экзамены и зачеты, тесты и сочинения. В-четвертых, компетентностная парадигма подразумевает отсутствие у преподавателя «права на обладание единственной, непреложной истиной». Истины здесь нет, вместо этого имеются разные, не истинные и не ложные, по-разному приемлемые организационные схемы действия в различных ситуациях. Теория рассматривается как совокупность полезных (в том или ином отношении) моделей, а не как источник решения всех задач, превращаемых в головоломки. В-пятых, изучаемые дисциплины варьируются в значительной степени, их набор пластичен и не ограничен рамками теории.

Внедрение компетентностной парадигмы в систему дополнительного профессионального образования направлено на обновление содержания, методологии и образовательной среды; улучшение взаимодействия всех участников образовательного процесса, когда компетентностная парадигма - это частичная, и добавлю - важнейшая, альтернатива знаниевой педагогике [1].

Профессиональный стандарт педагога определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития.

Важнейшим средством совершенствования качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации, дополнительного профессионального образования в целом, технологией практической реализации компетентностной парадигмы выступает исследовательский подход [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20] в обучении, который также является технологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [7]. Введение ФГОС ООО требует совершенствования методического сопровождения педагогической деятельности учителей-практиков по всем образовательным областям, когда «...аксиологизация непрерывного образования..., ...актуализация аксиологического потенциала во всех компонентах педагогической деятельности» [23], аксиологические основания содержания образования в Российской Федерации выступают важнейшим условием совершенствования его качества в целом.

«Нововведения ФГОС ООО (предметные, личностные, метапредметные) и расширение содержания ООП ООО через введение в педагогическую практику основного уровня общего образования учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся» [6]. Исследовательский подход в обучении - это путь знакомства обучающегося, в том числе и слушателей дополнительных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20].

Очевидно, что учитель может научить детей тому, чем оно сам в совершенстве владеет. Актуализация исследовательского подхода в обучении предполагает введение его (исследовательского подхода) в практику дополнительного профессионального образования педагогических работников. Аналогия допускает перенос и реализацию

возможностей исследовательского подхода в обучении на профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогических работников. К функциям исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации, в дополнительном профессиональном образовании в целом, относятся: воспитание познавательного интереса; создание положительной мотивации учения и образования; формирование глубоких, прочных и действенных знаний; развитие интеллектуальной сферы личности; формирование умений и навыков самообразования, то есть формирование способов активной познавательной деятельности; развитие познавательной активности и самостоятельности, то есть формирование профессионально-педагогической компетентности педагогического работника по всем составляющим психолого-педагогического сопровождения детей - обучение, воспитание, развитие [10].

Применение методов научной деятельности в процессе учебного познания при изучении и усвоении дополнительных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации ставит обучающегося педагогического работника на доступном для него уровне в положение, требующее не только усвоения готовых знаний, но самостоятельного исследования: познавательная деятельность педагогов при этом приближается к исследовательской деятельности ученого. Педагогические работники при этом субъективно повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения. Субъективная новизна такого учебного педагогического исследования не умаляет его значения для развития познавательных сил, формирования активной жизненной позиции и профессионально-педагогической компетентности педагога. Именно исследовательский подход в обучении обеспечивает слушателям программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации творческое участие в процессе познания, уводит от пассивного потребления готовой информации.

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и личностно принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Необходимо учитывать, что повышение квалификации работников образования будет более эффективным и результативным, если в его процесс будут включены смысловые и мотивационные ресурсы саморазвития и самосовершенствования учителя. Педагогическая позиция субъектов дополнительного профессионального образования педагогов выступает условием изменения сложившихся стереотипов работников образования и однозначно предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителей, на перевод их педагогической деятельности от простого функционирования к творческому моделированию, проектированию педагогического процесса и качества образования как его основного результата, то есть формирование профессионально-педагогической компетентности педагогического работника по всем составляющим психолого-педагогического сопровождения детей - обучение, воспитание, развитие [3].

Система дополнительного профессионального образования осуществляет лишь опосредованное, косвенное управление качеством образования, основным показателем

которого выступает профессионально-педагогическая компетентность работников образования.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо-инновационного управления базовым педагогически процессом.

Эффективность образования сегодня - это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора. Поэтому у каждого учителя должны быть сформированы развитое педагогическое мышление и интуиция, способность целостного видения педагогического процесса, готовность к применению исследовательского подхода в обучении, умение моделировать и прогнозировать свою педагогическую деятельность, готовность к поливариантной оценке социально-педагогического факта, события, явления и готовность к адекватным поливариантным способам деятельности.

Объективные изменения в системе образования (создание образовательных кластеров, интеграция образовательных учреждений, внедрение ФГОС ОО, информатизация образования, инновационное проектирование, государственно-общественный характер управления школой, регулирование деятельности на основе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», введение Профессионального стандарта педагога и модельного кодекса профессионально-педагогической этики) невозможны без обновлений в педагогической деятельности, обеспечивающих перевод педагогического работника от когнитивного аспекта деятельности - к исследовательскому; от использования рекомендованных сверху новшеств - к инициативному выбору; от выполнения инструментальной роли учителя - к инновационной деятельности; от воспроизведения традиционных форм и методов образовательного процесса к разработке, освоению и внедрению инновационных и научно-педагогических проектов; от позиции педагога-предметника, исполнителя программ обучения, воспитания и социализации учащихся - к позиции педагога-разработчика, педагога-экспериментатора, педагога-исследователя.

Профессиональный стандарт педагога фиксирует обязательные требования к трудовым действиям, умениям и знаниям педагогических работников, в перечне которых в контексте раскрываемой проблемы особо значимой важнейшей трудовой функцией педагогов является педагогическое сопровождение развития обучающихся и

воспитанников, в том числе:

Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды.

Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.

Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера.

Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.

Проектирование и реализация воспитательных программ.

Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.).

Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления.

Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).

Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации.

Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.

Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку.

Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития.

Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами.

Готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.).

Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка.

Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу.

Умение отслеживать динамику развития ребенка.

Умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.

Знание общих законовопросов воспитания ребенка

Для эффективной профессионально-педагогической деятельности по развитию обучающихся и воспитанников каждому педагогическому работнику необходимы

следующие личностные качества и профессиональные компетенции:

Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку.

Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития.

Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами.

Готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.).

Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка.

Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу.

Умение отслеживать динамику развития ребенка.

Умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.

Знание общих закономерностей развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, возрастных особенностей учащихся.

Умение использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий.

Умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе.

Умение (совместно с психологом и другими специалистами) осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ начального и среднего общего образования, в том числе программ дополнительного образования.

Владение элементарными приёмами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся, осуществление совместно с психологом мониторинга личностных характеристик ребёнка.

Умение (совместно с психологом и другими специалистами) составить психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности учащегося.

Умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся.

Умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.

Владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

Умение формировать детско-взрослые сообщества, знание их социально-психологических особенностей и закономерностей развития.

Знание основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно

работать с родительской общественностью.

Профессиональный стандарт педагога определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития, в том числе следующие:

Гражданская и социальная идентичность.

Уважение прав и свобод личности.

Система ценностей личности.

Образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде.

Показатели стадий и параметры кризисов возрастного и личностного развития.

Развитие коммуникативной компетентности обучающихся.

Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.

Формирование и становление учебной мотивации и системы универсальных учебных действий.

Особенности освоения и смены видов ведущей деятельности.

Формирование детско-взрослых сообществ.

Становление картины мира.

Необходимость включения тьюторов и консультантов в сферу образования обусловлена широким спектром нововведений и инноваций, которые требуют их сопровождения как на стадии осмысления и разработки, так и на этапе практической апробации и реализации. Наиболее значимыми инновациями сегодня выступают введение ФГОС ОО, разработка и реализация программ развития школ, активизация общественно-государственных механизмов управления образованием, корректировка финансово-экономических инструментов управления, развитие учительского потенциала, поддержка одарённых и талантливых детей, профилизация старшей школы, совершенствование качества образования, и многое другое. Тьюторское сопровождение в дополнительном профессиональном образовании направлено на формирование ключевых компетентностей управленческих и педагогических работников по обозначенным и другим актуальным вопросам. Технология тьюторского сопровождения обеспечивает высокую степень индивидуализации через работу с потребностями, запросами и мотивами обучающихся.

Тьюторы - это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Тьютор, выступая ретранслятором государственной образовательной политики на уровне муниципалитета и образовательного учреждения, обеспечивает индивидуализацию профессионального саморазвития педагога, продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории, по индивидуальному образовательному маршруту, который проектируется с учётом интересов, потребностей, проблем и профессиональных затруднений каждого педагогического работника, способствуя развитию творческого потенциала управленческих и педагогических кадров. Тьютор он всегда профессионал и авторитетный лидер. В школе и другой образовательной организации тьютор - инициатор преобразований и нововведений, ядро рабочей или творческой группы, ретранслятор образовательных инноваций.

Тьюторское сопровождение через исследовательский подход в дополнительном профессиональном образовании обеспечивает высокую степень индивидуализации потребностей, запросов и мотивов слушателей.

Социально-педагогические эффекты исследовательского подхода в дополнительном профессиональном образовании педагогов детерминированы применением методов научной деятельности, организацией учебно-исследовательской и научно-методической деятельности в процессе изучения дополнительных образовательных программ, в процессе учебного познания слушателей ДПО, когда социально-педагогическое проектирование и социально-педагогическое моделирование в учебной работе обеспечивают запуск механизмов саморазвития педагогов, обеспечивающих их дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование по формированию профессионально-педагогических компетентностей.

Список литературы

1. Файн Т.А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров: монография. Ульяновск: Зебра, 2016. 97 с.
2. Файн Т.А. Компетентностная парадигма в содержании программ дополнительного профессионального образования. - Сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием (20-22 декабря 2016 года). М., 2017. С. 293-298.
3. Файн Т. А. Профессиональный стандарт педагога как инструмент реализации компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании - Сборник материалов «Chronos Jornal» IV-й международной научно-практической конференции // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы. 13 июля 2016 г. М., С. 90-94.
4. Файн Т.А. Инновационность компетентностной парадигмы в условиях модернизации дополнительного профессионального образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции // Психология и педагогика: актуальные вопросы. 19 июля 2016 г. г. Санкт-Петербург, 2016: научный журнал «Глобус». С. 47-52.
5. Файн Т.А. Технологии практической реализации компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании. Материалы IX Международной научно-практической конференции // Проблемы и перспективы современной наук. 25 июля 2016 г. г. Москва, 2016, часть 3. С. 72-76.
6. Файн Т.А. Модернизация образования: инновационность и социально-педагогические эффекты исследовательского подхода в обучении. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 494. С.70-83.
7. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - основа технологического обеспечения ФГОС ООО. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. М.: АСОУ. 2015. С. 880-889.
8. Файн Т.А. Учитель в условиях непрерывного образования // Педагогический вестник ЕАО. 2016. № 4. С. 4-7.
9. Файн Т.А. Компетентностная парадигма в дополнительном профессиональном образовании - https://interactive-plus.ru/ru/article/16252/discussion_platform.

10. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - путь к сотворчеству: Методические рекомендации. Биробиджан, 2002. 44 с.
11. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении // Практика административной работы в школе. 2003. № 6. С. 14-23.
12. Файн Т.А. От исследовательского подхода в обучении к самостоятельному открытию // Педагогический вестник ЕАО. 2003. № 1. С. 4-10.
13. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников // Практика административной работы в школе. 2003. № 7. С. 35-40.
14. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников // Практика административной работы в школе. 2004. № 1. С. 42-46.
15. Файн Т. А. Формирование метапредметных результатов обучающихся при исследовательском подходе в обучении. Биробиджан: ОблИПКПР, 2014. 32 с.
16. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении // Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» 2015. № 5 (май). часть II. С. 126-139.
17. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - технология развивающего обучения школьников // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю.Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 42-54.
18. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении // Материалы второй летней Всероссийской конференции «Актуальные проблемы теории и практики образования». М.: Наукоград, 2014. - http://naukait.ru/attachments/article/1945/fayn_ta_birobidzhan_konf14.pdf
19. Файн Т.А. Проектная и учебно-исследовательская деятельность на основе исследовательского подхода в обучении в соответствии с ФГОС ООО // Материалы Всероссийской конференции «Исследования и практика - путь к новым знаниям». М.: Конференц-зал, 2014. www.konf-zal.com.
20. Файн Т.А. Инновационные технологии сопровождения одарённых и талантливых детей // Современные научные исследования: проблемы и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции.- Международный центр инновационных исследований «ОМЕГА САЙНС». Уфа, РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС», 2015. С. 175-182.
21. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. Монография. Saabrucken, Германия. 2015, 86 с.
22. Файн Т.А. Исследовательский подход - технология компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. ЧИПиПКРО, Челябинск. № 3. 2016. С. 123-135.
23. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Оренбург, 1998. 166 с.

2.5. Виртуальная (электронная) стажировка – новая модель повышения квалификации педагога

Стремительно изменяющиеся социокультурные условия и всё возрастающие требования общества к качеству школьного образования обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на поддержку профессионально-личностного развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления ими профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики [8, с. 245].

В 2015 году в Московской области в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (далее АСОУ) стартовал проект, цель которого – создание виртуальной площадки для обучения и общения специалистов образования Московской области, предъявления педагогическому сообществу (для ознакомления и изучения) передовых педагогических практик Подмосковья. Научный руководитель проекта – Горбунова Л.Н., проректор по научной работе и информационным технологиям.

За два года сотрудничества АСОУ с лучшими школами региона, педагогами-победителями конкурсов профессионального мастерства, авторами инновационных обучающих программ и технологий, профессионалами, чей опыт в результате внешней независимой оценки был признан лучшим в той или иной номинации, создана виртуальная образовательная платформа лучших педагогических практик Московской области. Особенностью данной платформы является то, что на её основе реализуются дополнительные профессиональные программы (повышение квалификации) в формате виртуальной (электронной) стажировки (далее виртуальная стажировка). Полный перечень виртуальных стажировок можно посмотреть по ссылке: <http://vs.asou-mo.ru/>.

Виртуальная стажировка – разновидность стажировки в системе дополнительного профессионального образования, форма реализации программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки педагогических работников. Виртуальная стажировка по целям и задачам не отличается от очной стажировки, меняются только виды взаимодействия стажёров с педагогической реальностью. Это взаимодействие происходит в виртуальной образовательной среде, а педагогическая действительность представлена в формате интернет-объектов и интернет-событий. Деятельность стажёров при этом поддерживается 3К–технологиями: коммуникацией, коллаборацией и кооперацией [12, с. 89].

Коммуникация – это процесс обмена информацией (фактами, идеями, взглядами, эмоциями и т.д.) между двумя или более участниками учебной деятельности.

Коллаборация (англ. collaborative) – процесс совместной деятельности двух и более участников (или организаций) для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия.

Кооперация – (лат. cooperatio) сотрудничество, взаимосвязь людей в процессе их децентрализованной деятельности.

Организация стажировки в виртуальном формате не противоречит законодательству. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержит статьи 13, 15, 16, 18, 28, 76, регламентирующие реализацию образовательных программ, в том числе дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме. Порядок применения электронного обучения, дистанционных

образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, определяется Приказом Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 (зарегистрирован в Минюсте России 04.04.2014 №31823). Полный перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, приведён в Информационном материале Минобрнауки России (см.: http://kpfu.ru/portal/docs/F_1324571663/material_Minobrнауки.pdf).

Проектирование виртуальной стажировки рассматривается нами как процесс, в который подключаются всевозможные внешние источники: инструменты социальной коммуникации, тесное взаимодействие с экспертами, руководителями и участниками стажировочных площадок. В частности, со школами-участниками проекта «Виртуальная стажировка» заключены договоры о сотрудничестве, каждой школе присвоен статус «Академическая экспериментальная площадка» (далее Академическая площадка). Основные направления сотрудничества вуза и школ:

- научно-методическое обеспечение деятельности Академической площадки в целях достижения нового качества образования;

- сопровождение профессионального роста педагогических работников Академической площадки;

- практико-ориентированное повышение квалификации педагогических и управленческих кадров Московской области, основанное на изучении эффективного опыта Академической площадки (визиты, стажировки, практические занятия, мастер-классы, форумы и др.);

- организация совместной деятельности по обогащению информационно-образовательной среды АСОУ и ее использования для эффективной реализации образовательных программ и услуг с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Составляя программу виртуальной стажировки, разработчику следует думать не событием, а процессом, поэтому основной упор должен быть направлен на разработку теоретических основ, технологии создания и подачи обучающих электронных материалов, а затем приступать к ее реализации в среде электронного обучения.

Таким образом, проектирование программы виртуальной стажировки осуществляется на следующих уровнях: 1) концептуальный, 2) технологический, 3) операциональный, 4) реализующий.

Последний уровень включает в себя как педагогическую реализацию (методику организации стажировки), так и техническую (организацию стажировки в среде электронного обучения с использованием возможностей образовательной платформы Moodle).

Каждый уровень характеризуется определёнными проблемами. Для концептуального уровня проектирования наиболее актуальным является установление значимости и необходимости виртуальной стажировки для педагогических работников, а также выявление психолого-педагогических механизмов взаимодействия стажёра и преподавателя при организации и осуществлении учебной деятельности. На этом этапе важно представлять и понимать целевую аудиторию. Если стажерами являются педагоги общеобразовательных организаций, то особенности данной целевой аудитории – огромная занятость в течение рабочего дня; личностное сопротивление к изменениям себя, своим уже сложившимся стереотипам; неготовность как психологически, так и методически к новому

виду деятельности – совершенствованию профессиональных компетенций в абсолютно новой для них среде. По наблюдениям автора статьи, виртуальная образовательная среда для многих педагогических работников новая. У одних она вызывает скептицизм по поводу эффективного овладения новыми знаниями, практическими навыками, способами деятельности посредством интернет-технологий при тьюторском сопровождении преподавателя, у других, наоборот, – высокую интеллектуальную активность, которая выражается в потребности узнать больше в сфере своей специальности.

Для технологического уровня проектирования важными аспектами являются: методика организации виртуальной стажировки и способы взаимодействия стажёров с педагогической реальностью в виртуальной образовательной среде. Необходимо определить порядок, в котором стажёрам будут предложены материалы для изучения с учётом особенностей восприятия ими электронных материалов, продумать способы и режимы взаимодействия, средства обратной связи, а также формы и методы контроля.

Для операционального уровня наиболее существенно определены тех функций и способов их реализации, которые можно возложить на образовательную платформу Moodle. Следуя логике, заложенной в нормативных документах, определяющих правовой статус стажировки, стажировка – это не информирование, не обучение, не коучинг, это – деятельность по приобретению опыта работы или повышение квалификации по специальности. Следовательно, все материалы, предлагаемые стажёрам для изучения, должны быть актуальными, интересными и действительно представлять опыт инновационной педагогической практики.

Для уровня педагогической реализации, когда уже пишется сценарий программы виртуальной стажировки, основной проблемой выступает перевод психолого-педагогических принципов и способов управления в конкретные обучающие воздействия. Программа будет эффективной, если у разработчика есть четкое представление: программа должна быть структурирована, содержание учебного материала и его подача – целесообразны и оправданы, предлагаемые материалы – не сложны в изучении, интересны, действительно значимы для практики, а способы взаимодействия стажера и преподавателя – удобны и разнообразны по формам и режимам.

В рамках академического исследовательского проекта «Виртуальная стажировка» разработаны две модели. В первой – виртуальные педагогические практики заранее отбираются руководителем стажировки на основе критериев:

- 1) соответствие материалов сайтов целям и задачам стажировки;
- 2) инновационность материалов (новизна, оригинальность идей и содержания);
- 3) качество представленных материалов с точки зрения методики;
- 4) презентационность материалов (культура и структурированность представления материалов на сайте, наглядность и качество исполнения методических материалов);
- 5) удобство пользования представленной на сайте информацией;
- 6) применение практиками современных средств информационных технологий [12, с. 89-90].

Вторая модель виртуальной стажировки строится с ориентацией на то, что отбор виртуальных объектов для внесения их в реестр виртуальных стажировочных площадок осуществляет сам стажер, используя для этого предложенные критерии отбора и перечень сайтов, которые могут быть использованы для стажировки [2, с. 19].

В учебном плане программы виртуальной стажировки – 4 раздела, каждый раздел представляет самостоятельный, завершённый блок.

Раздел 1. Проектирование индивидуального образовательного маршрута. Это Организационный блок программы, предполагающий знакомство с программой, «дорожной картой» стажировки, регистрацию в личном кабинете (в среде электронного обучения) и изучение рекомендаций и инструкций по организации работы в режиме виртуальной стажировки.

Раздел 2. Психолого-педагогический блок программы, направленный на знакомство с содержанием виртуальных (превентивных) консультаций.

Раздел 3. Виртуальные стажировочные площадки образовательных организаций и учителей. Изучение опыта. Это Практико-педагогический блок программы, вниманию стажёров предлагается инновационный опыт работы школ и учителей Московской области по теме дополнительной профессиональной программы.

Раздел 4. Научно-практический блок программы. Представлен материалами вебинара и научно-практической конференции.

Раскроем каждый из представленных выше разделов.

«Дорожная карта» виртуальной стажировки – это процесс картографирования действий стажёра в рамках освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. В «дорожной карте» стажёра есть несколько контрольных пунктов: виртуальные консультации – всего 3; виртуальные стажировочные площадки – всего 6; интернет-события – всего 2 (интернет-конференция и вебинар), итоговая аттестация.

Основное назначение виртуальных (превентивных) консультаций – актуализировать профессиональное затруднение педагога. «Превентивный характер виртуальных консультаций состоит в том, что хотя они и разрабатываются до получения запроса на консультирование, до появления реального «клиента», но фиксируют случаи реальных затруднений, которые реконструированы из практики взаимодействия консультанта и клиента при повышении квалификации педагогов» [1, с. 65]. Формат заявленного консультирования включает в себя структурные компоненты, содержащиеся в карточках консультаций для стажёров:

- ключевые слова, отображающие контент консультирования,
- краткая аннотация,
- запрос на консультирование,
- консультационный текст,
- список литературы и других источников, которые использовались консультантом для подготовки текста консультации,
- фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность и место работы консультанта, сфера его научных и практических интересов, основные публикации [11, с. 41].

Подобное виртуальное консультирование можно считать инновационным образовательным ресурсом в повышении квалификации педагогов, которое даёт стажёрам возможность найти ответы на многие волнующие вопросы, повысить мотивацию к творчеству, к успеху в деятельности, проявить свою активность, взаимодействовать с другими коллегами при обсуждении проблем практики на форуме.

Основными элементами виртуальной стажировки являются виртуальные стажировочные площадки (три сайта образовательных организаций и три учительских сайта или страниц в структуре сайта школы, а также какого-либо доступного социального сервиса). Подобный подход к организации виртуальной стажировки объясняется концептуальным видением новой формы повышения квалификации специалистов

образования – изучение целостной работы отдельных педагогов-инноваторов и лучших школ региона – новые точки профессионального роста педагогов.

Инновационная педагогическая практика по теме стажировки представлена разнообразными материалами лидеров образования Подмосковья. Вниманию участников стажировки предлагаются материалы конкурсных мероприятий, методические разработки учителей, планы работ, конспекты уроков, сценарии воспитательных мероприятий, статьи, стендовые доклады, проектные работы обучающихся и педагогов, сетевые мероприятия и др.

Авторский опыт разработки и практической реализации программ виртуальной стажировки показывает, что самая сильная сторона нового формата повышения квалификации – это возможность для стажёров анализировать и обсуждать предлагаемые для изучения материалы, делиться своим опытом на площадках форумов, а также способность участников стажировки увидеть, выбрать для использования в своей практике новые, актуальные, свежие наработки коллег.

Также практическую часть программы представляют материалы интернет-событий – вебинара и научно-практической интернет-конференции, раскрывающие тему программы повышения квалификации и придающие ей технологичность и интерактивность.

В рамках программы виртуальной стажировки вебинары в формате тренинга и мастер-класса являются наиболее эффективными среди других форм обучения. Цель вебинаров в форме тренинга – совершенствование навыков в той или иной области педагогической деятельности с использованием деловых и ролевых игр, кейсов, групповых дискуссий, модераций и др. Цель вебинаров в форме мастер-класса – передача экспертом/мастером проверенных на его собственном опыте технологий. Мастер-классы могут проводить как руководитель стажировки, так и опытный педагог, знакомящий стажёров с методикой, основанной и проверенной на собственном опыте. Подобный способ взаимодействия на профессиональном уровне – обмен опытом, который позволяет разрешить профессиональные проблемы и затруднения «здесь и сейчас». Интернет-конференцию рекомендуется использовать в записи в силу её значительной продолжительности по времени.

Таким образом, содержание программы виртуальной стажировки включает изучение виртуальных консультаций, подготовленных заранее автором программы; представление педагогами собственного инновационного опыта, а также презентации школьных интернет-площадок; организацию рефлексивного анализа изученного инновационного опыта и просмотренных образцов передовой образовательной практики на форумах стажировки; проведение стажерских «проб» с использованием инновационного опыта (попытка стажеров воспроизвести практику реализации изученных или увиденных моделей); итоговую аттестацию стажёров на итоговом форуме в синхронном режиме.

Общий вид дополнительной профессиональной программы (повышение квалификации) «Технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (автор-составитель – С.Н. Усова), реализуемой в формате виртуальной стажировки, представлен в приложении 1 с помощью интеллект-карты Тони Бьюзена.

Среди значительных плюсов такого формата стажировки – актуальный материал, отобранный преподавателем и снабженный необходимыми комментариями; возможность взаимодействия стажёра с широким кругом коллег по изучаемой проблеме, работа с коллегами и преподавателем в синхронном и (или) асинхронном режимах; отсутствие

необходимости временных и финансовых затрат на дорогу.

Педагоги, «втянутые» в виртуальное образовательное пространство, открывают для себя целый мир новых возможностей и действуют в соответствии с возможными ресурсами, которыми в обыденной жизни могут не обладать (например, участвовать в общении с преподавателем в режиме онлайн ежедневно; просматривать консультационные тексты, видеозапись вебинара повторно и др.). Кроме этого, виртуальная стажировка расширяет возможности педагогических работников в изучении инновационной образовательной практики через использование нетрадиционных способов посещения образовательных организаций или занятий, проводимых учителями, – ... интернет-визиты на педагогические площадки сайтов школ или учителей [5, с. 70].

Авторский опыт разработки программ виртуальной стажировки и опыт работы коллег, участников академического проекта «Виртуальная стажировка» [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 11; 12; 13; 14], показал:

1) тексты виртуальных консультаций должны быть незначительными по объёму, но ёмкими по содержанию, они должны содержать советы, рекомендации для разрешения той или иной проблемы (например, предложения ознакомиться с конкретной нормативной документацией, методической литературой или обратиться к web-сайтам, где размещены презентации эффективных приемов решения похожих проблем, описания профессионального опыта, форумы и т.д.);

2) в программах следует представлять рекомендации по ознакомлению с материалами, размещёнными на сайтах виртуальных стажировочных площадок (в этом случае стажёр сможет легко ориентироваться в представленных материалах на сайтах образовательных организаций и учителей);

3) необходимо запланировать взаимодействие преподавателя со стажёрами в виртуальной реальности (например, в формате форума, в синхронном (асинхронном) режиме с различной степенью интенсивности: от простых ответов преподавателя на вопросы стажёров до критического осмысления стажёрами опыта коллег и обсуждения проблемных вопросов, предлагаемых преподавателем);

4) желательно начинать онлайн-курс с синхронного или комбинированного общения на форуме;

5) все вопросы стажёров, размещённые на форуме, должны быть рассмотрены оперативно, в течение 24 часов;

6) при разработке научно-практического блока программы рекомендуется запланировать вебинар по теме программы в режиме реального времени (не исключается и использование видеозаписи вебинара), так как для большинства педагогов возможность привычного персонального общения лицом к лицу, групповое обсуждение научной проблемы всегда является значимым на курсах повышения квалификации (научно-практическую интернет-конференцию по теме программы можно подобрать в интернет – пространстве);

7) при планировании вебинара важно тщательно проработать следующие вопросы: общая (конкретная) цель, целевая аудитория, какие задачи целевой аудитории вы хотите решить, эскиз (план) вебинара, содержание, соблюдение законов риторики, использование различных инструментов и средств;

8) педагогически оправданным и целесообразным является формирование электронного портфолио стажёра, возможности платформы Moodle позволяют это сделать (материалы портфолио стажёры используют для подготовки к выполнению итоговой

практико-значимой работы, а также при аккумулировании необходимой им информации в процессе ознакомления с материалами электронной стажировки);

9) защиту итоговой аттестации рекомендуется проводить в синхронном режиме, формы проведения могут быть различными – обмен сообщениями в форумах или чатах, видеоконференцсвязь и др.;

10) самыми трудозатратными действиями при разработке программы виртуальной стажировки являются: подбор виртуальных стажировочных площадок, демонстрирующих действительно инновационные педагогические практики, а также организация стажировки по трём направлениям – «познание», «общение» и «деятельность по приобретению опыта работы», причём, акцент следует сделать на последнем направлении – организации деятельности по приобретению опыта работы.

Таким образом, вырисовывается архитектура виртуальной стажировки: базовая платформа Moodle, с которой интегрируются управленческие базы данных, а также специфические сервисы, интернет-площадки, учебные материалы и т.д.

Апробация в АСОУ 24 дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) в формате виртуальной стажировки в течение последних двух лет убеждает в том, что виртуальная стажировка в качестве новой модели повышения квалификации и инновационной формы организации деятельности по приобретению опыта готова бросить вызов традиционной стажировке в очном режиме. К этому убеждению приводит и анализ анкетирования стажёров: «Готовы ли Вы полностью перейти на обучение в онлайн-формате?» 84,6 % респондентов ответили «да», мотивируя это следующими аргументами: «значительно сокращаются временные и финансовые затраты на дорогу»; «занятия построены четко, понятно, конструктивно, нет излишней лирики и ненужных рассуждений»; «есть возможность взаимодействия с широким кругом коллег по изучаемой проблеме», «современные средства подачи информации делают обучение интересным, насыщенным и полезным»... В частности, отметим, что 15,4 % респондентов предпочитают «живое общение с преподавателем».

Очевидно, программа виртуальной стажировки должна быть *интерактивной* по стратегии, *интересной* и *практико-ориентированной* по содержанию, а предлагаемые стажёрам для изучения электронные учебные материалы *актуальными* в условиях изменения целей, содержания, технологий, нормативно-правового обеспечения педагогической деятельности.

Список литературы

1. Горбунова Л.Н., Семибратов А.М. «Виртуальное консультирование» как инновационный образовательный ресурс в повышении квалификации педагогов // Педагогическая информатика. 2005. № 3. С. 61-69.

2. Горбунова Л.Н. Виртуальная стажировка педагогических работников как элемент развивающего образовательного пространства дополнительного профессионального образования // АCADEMIA. Педагогический журнал Подмосковья. М.: АСОУ, 2015. № 2. С. 15-22.

3. Махотин Д.А. Стажировка педагогов – современная новация для их развития // Учительская газета. № 26. 30 июня. 2014.

4. Нечаев М.П., Романова Г.А. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. 2016. –№ 3. С. 109-114.

5. Романова Г.А. Виртуальная стажировка как форма повышения профессиональной

компетентности педагогов //Альманах мировой науки. 2016. № 3-2 (6). Наука и образование в XXI веке: По материалам международной научно-практической конференции 31.03.2016 г. Часть 2. М.: «АР-Консалт», 2016. С. 69-71.

6. Трунцева Т.Н. Перспективные формы повышения квалификации учителя (виртуальные стажировки) [Видеопрезентация] // Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» 20-21 сентября 2016 г. – <http://edu.asou-mo.ru/index.php/2j-den/perspektivnye-formy-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya-virtualnye-stazhirovki>.

7. Трунцева, Т.Н. Опыт и перспективы виртуальной (электронной стажировки как формы повышения квалификации педагогов // Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» 20-21 сентября 2016 г. – <http://edu.asou-mo.ru/>.

8. Усова С.Н. Профессионально-личностное развитие педагога в системе повышения квалификации: актуализация проблемы и пути её решения // Модернизация педагогического образования: сборник научных трудов Международного форума. Казань: Изд-во «Бриг», 2015. С. 245-250.

9. Усова С.Н. К вопросу о непрерывном образовании: новые вызовы, направления развития, модели // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 3. Науч. ред. Л.Н. Горбунова. М.: АСОУ, 2016. С. 249-257.

10. Усова С.Н. Электронное обучение в профессиональном образовании: тенденции и направления развития //Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 1 (115). С. 46-53.

11. Усова С.Н., Хайбулина К.В. Разработка и практическая реализация виртуальной стажировки в дополнительном профессиональном образовании // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 8 (10). С. 39-46.

12. Усова С.Н., Хайбулина К.В. Виртуальная стажировка: опыт разработки и первые результаты апробации // Вестник РМАТ. М.: Издательство РМАТ, 2016. № 4. С. 88-94.

13. Усова С.Н. Виртуальная стажировка: зачем нужна педагогу и какой должна быть программа [Видеопрезентация] // Материалы академической научно-практической конференции «Научно-исследовательская работа как фактор развития образовательного пространства АСОУ и Московской области» 21 ноября-01 декабря 2016 г. – <http://edu.asou-mo.ru/index.php/akademicheskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-nauchno-issledovatel'skaya-rabota-kak-faktor-razvitiya-obrazovatel'nogo-prostranstva-asou-i-moskovskoj-oblasti/prezentatsii-i-videomaterialy>.

14. Фирсин С.А. Виртуальная стажировка как новый ресурс профессионального развития учителей физической культуры. – <http://edu.asou-mo.ru/index.php/1j-den/nepreryvnoe-obrazovanie-spetsialistov-novye-vyzovy-podkhody-modeli-sub-ekty/virtualnaya-stazhirovka-kak-novyj-resurs-professionalnogo-razvitiya-uchitelej-fizicheskoy-kultury>.

2.6. Модель и содержание повышения профессионального уровня педагогических работников профессиональных образовательных организаций, не имеющих педагогического образования

Одной из важнейших задач развития российского образования, в том числе педагогического образования, является формирование гибкой подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации [11].

Непрерывное профессиональное педагогическое образование обеспечивает возможность реализации права педагогического работника на получение педагогического образования в соответствии со своими потребностями в течение всей жизни и является необходимым условием их профессионализации, личностного и профессионального становления и развития. Поэтому важнейшим направлением деятельности профессиональных образовательных организаций (ПОО) в современных условиях развития педагогического образования и новых государственных социально-общественных и профессиональных требований к профессионализму и личности педагога профессионального обучения и профессионального образования являются организация и управление профессиональным развитием своих педагогических кадров. Постоянное, непрерывное профессиональное педагогическое образование, личностное и профессиональное развитие педагогических кадров актуализируют проблему стимулирования педагогов к постоянному и непрерывному повышению своей квалификации, обеспечению условий для индивидуального личностного и профессионального развития, что требует создания и реализации в ПОО системы научно-методического сопровождения непрерывного повышения профессионального уровня педагогических работников.

Организация и управление профессиональным развитием педагогических кадров – это процесс целенаправленной реализации в образовательной организации стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов. Профессиональное развитие предусматривает взаимодействие потребностей и требований работодателя с потребностями и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным [1]. Главной целью управления профессиональным развитием является содействие наиболее полной реализации личностного и профессионального потенциала педагога.

Процесс профессионального развития человека начинается с самоопределения, осуществляемого в начале профессионального пути дважды: в момент выбора образовательного учреждения (вуза, колледжа) для получения первого профессионального образования и в момент выбора места работы после его окончания. Далее требуется постоянное расширение и углубление базовых профессиональных знаний, приобретение новых путем самообразования, саморазвития, повышения профессиональной квалификации в соответствии с продиктованными профессиональной деятельностью потребностями [2]. Именно здесь необходимо управление профессиональным развитием педагога, целенаправленное научно-методическое сопровождение.

Важное место в этой системе со своими специфическими особенностями занимает дополнительное профессиональное образование (ДПО) педагогических работников ПОО. ДПО направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей,

профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [12, с. 92]. Оно осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП) повышения квалификации (ПК) и профессиональной переподготовки (ПП) педагогических кадров, разрабатываемых образовательной организацией ДПО.

Особенностью системы дополнительного профессионального педагогического образования является то, что к освоению ДПП допускаются не только лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее педагогическое образование или его получающие, но и лица, не имеющие педагогического образования, но принятые на работу в образовательные организации. Наибольшее число таких лиц в настоящее время трудится по педагогической профессии в ПОО среднего профессионального образования. Учитывая возрастающую в последние годы тенденцию прихода в ПОО педагогических работников, не имеющих педагогического образования, возникает объективное противоречие между требованиями к личности педагога, к его профессиональной деятельности и фактическим уровнем готовности лиц без педагогического образования к выполнению социально и профессионально обусловленных функций педагогической деятельности.

Результаты проведенного исследования, данные опроса действующих педагогов (преподавателей и мастеров производственного обучения), среди которых большая часть не имеет педагогического образования, позволили сделать общий вывод о том, что для обеспечения эффективности и качества деятельности педагогов, не имеющих педагогического образования, требуется приобретение ими и дальнейшее повышение уровня их психолого-педагогической квалификации, формирование как базовых фундаментальных теоретических знаний, так и практических умений, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [8].

Формирование педагогического мастерства у лиц без педагогического образования является важнейшей целью, направленной на повышение качества профессиональной образовательной деятельности, адекватно влияющей на повышение уровня и качества процесса обучения и воспитания обучающихся.

Следовательно, существенное значение приобретает проблема подготовки лиц без педагогического образования (инженерно-педагогических работников ПОО: преподавателей общетехнических и специальных предметов, мастеров производственного обучения и др.).

ДПО для лиц, не имеющих педагогического образования, является профессионально и жизненно необходимым для формирования готовности к педагогической деятельности и развития профессиональной компетентности, является системообразующим компонентом непрерывного повышения своего профессионального уровня. Для педагогических работников, не имеющих педагогического образования, актуальным является процесс их профессиональной переподготовки по ДПП, объемом не менее 250 часов, в образовательных организациях ДПО, с получением диплома, что позволит им юридически законодательно занимать должность преподавателя, мастера производственного обучения, результативно и качественно осуществлять свою профессиональную образовательную деятельность и повышать в дальнейшем свой профессиональный уровень путем периодического повышения своей педагогической квалификации.

Подготовка лиц без педагогического образования должна складываться из: нормативно-правовой, психолого-педагогической, дидактической, методической, профессиональной, предметно-практической частей специального базового

профессионального педагогического образования. Подготовка лиц без педагогического образования к решению как обязательных, так и новых, более сложных задач, неизбежно связана с необходимостью оценки своих педагогических достижений и осознанием необходимости их совершенствования в соответствии с современными требованиями.

Для определения конкретных новых, современных профессиональных требований, например, к педагогу профессионального обучения и профессионального образования, необходимо сопоставить сформулированные квалификационные требования в ЕТКС с требованиями, представленными в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.04. «Профессиональное обучение» (по отраслям) (уровень бакалавриата)».

Каждый педагог должен быть адаптирован к изменениям в профессиональной педагогической деятельности, быть готовым к постоянному ПК и постоянному самообразованию и практической деятельности.

Поэтому под непрерывным педагогическим образованием следует понимать не только последовательное прохождение цепочки учреждений педагогического образования с целью подготовки к профессиональной деятельности, но и реализацию индивидуальных образовательных траекторий личностью с целью удовлетворения её образовательных потребностей.

Для лиц, не имеющих педагогического образования, непрерывное педагогическое образование начинается с приходом в образовательную организацию, а у имеющих педагогическое образование – продолжается.

Повышение требований к качеству педагогического образования становится насущной проблемой и условием развития системы непрерывного педагогического образования, стимулом совершенствования и развития, обновления содержания и процесса ДПО. В этих условиях требуется использовать новые научные подходы, принципы, как в самих ПОО, так и в организациях ДПО, т.е. требуется новая модель профессиональной подготовки (ПП и ПК) педагогических работников ПОО, обеспечивающая целостный и поступательный непрерывный характер повышения профессионального уровня педагогических работников с учетом требований профессионального и образовательного стандарта с использованием инновационных форм, методов и технологий профессионального и личностного развития педагога.

Современная модель системы ДПО, создающая условия и возможности для личностного и профессионального развития педагогических кадров ПОО при гарантии их качества должна быть персонифицированной, личностно ориентированной, деятельностной, прогностической моделью, учитывающей внешние вызовы, тенденции и направления развития профессионального образования, потребности личности и общества в направлении совершенствования и развития профессионального уровня педагогических работников. Предлагаемая модель, описывает современную систему подготовки педагогических работников ПОО, не имеющих педагогического образования, и состоит из пяти взаимосвязанных составляющих [4, 5].

Первая составляющая модели раскрывает основные факторы, влияющие на содержание и процесс ПП и ПК лиц, не имеющих педагогического образования: современные тенденции развития образования; профессиональный стандарт педагога профессионального обучения и образования; ФГОС ВО «Профессиональное обучение (по

отраслям) (уровень бакалавриата)». Факторами, влияющими на процесс подготовки педагогических работников ПОО, также являются государственные программы, проекты и нормативно-правовые акты, задающие прогностические направления развития ДПО.

Вторая составляющая - содержит профессиологическую модель деятельности педагога профессионального обучения и образования. Профессиологическая модель педагога включает следующие компоненты: виды и задачи профессиональной деятельности; обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия; необходимые знания и умения; общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции и качества личности. Профессиологическая модель выстраивается из анализа основных прогностических документов: профессионального стандарта педагога профессионального обучения и профессионального образования, и ФГОС ВО. Профессиологическая модель определяет основные цели, задачи и содержание ПП и ПК педагогических работников, не имеющих педагогического образования, заданные на деятельностно-компетентностной основе.

Третья составляющая модели включает ряд общих организационно-педагогические аспекты организации образовательного процесса ПП и ПК педагогических работников, не имеющих педагогического образования.

Современная система ДПО состоит из образовательных организаций: педагогических университетов и вузов; академий и институтов ДПО; научных учреждений; ресурсных центров. Модель подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования, предполагает также возможность смещения акцента на индивидуальную модель ПП и ПК слушателей по вариативным образовательным программам (модулям) при сетевой форме организации обучения.

Слушателями в модели являются: преподаватели общетехнических и специальных дисциплин, мастера производственного обучения ПОО, а также педагогические работники учебно-курсовой сети предприятий и организаций, центров по подготовке, ПП и ПК рабочих, служащих и специалистов среднего звена, не имеющие педагогического образования. Они проходят два этапа профессиональной педагогической подготовки: ПП (не менее 250 часов) и ПК (не менее 16 часов), которые являются основными видами ДПО в общей системе непрерывной профессиональной педагогической подготовки.

Основная цель ПП педагогических работников, не имеющих педагогического образования – формирование профессиональной педагогической компетентности. Педагог профессионального обучения и образования должен реализовывать следующие основные функции: социальную, образовательную, профессиональную, организационную, исследовательскую, коммуникативную, проектировочную [7]. Модель ДПО функционально направлена на обеспечение приоритета индивидуальности личности педагога, формирование его ценностных ориентиров, воспитание психолого-педагогической направленности мышления. Она должна способствовать освоению новых ценностей у слушателей: саморазвитию, самообразованию, достижению успеха в педагогической деятельности.

Основными формами обучения в системе ДПО являются: очная, заочная, очно-заочная, дистанционная, которые выбираются слушателями.

Диагностика и распределение слушателей по учебным группам должны происходить с учетом вида и уровня образования, индивидуальных персонифицированных запросов. По результатам диагностики определяется состав групп: преподавателей, мастеров производственного обучения, педагогических работников учебно-курсовой сети и центров,

группы смешанного состава (например, при планировании корпоративного обучения). Это позволяет обеспечить возможность реализации ДПП переподготовки лиц, не имеющих педагогического образования, с учетом общей направленности их подготовки и различной профильной направленности профессионально-педагогической деятельности, учитывать, например, занимаемую должность.

Четвертая составляющая общей модели раскрывает собственно саму модель, состоящую из методолого-теоретического, содержательно-целевого, процессуально-технологического и диагностико-результативного компонентов.

1) *Методолого-теоретический компонент* модели включает ведущие идеи, дидактические концепции, парадигмы, теории, научные подходы и принципы, которые являются методолого-теоретическим базисом модели ПП и ПК педагогических работников ПОО, не имеющих педагогического образования.

Современная дидактическая концепция характеризуется следующими особенностями: в ее основе лежит системный подход к пониманию процесса обучения, а ее сущностью является сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью обучающихся. Она носит гуманистический характер и определяет главной целью образования реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала, понимание обучения как развивающего процесса. В настоящее время в психолого-педагогической литературе представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированная. Ведущей идеей новой образовательной концепции личностно развивающего профессионального образования является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии [6].

При отборе и проектировании содержания ПП, организации и реализации процесса переподготовки лиц без педагогического образования в системе ДПО должны быть использованы следующие научные подходы:

1) *Профессиолого-компетентностный подход*, который предусматривает изучение функций и содержания профессионального поля деятельности современного педагога, обладание необходимыми видами профессиональных компетенций (знаний, умений и навыков), важных для эффективной и результативной педагогической деятельности. На основе вычлененных профессионально значимых компетенций и видов профессиональной деятельности можно определить содержание обучения (чему учить!) и выбрать формы, методы, средства и технологии обучения (как учить!).

Профессиолого-компетентностный подход при отборе содержания ДПО ориентирует на необходимость при разработке ДПП строить ее на основе системного анализа структуры и содержания профессиональной деятельности педагога, которая фактически представлена и описана в утвержденном профессиональном стандарте педагога профессионального обучения и образования, выделяя в ней трудовые функции и трудовые действия педагога, знания и умения, необходимые для их формирования и освоения, и устанавливая взаимосвязи видов деятельности с профессиональными компетенциями педагога, которые необходимы для их выполнения.

Каждая трудовая функция педагога из профессионального стандарта должна представлять собой законченный образовательный модуль в ДПП, раскрывающей в учебно-тематическом плане рабочей программы тематику теоретического и практического обучения, их содержание, перечень формируемых знаний, умений и компетенций.

Внедрение профессиональных и образовательных стандартов предполагает

реализацию, прежде всего, компетентного подхода в образовательном процессе на всех уровнях российского образования, в том числе в системе ДПО. Этот подход в современной системе ДПО следует рассматривать как тип целеполагания и результата образовательного процесса в системе ПП и ПК. Он характеризуется личностным, прогнозным и деятельностным аспектами, т.е. он имеет прогностическую, практическую, прагматическую и гуманистическую направленность. Компетентный подход усиливает практико-ориентированную направленность образования.

Компетентный подход имеет принципиальное отличие от предметно-ориентированного подхода к отбору содержания образования и разработке образовательных программ. Он требует в проектировании содержания образования исходить из видов необходимых для формирования в образовательном процессе профессиональных компетенций, представленных в ФГОС ВО. Профессиолого-компетентный подход к организации и реализации ДПО предусматривает также ориентацию на формирование у слушателей компетенций (общепрофессиональных и профессиональных) как основных результатов ПП и ПК педагогических работников.

Компетенции, как известно, формируются в процессе деятельности, организованной на теоретических и практических занятиях при изучении различных дисциплин (модулей). Результатом подготовки (обучения) слушателей будут усвоенные знания, умения и усвоенные компетенции. Деятельностная составляющая ДПП является систематизирующей основой процесса формирования запланированных компетенций в ходе ПП и ПК: трудовые функции педагогической деятельности становятся предметом усвоения, а профессиональные и др. компетенции – результатом их усвоения. Поэтому при разработке ДПП должен быть использован и реализован не только профессиолого-компетентный, но и личностно-деятельностный подход.

2) *Личностно-деятельностный* подход, ориентирующий на учет индивидуальных личностных особенностей контингента обучающихся лиц без педагогического образования и усиление практико-ориентированной направленности содержания обучения. Практико-ориентированное содержание ДПП ПП и ПК педагогических работников ПОО является ответом на предъявляемые к ним требования нового профессионального стандарта и ФГОС ВО, и проявляется в переходе от знаниевой парадигмы обучения на деятельностное обучение профессиональным трудовым функциям и действиям, в переходе на язык компетенций при определении результатов их ПП.

Центральным компонентом в структуре профессиональной компетенции педагога является деятельностный компонент, который понимается «как система профессиональных действий – аналитических, профессионально-диагностических и проектировочных» [3, с. 108]. Поскольку компетентность проявляется в деятельности, постольку и формироваться она должна тоже в деятельности. А это означает, что преподавать содержание предметной области нужно не в объектно-знаниевой, а в деятельностной форме.

Деятельностный аспект содержания ДПП выражается в том, что образовательные модули имеют не только теоретическую, но и практическую составляющую, направленную на освоение тех или иных трудовых функций профессиональной практической деятельности путем решения практико-направленных задач, включающих освоение видов трудовых действий, из которых состоит данная трудовая функция. Формулировки образовательных модулей ДПП носят деятельностный характер и соответствуют реальным видам трудовых функций профессионального стандарта педагога.

Реализуя деятельностный подход к отбору и проектированию содержания ПП,

систематизирующим фактором становится первичное определение содержания практического обучения (формирование трудовых функций и действий педагога), а вторичным – определение содержания теоретического обучения (знаний), необходимого для реализации практического обучения, т.е. при разработке ДПП содержание проектируется от практики к теории, а реализуется это содержание в образовательном процессе во взаимосвязи и последовательности от теоретического к практическому обучению.

Особенность деятельностного подхода при разработке ДПП заключается в том, что предметом (содержанием) обучения являются трудовые функции и трудовые действия, т.е. соблюдение трудовой функционально-деятельностной направленности образовательного процесса, а результатом их формирования – профессиональные компетенции, адекватные этим видам трудовых функций и действий, т.е. в логике педагогической деятельности.

Содержание практического обучения профессиональной педагогической деятельности обычно включает в себя: нормы, правила, методы, способы, средства, технологии и др. компоненты профессиональной деятельности, и осваивается слушателями самостоятельно путем включения их в эту деятельность. Поэтому слушатель курсов ПП становится не просто потребителем теоретических знаний, но и активным субъектом их применения в процессе освоения разнообразных видов своей педагогической деятельности. Следовательно, компетентностный подход требует деятельностного подхода к реализации образовательного процесса с использованием разнообразных форм, методов, средств и интенсивных образовательных технологий не только в учебно-познавательной, но и в учебно-производственной деятельности обучающихся, направленной на приобретение ими опыта профессиональной деятельности.

Изложенные научные подходы реализуются на основе исходящих из них принципов. К принципам организации переподготовки лиц без педагогического образования относятся: обязательность педагогической профессиональной переподготовки; преемственность; адресность; непрерывность; открытость и доступность переподготовки; осознанность перспективы переподготовки. А принципами отбора содержания и разработки ДПП переподготовки лиц без педагогического образования являются: системность; интегративность и модульность; вариативность; краткосрочность образовательных программ; накопительность; профессионально-педагогическая, практико-ориентированная направленность содержания обучения; гибкость и динамичность содержания; соответствие ДПП профессиональному стандарту; мобильность и др.

Эти все принципы подробно описаны и раскрыты в наших ранее опубликованных работах [8, 9].

Данные принципы были положены в основу отбора содержания и разработки ДПП профессиональной переподготовки лиц без педагогического образования «Психолого-педагогическое профессиональное образование» (квалификация – педагог профессионального обучения, профессионального образования) ПП педагогических работников ПОО, не имеющих педагогического образования, учебный план которой представлен в таблице 1, а также в основу организации и реализации образовательного процесса в системе ДПО.

Целью программы является формирование у слушателей общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения нового для них вида профессиональной деятельности – педагогической деятельности в профессиональном обучении, профессиональном образовании в процессе профессиональной подготовки

квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в ПОО и приобретения новой квалификации – педагог профессионального обучения и профессионального образования.

**Таблица 1 - Учебный план дополнительной профессиональной программы
«Психолого-педагогическое профессиональное образование»**

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин (Д) и модулей (МД)	Трудоемкость работы слушателя (в час.), в том числе:					Формы контроля
		Всего	Аудиторные занятия		Внеаудиторные занятия		
			Лекции	Практич. занятия, семинары	Стажир., практика	Самост. работа	
1	2	3	4	5	6	7	8
Раздел 1. Нормативно-правовой							
Д1. Нормативно-правовое обеспечение и регулирование в сфере профессионального обучения и профессионального образования							
Базовая часть (Б)							
МД 1.1.	Федеральные нормативные правовые акты в области профессионального обучения и профессионального образования	12	4	2		6	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 1.2.	Внутриведомственные и межведомственные нормативные правовые акты в области профессионального обучения и профессионального образования	12	4	2		6	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 1.3.	Региональные нормативные правовые акты в области профессионального обучения и профессионального образования	8	2	2		4	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 1.4.	Локальные нормативные акты профессиональной образовательной организации	10	4	2		4	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
Вариативная составляющая (В)							
МД 1.5.	Локальные акты образовательной организации по организации и осуществлению образовательного процесса в учебных кабинетах и лабораториях (локальные акты для преподавателей)	6		2		4	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 1.6.	Локальные акты образовательной организации по организации и осуществлению образовательного процесса в учебно-	6		2		4	Устный опрос

	производственных мастерских (локальные акты для мастеров производственного обучения)							
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
	Промежуточная аттестация (итоговый контроль по разделам 1Б и 1В)	6	6					Зачет
	Всего	72	32	12			28	
Раздел 2. Психолого-педагогический								
Д2. Профессиональная педагогика								
Базовая часть (Б)								
МД 2.1.	Основы профессиональной педагогики	80	30	12			38	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
МД 2.2.	Дидактика и методика профессионального обучения и профессионального образования	45	12	15			18	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
Вариативная составляющая (В)								
МД 2.3.	Дидактика и методика теоретического обучения (для преподавателей)	35	6	21			8	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
МД 2.4.	Дидактика и методика производственного обучения (для мастеров производственного обучения)	26	6	12			8	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
	Промежуточная аттестация (итоговый контроль по разделам 2Б и 2В)	6	6					Зачет
	Всего	200	68	60			72	
Д3. Профессиональная психология								
Базовая часть (Б)								
МД 3.1.	Основы профессиональной психологии и психодиагностики	30	10	6			14	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
МД 3.2.	Психологические основы профессионального обучения и развития личности	18	8				10	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2					Контрольный тест
	Промежуточная аттестация (итоговый контроль по разделу 3Б)	6	6					Зачет
	Всего	58	28	6			24	
Раздел 3. Предметная деятельность								
Д4. Организация и проведение образовательного процесса по основным программам профессионального обучения и среднего профессионального образования (СПО)								
Профильная часть (П)								
МД 4.1.	Организация и управление деятельностью обучающихся	42	14	12			16	Устный опрос

	педагогический контроль и оценка освоения программ профессионального обучения и СПО						
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 4.2.	Разработка методического обеспечения реализации программ профессионального обучения и СПО	17	6	3		8	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
Вариативная составляющая (В)							
МД 4.3.	Организация, контроль и оценка: а) учебной деятельности обучающихся по освоению дисциплин (модулей), программ профессионального обучения, СПО (для преподавателей); б) учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих (для мастеров производственного обучения)	11		3		8	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
МД 4.4.	Разработка методического обеспечения: а) дисциплин (модулей), программ профессионального обучения, СПО (для преподавателей); б) учебно-производственного процесса (для мастеров производственного обучения)	38		30		8	Устный опрос
	Рубежный контроль	2	2				Контрольный тест
	Промежуточная аттестация (итоговый контроль по разделам 4П и 4В)	6	6				Зачет
	Всего	122	34	48		40	
	Учебная практика (стажировка) в образовательной организации	40			36	4	Отчет
Раздел 4. Итоговая аттестация							
	Подготовка и защита проектной работы	38	8			30	Защита
	Всего по программе	530	170	126	36	198	

Структура приведенного учебного плана включает, в соответствии с «Федеральными государственными требованиями к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников», утвержденных приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г. № 10, базовую и вариативную части по трем основным разделам. Базовые части образовательной программы являются обязательными

для всех слушателей курса ПП, а вариативная составляющая – формируется и выбирается участниками образовательного процесса (слушателями с участием преподавателя). Содержание ДПП, ее рабочих программ по названным дисциплинам охватывает объем учебного материала, необходимого для формирования как базовых нормативно-правовых, психолого-педагогических, дидактико-методических теоретических знаний, так и прикладных умений, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для организации и проведения образовательного процесса по основным программам профессионального обучения и СПО.

Каждый модуль представленных в учебном плане дисциплин может быть представлен также как самостоятельная программа ПК педагогических работников ПОО, по результатам освоения которых выдаются удостоверения о ПК.

2) **Содержательно-целевой компонент** модели раскрывает содержание современных ДПП ПП и ПК педагогических работников, которое нуждается в повышении гибкости, модульности и вариативности. ДПП, ее рабочие программы учебных дисциплин (модулей) должны строиться с учетом современных требований, утвержденных Минобрнауки России в методических рекомендациях по разработке основных профессиональных образовательных программ и ДПП с учетом соответствующих профессиональных и образовательных стандартов. Для создания индивидуальных дифференцированных образовательных маршрутов программы должна быть модульными, учебные элементы должны мобильно комбинироваться под определенный индивидуальный заказ. Тогда индивидуальные дифференцированные программы подготовки будут представлять собой персонифицированный набор модульных учебных элементов в разных комбинациях и с разным объемом часов, но необходимым и достаточным для успешного освоения нового вида деятельности каждым обучающимся.

Рабочие программы учебных дисциплин (модулей) обязательно содержат в своей структуре цели обучения, учебно-тематический план, тематическое содержание модулей, планируемые результаты, учебно-методическое и информационное обеспечение, оценочные средства. Проектирование современных рабочих программ учебных дисциплин (модулей) осуществляется на деятельностной основе. Диагностично ставятся цели обучения в модуле в соответствии с профессиональными стандартами и ФГОС ВО для формирования профессиональных педагогических компетенций, обобщенных трудовых и трудовых функций, трудовых действий и необходимых знаний и умений.

Учебно-тематический план рабочей программы учебных дисциплин (модулей) предполагает использование приоритетно практико-ориентированного обучения и может существенно отличаться от традиционного плана, реализующего лекционно-семинарскую систему обучения. В нем уменьшается доля аудиторных занятий и увеличивается количество часов, отведенных на практические занятия и самостоятельную работу. Планируемые результаты строго сопоставляются с целями обучения, для этого в каждом модуле предусмотрены контроль и оценка сформированности знаний, умений, компетенций, а рефлексивная часть модуля предназначена для возможных коррекций в педагогической деятельности обучающихся.

Обеспечение образовательного процесса ПП и ПК в образовательных организациях ДПО представляет собой совокупность двух основных классов обеспечения: научно-организационное и научно-методическое обеспечение. В состав научно-организационного обеспечения образовательной деятельности входят: совокупность исходных нормативно-правовых, методолого-теоретических, кадровых, материально-технических оснований,

условий и факторов, необходимых для организации и законодательного правового осуществления образовательной деятельности в образовательной организации ДПО, а в состав научно-методического обеспечения - совокупность дидактико-методического, учебно-методического и информационно-технологического обеспечения как важнейших условий и средств эффективной и качественной реализации образовательной деятельности в образовательной организации ДПО [10].

3) *Процессуально - технологический компонент* модели описывает практико-ориентированный образовательный процесс по индивидуальным образовательным маршрутам. Разработка и реализация модели ПП педагогических работников, не имеющих педагогического образования, основанной на принципах деятельностного подхода, позволяет более успешно решать проблему формирования важнейших профессиональных педагогических компетенций и трудовых функций в системе требований профессионального стандарта и ФГОС ВО.

В процессе ПП и ПК предусмотрены теоретические и практические занятия, самостоятельная работа и учебная практика (стажировка), но специфика любого из них характеризуется направленностью на формирование компетенций, обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий и необходимых для этого знаний и умений. Например, теоретическое занятие в виде классической лекции заменяется проблемной лекцией, в которой организуются дискуссии, мини-исследования. Примером практико-ориентированного обучения может служить «учебная триада», в структуре которой ярко выражены три составные части: рефлексивно-мотивационная – обсуждение результатов предыдущих мини-исследований или практических работ и мотивация на изучении новой темы; теоретическая – изучение нового материала на проблемной лекции с дискуссиями; практическая – выполнение практических или исследовательских заданий.

Основными субъектами педагогического процесса модели являются:

1) Преподаватели (обучающие) - руководящие и профессорско-преподавательские работники ДПО, а также лица, привлекаемые к реализации ДПП, имеющие базовое образование, соответствующее профилю преподаваемых дисциплин (модулей), и систематически занимающиеся научной и научно-методической деятельностью.

2) Слушатели (обучающиеся) – лица, осваивающие ДПП. В представленной модели слушатели – это педагогические работники без базового педагогического образования, но имеющие предшествующую специальную или профильную профессиональную подготовку по преподаваемой дисциплине.

Формы организации обучения в модели отличаются гибкостью и многообразием: проблемные лекции, лекции-дискуссии, семинары с мини-исследованиями, практические занятия, тренинги, дидактические игры, выездные занятия и мастер-классы и др. Сетевое взаимодействие образовательных организаций является одним из наиболее перспективных направлений переподготовки педагогов, позволяющее расширить спектр организационных форм обучения: дистанционные лекции; семинары и вебинары, телеконференции; виртуальные экскурсии; учебные проекты; консультации в онлайн и офлайн. В настоящее время появилась возможность максимально использовать современные ИКТ средства и технологии обучения для более интенсивного и успешного формирования профессиональной педагогической компетенции слушателей.

Среди используемых методов обучения основное место занимают: метод проектов, интегрирующий знания и умения из разных научных и практических областей; метод профессиональных ситуаций (кейс-метод) и другие методы, обеспечивающие интенсивный

характер обучения.

Организационно-педагогические условия реализации ПП и ПВ включают требования: к квалификации педагогических кадров, представителей организаций, обеспечивающих реализацию образовательного процесса; к материально-техническим, информационным и учебно-методическим условиям; общие требования к организации образовательного процесса.

4) *Диагностико-результативный компонент* модели включает контрольно-оценочный и критериально-оценочный аппарат для сопоставления целей и результатов ПП и ПК педагогических работников ПОО, не имеющих педагогического образования. Оценка качества освоения ДПП ПП осуществляется в отношении: соответствия результатов освоения ДПП заявленным целям и планируемыми результатам обучения; соответствия процедуры (процесса) организации и осуществления ДПП установленным требованиям к структуре, порядку и условиям реализации программ; способности организации ДПО результативно и эффективно выполнять деятельность по предоставлению образовательных услуг.

Виды контроля, применяемые в системе ДПО: входной контроль – анкетирование, тестирование, собеседование; текущий контроль и рубежный контроль, промежуточная аттестация – тестирование, контроль в модулях, контрольные работы, рефераты, портфолио, зачеты и др.; итоговая аттестация (выходной контроль) – выпускные экзамены, дипломные работы и проекты. В представленной модели значительное место отводится текущему и рубежному контролю, промежуточной и итоговой аттестации, разработке критериев и показателей оценки результатов обучения в каждом модуле и ДПП в целом.

Учебная практика необходима для полного осуществления запланированных целей по формированию обобщенных трудовых функций, трудовых функций и действий и в конечном результате профессиональной педагогической компетентности. Учебная практика непрерывно осуществляется на педагогическом рабочем месте, связана с новыми учебно-педагогическими разработками и с их реализацией в учебно-воспитательном процессе ПОО. В настоящее время при развитии сетевых взаимодействий образовательных и научных организаций наиболее целесообразно планировать стажировки. Отчет о практике (стажировке) представляется в аттестационную комиссию вместе с выполненной проектной работой.

Итоговая аттестация необходима для подтверждения результата ПП и (или) ПК педагогических работников ПОО, планируется и осуществляется в соответствии с требованиями по организации итоговой аттестации при реализации ДПП. Итоговая аттестация завершается получением диплома о ПП или удостоверения о ПК, что является свидетельством о завершении основных этапов подготовки педагогических работников.

Пятая составляющая модели прогнозирует дальнейший непрерывный процесс профессионального развития педагогических работников ПОО. Педагогические кадры (преподаватели, мастера производственного обучения, методисты и руководители) осуществляют педагогическую деятельность в ПОО при развитии системы научно-методического сопровождения непрерывного повышения профессионального уровня педагогических работников с использованием неформальных, формальных и информальных форм. Формальная форма повышения профессионального уровня раскрыта в представленной модели. Самообразование и саморазвитие педагогических работников при неформальном и информальном образовании осуществляется с подтверждением своего дальнейшего повышения уровня профессиональной квалификации при развитии сети

центров аттестации и сертификации.

Таким образом, представленная общая модель ПП и ПК имеет структуру, содержащую в себе дидактическую систему обучения со всеми присущими ей основными компонентами (преподаватели, слушатели, цели, содержание, формы, методы, средства и технологии обучения и контроля и др.). Её характерными дидактическими особенностями являются:

1. Научная обоснованность – система ПП и ПК педагогов, не имеющих педагогического образования, спроектирована и построена с учетом и реализацией современных научных подходов и принципов к отбору содержания, разработке образовательных программ и проведению образовательного процесса, и на основе профессиональной модели педагога профессионального обучения и профессионального образования, отражающей требования профессионального и образовательного стандарта к знаниям, умениям и компетенциям педагога, его трудовым функциям и действиям.

2. Прогностичность – целостное единство и взаимосвязь этапов и содержания ПП и ПК в общей системе научно-методического сопровождения педагогических кадров ПОО по повышению своего профессионального уровня.

3. Персонифицированность – выбор и реализация индивидуальных образовательных маршрутов в процессе ПП и ПК с учетом имеющегося уровня образования, должности, опыта, потребностей образовательной организации и с учетом индивидуальных планов профессионального развития личности.

4. Деятельностный характер – содержательный компонент образовательных программ имеет практико-ориентированную направленность на формирование трудовых функций и трудовых действий, овладение общепрофессиональными и профессиональными умениями и компетенциями.

5. Модульно-вариативный, интегративный характер содержания ДПП, обеспечивающий одновременно базовую фундаментальную теоретическую нормативно-правовую, психолого-педагогическую, дидактико-методическую и прикладную деятельность подготовку, соотношенную с требованиями профессионального и образовательного стандартов к знаниям и умениям, трудовым функциям и их трудовым действиям.

6. Краткосрочность и интенсивность – обучение по программе ПП занимает менее продолжительный срок (не менее 250 часов) по сравнению со сроком получения высшего педагогического образования.

7. Направленность на формирование готовности к эффективной и продуктивной педагогической деятельности, на развитие активной формы самообразования и непрерывного повышения профессионального уровня.

Реализация представленной дидактической деятельностной прогностической модели ПП и ПК педагогических работников ПОО, не имеющих педагогического образования, позволит: обеспечить в условиях краткосрочности подготовку действующих преподавателей и мастеров производственного обучения к эффективной и качественной профессионально-педагогической деятельности; повысить мотивацию педагогов к активной познавательной и творческой педагогической деятельности; существенно увеличить возможности для удовлетворения индивидуальных запросов и потребностей педагогов в переподготовке и повышении своей педагогической квалификации; выстраивать свою диверсифицированную индивидуальную образовательную траекторию дальнейшего непрерывного повышения своей педагогической квалификации; улучшить в целом качество

ДПО педагогических кадров; обеспечить социальную значимость ПП и ПК педагогических кадров, не имеющих педагогического образования.

Список литературы

1. Баранова Ю.Ю. Теоретические основы управления профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 2 (7). С. 92-96.
2. Власенко С.В. Современные аспекты управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. Выпуск № 2.
3. Гуцу Е.Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 107-112.
4. Дитяткина Л.А. Дидактическая прогностическая модель подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 115-120.
5. Дитяткина Л.А., Терина М.Б. Модели реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. ст. СПб: СПб ИУО РАО, 2015. С. 170-177.
6. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Инновации в профессиональном образовании: учеб.метод. пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2007.
7. Маркова С.М. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 1. С. 4-10.
8. Сопин В.И., Варковецкая Г.Н., Дитяткина Л.А. Обоснование принципов и направлений подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, не имеющих базового педагогического образования: раздел 5 // Экспериментальные исследования педагогического образования: науч. докл. (под ред. И.И. Соколовой). СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 59-76.
9. Сопин В.И. Разработка программ профессиональной переподготовки педагогических работников с учетом требований образовательных стандартов // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 36-43.
10. Сопин В.И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования // Человек и образование. 2014. № 4. С. 43-48.
11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряж. Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. №2227-р) - URL: <http://www.innovation.gov.ru/ru/node/5320> (дата обращения 04.07.2017).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.

2.7. Синергетический подход к формированию духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов

Стремительное развитие науки и техники породило техногенную цивилизацию – особый путь развития человечества, который возник в Европе еще в эпоху раннего капитализма. Этот путь человечество направило на признание человека повелителем природы и стремление любой ценой подчинить ее для улучшения условий своего существования. В техногенной цивилизации сложилась определенная система ценностей, которые в совокупности функционировали как смысложизненные ориентиры, определяющие путь развития цивилизации. Техногенная цивилизация породила соответственно и технократическую культуру – культуру рациональности, ценности которой радикально отличаются от ценностей традиционной культуры, где вектор активности человека направлен не на преобразование действительности вокруг себя, не на приспособление природы к своим потребностям, а на активную работу по самопреобразованию, самосовершенствованию [30].

Средства, которые использует человек в процессе овладения миром, привели, как отмечают ученые, к глобальным проблемам, к кризису современной цивилизации: угроза от применения ядерного оружия, глобальное потепление, духовная деградация, техногенные и экологические катастрофы, терроризм, депрессии, неуправляемость общественных систем, трансформация семьи, появление новых болезней и т.п. [22].

Следует отметить важную особенность современного мира – глобализацию. По мнению ученых, это процесс всемирной экономической, политической, культурной, религиозной интеграции и унификации. Глобализирующийся мир становится более связанным по многим моментам, осуществляется переплетение экономик стран, их хозяйственной, научной и прочей деятельности. С одной стороны, проблемы, возникшие в масштабе всего человечества, необходимо решать, как говорят всем «миром», но возможно ли это делать в условиях продолжающейся глобализации? Как отмечает К.Х. Делокаров: «Глобализация продолжает свое шествие по планете, стимулируя новые споры в самых различных областях» [34, с. 3].

В условиях изменяющегося мира очень важно понять, что происходит с Человеком, с его системой ценностей. Снова обратимся к К.Х. Делокарову, утверждающему, что под влиянием глобализационных процессов происходит искусственное, насильственное насаждение именно тех ценностей, идей, образцов поведения, которые стали причиной возникновения многих проблем цивилизации. Глобализация, облегчая экономическое, научное и хозяйственное взаимодействие государств, уничтожает самобытность, уникальность, основы идентичности человека. Ученый подчеркивает, что основная опасность этого мира связана с тем, что уровень нравственности, ответственности человека, не достаточен для разумного пользования новейшими технологиями, навязанными высокоразвитыми странами, диктующими правила глобализационных процессов. «Человек знающий» опережает «человека духовного», а «несоответствие между «знанием» и «моральными ценностями» служит источником беспокойства и новых проблем» [34, с. 17].

Преодоление кризиса видные ученые мира видят в радикальной глубокой внутренней трансформации человека, достижении им духовной зрелости. Безусловно, приоритетную роль в этом процессе играет учитель. Эта мысль подчеркивается Н.К. Рерихом: «если все учителя мира помыслят о том, что так неотложно нужно всему человечеству, то и построятся тот храм общественного мнения, тот Музейон всех Муз, который всегда будет

светлым маяком для ждущих, ищущих и совершенствующихся» [27].

Н.Н. Моисеев – известный учёный в области общей механики и прикладной математики, делает акцент на том, что учитель, а не политик, военный или даже инженер, а именно учитель становится постепенно центральной фигурой «истории людей», от его деятельности зависит усвоение нравственности, системы новых ценностей, способствующих преодолению трудностей выживания и спасения человека как духовно-культурной личности [20].

С нашей точки зрения, важнейшей задачей педагогического образования является формирование духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов, под которым мы понимаем набор стойких поведенческих действий, что становятся типичными для человека и выполняются уже на подсознательном уровне. Через профессиональное поведение педагог проявляет свои личностные качества, поставленные цели, намерения, образ жизни, индивидуальный стиль поведения, стратегию, тактики, технологии, методы и приемы образования [1].

Анализ научной литературы показал, что значительная роль в подготовке современных специалистов, в том числе и педагогических кадров, отводится именно синергетике – науке, возникшей на стыке разных научных направлений. Как отмечают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, «синергетика – это новый диалог человека с природой, новый синтез человеческого знания и мудрости. Синергетика – это новый подход к познанию кризисов, нестабильности и хаоса, к созданию средств управления ими» [12, с. 8].

Автор термина «синергетика» Г. Хакен рассматривает эту науку как учение о коллективном поведении, организованном и самоорганизованном, подчиненном общим законам. Цель синергетики – открытие закономерностей, лежащих в основе самоорганизации систем, которые изучаются разными науками. Г. Хакен доказывает, что опираясь на различные дисциплины, синергетика выводит закономерности, которые дают человеку возможность представить целостную картину мира [33].

В.А. Игнатова, занимающаяся проблемой адаптации синергетики к педагогической науке, отмечает, что это учение позволяет продемонстрировать молодежи картину единства «всего сущего, построить единую процессуальную модель мира – синергетическую картину, через призму которой он предстает перед человечеством как супериерархия взаимодействующих систем, в которой все – неживая и живая природа, жизнь и творчество человека, общество и культура – взаимосвязано и подчинено единым вселенским законам» [8, с. 26].

Синергетика имеет основные ключевые идеи: самоорганизация, открытость, нелинейность.

Под самоорганизацией ученые понимают свойство системы менять свою внутреннюю структуру и функции с целью адаптации к окружающей среде. Как отмечает Ю.И. Шемакин, динамичность системы позволяет ликвидировать рассогласование между тем состоянием системы, которое было задано и ее фактическим состоянием. Задачей синергетики является изучение эволюционного пути развития системы, опираясь на долгосрочные прогнозы и выбор кинематической траектории развития. Синергетика опирается на системное знание, в котором сконцентрирован опыт прошлого, настоящего и возможно будущего. «На основании этих знаний формируются прогнозы будущего, которые определяют долгосрочные стратегические цели и кинематические траектории движения к ним» [37, с. 61].

Открытость системы является условием ее самоорганизации. Каждая система имеет

свои источники информации, энергии, стоки, с помощью которых она взаимодействует с другой системой через процессы обмена, осуществляемые не только на границе систем, но и в каждой точке их соприкосновения [12].

Неуравновешенность системы является условием ее развития, как подчеркивают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, нестабильность не является злом или неприятностью. Как раз уравновешенность и стабильность – тупик в эволюции любой системы. Для структур, находящихся в равновесии, каждое небольшое возмущение в пределах этой структуры сводит ее к первоначальному состоянию, то есть нет продвижения вперед. «Неуравновешенность свидетельствует о развитии, развитие происходит через неуравновешенность, через бифуркации, через случайность» [12, с. 41].

Идея нелинейности может быть представлена с позиции синергетики таким образом: многовариантность, альтернативность путей развития систем (цивилизации в целом); возможность выбора пути развития в зависимости от ситуации; выбор темпа эволюции; необратимость эволюции.

Синергетика имеет свои основные понятия, к которым относят аттракторы, бифуркации, фракталы и детерминированный хаос.

Аттракторами называют цели эволюции – относительно устойчивое состояние системы, к которому притягивается множество «траекторий» системы, определяемых разными начальными условиями (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). С точки зрения С.В. Кривых, система, попадающая в поле притяжения определенного аттрактора, неизбежно эволюционирует к этому относительно устойчивому состоянию. Будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует данное ее состояние. Аттрактором, т.е. возможным или некоторым оформившимся состоянием сложной системы в ходе ее развития являются и библейские ценности, структура морально-нравственных принципов, кодекс законов, система верований и т.п. [15].

В.Э. Войцехович отмечает, что главным аттрактором эволюции человечества является свет, то есть идеал, цель, к которой оно стремится: в религии – это Бог, в нравственности – добро, в искусстве – красота, в науке – истина, в жизни человека – любовь [29].

Бифуркациями синергетики называют точки разветвления путей эволюции открытой нелинейной системы. В таких точках состояние системы является не устойчивым и нуждается в выборе более стабильного состояния, то есть пути эволюции системы, другие же пути для нее закрываются. Их еще называют критическими точками для системы, от того, по какому пути пойдет развитие системы зависит ее будущее – расцвет или упадок. У каждого человека в жизни есть такие моменты, когда необходимо принять решение, от которого зависит его будущее. К тому же отдельный человек является частью системы, и принятие решения в собственных точках бифуркации очень часто влияет на путь развития системы, представителем которой является этот человек.

С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий отмечают, что в точках бифуркации очень важно принять правильное решение. «Встает задача представить варианты будущего, «спроектировать» его и понять, какой человек может в этом будущем жить. Снова встает проблема «нового человека». Необходимо будет не только «возлюбить ближнего», но и «возлюбить дальнего» гораздо в большей мере, чем в предыдущие эпохи. Лучше этой задачей заняться раньше, чтобы культура, идеология, религия успели подстроиться к новому будущему. Чем позже человечество возьмет на себя ответственность за свою историю, тем уже будет коридор доступных ему возможностей» [9, с. 6]. Как отмечают

ученые, в точках бифуркации происходят процессы другого уровня, в них возможен поворот и это зависит от специалистов, которые будут определять эту точку и применять общие идеи нелинейной динамики в своей конкретной области [9, с. 61].

И.Р. Пригожин подчеркивает, что мир является своеобразной конструкцией и в ее построении каждый человек может принимать участие, а решения, принимаемые человеком «зависят от памяти о прошлом и от ожиданий будущего» [24]. С нашей точки зрения, важнейшая роль в точках бифуркации отводится педагогу, способному воспитать человека, готовому к ответственному решению в точках бифуркации. Еще Я. А. Коменский писал, что следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане.

Фракталы еще один из феноменов, изучаемых синергетикой, это объекты, которые имеют свойство самоподобности. Каждый элемент системы имеет такую же организацию и форму, как и система, частью которой он является. Фрактальность прослеживается как в природе, так и в обществе. При исследовании хода развития элемента системы открывается возможность определить характер процессов, которые могут состояться в более широких масштабах. Изучая человека, являющегося частью общества (системы), формируя его как личность, мы можем определить тенденции развития общества, потому, какой тип личности преобладает – такое общество и формируется. Изменяя элемент системы – человека – мы строим тем самым другую систему.

Синергетика оперирует таким понятием как флуктуации. Эволюция любой системы сопровождается случайными явлениями, которые при достижении точки бифуркации, заставляют эту систему избирать другой путь развития. Состояние нестабильности системы объясняется появлением флуктуации или нескольких, которые некоторое время имели локализованный характер в малой части системы, последующее их распространение и привело к новому макроскопическому состоянию. В таких условиях нестабильности система от хаоса и беспорядка может перейти к порядку [25, с. 54].

Обратимся к такому понятию синергетики как «детерминированный хаос». Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов доказывают, что в мире должен быть хаос, чтобы вывести систему, которая способна к самоорганизации на более высокий уровень развития. Конструктивную роль хаоса ученые видят в следующем:

1) Благодаря хаосу происходит выход системы на аттрактор. Множество идей в научном мире, которые иногда представляются хаосом, со временем выстраиваются в определенную систему понятий, мировоззрений, технологий и т.п., выводящих систему на более высокий уровень развития. Свидетельством тому является разнообразие педагогических идей, выдвигаемых в процессе поиска нового. Такой хаос представляется как столкновение идей и их противоречий. Однако научные поиски со временем дают результаты – человека с новым мышлением, способного осуществлять позитивные преобразования в системе, частью которой он является.

2) Хаос лежит в основе объединения простых структур в более сложные, а также в согласовании темпов их эволюции. В данном случае хаос выступает как средство усложнения системы и как средство гармонизации темпов развития ее составных частей. Примером хаоса может быть отсутствие баланса между темпами развития технологий и воспитания человека, способного на духовно-нравственной основе использовать эти технологии.

3) Хаос может выступать как механизм переключения, изменения разных режимов развития системы, переход от одной стойкой структуры к другой. «Хаос ответственный за

переход между разгоранием и угасанием открытой нелинейной среды, вероятно, между расширением и схлопыванием наблюдаемой Вселенной, сном и бодрствованием, подъемом и спадом творческой активности ученого или поэта, революционным подъемом – спадом – стагнацией экономической и политической деятельности в социуме. Вероятно, только благодаря этим колебательным режимам нелинейные системы могут динамично самоподдерживаться» [12, с. 130].

В последнее время идеи синергетики успешно вошли в педагогику. Рассмотрим как синергетические понятия вкладываются в педагогическую теорию и практику. Каждый педагогический коллектив можно представить как сложную нелинейную самоорганизованную систему. В ней происходит движение от хаоса к порядку. Хаос представляется как совокупность идей педагогов-ученых, студентов, представителей органов управления и т.п. Причем среди преподавателей и студентов есть представители разных областей знаний, а их общие идеи, воплощенные в проекты, являются показателем интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания. Аттрактор-Цель является тем направлением, по которому продвигается система к самоорганизованному состоянию. В такой системе, как и любой, действующей по законам синергетики, есть точки неустойчивого состояния – бифуркации, когда у системы появляется возможность избирать из множества вариантов наиболее приемлемый для развития. Флуктуации, как случайные явления, влияют на систему в выборе пути развития. Например, такими случайностями могут быть снижение или повышение уровня субсидирования образования; снижение уровня интеллектуального вливания в систему, это касается и студенческого и преподавательского контингента и т.п. Усилия, действия отдельного человека не могут не влиять на ход развития системы. В особом неустойчивом состоянии действие одного человека может повлиять на макросоциальные процессы. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов отмечают: «Отсюда вытекает необходимость осознания каждым человеком огромного груза ответственности за судьбу всей социальной системы, всего общества» [13, с. 5].

Каждая студенческая группа развивается по законам целостной системы, в которую она входит. Поэтому студенческие группы можно назвать фракталами – объектами, которые имеют свойства подобные более крупной структуре. Например, изучая ход развития фрагмента структуры (группы) мы можем прогнозировать путь развития вуза, являющегося более крупной структурой.

Согласно синергетическим принципам каждая система является открытой, это дает ей возможность развиваться. Это касается и системы образования. На студента, являющегося частью системы, направлен мощный поток информации и, как показывают исследования синергетиков, обработка разного рода информации, ее интеграция с целью выработки конструктивного решения приводит к новым формам самоорганизации и упорядоченности. Отсутствие же информационного обмена ведет к гибели системы. По мнению С.С. Шевелевой, информационный обмен может вывести систему образования на уровень активного социального творчества, это дает возможность с одной стороны расширить возможности человека, а с другой – способствует интеграции и переработке информации различного рода [36].

С.С. Шевелева представляет императивы «открытой модели» образования: открытость образования будущему; интеграция всех способов усвоения мира человеком; включение в процесс усвоения мира принципов и идей синергетики; свободное пользование в процессе образования информационными системами; личностная направленность учебного процесса; психологическая направленность студента на решение сверхзадач;

изменение роли преподавателя высшей школы: от информатора до активного участника образовательных программ в новых нетривиальных условиях [36, с. 132].

Е.Н. Князева рассматривает роль синергетики в системе образования двояко: распространение синергетических знаний о законах самоорганизации и коэволюции сложных систем, а также организация учебно-воспитательного процесса по законам синергетики. В первом случае синергетика выступает как содержание образования, а во втором – как метод [10].

Нелинейность мышления является важнейшей идеей синергетики. Для любой социальной системы, в которой преобладают люди с линейным мышлением – это неминуемый путь к упадку. Человек с линейным мышлением не видит далеко вперед, он не способен дать оценку своим действиям с учетом тех последствий, которые могут возникнуть в далеком будущем. Человека с линейным мышлением беспокоит собственное благополучие и скорость его обретения. Еще в начале XX столетия философ Х. Ортега-и-Гассет писал, что мир, в котором живет человек, не только не побуждает его к самоукрощению, запретам и ограничениям, а, напротив, побуждает к росту appetitov, которые могут возрасти до бесконечности. Современный мир стал более искушающим для человека с линейным мышлением, appetitov которого значительно возросли, и остановить его в росте желаний собственного благополучия стало более сложным делом, чем раньше.

Х. Ортега-и-Гассет дал характеристику человеку с линейным мышлением, имеющим две основные черты: беспрепятственный рост жизненных запросов и естественную неблагодарность всему, что облегчает жизнь. Философ сравнивает такого человека с избалованным ребенком, который привык, что все принадлежит ему и все крутится вокруг него [23, с. 74].

Американский исследователь Д. Медоуз сформулировала некоторые позиции современной социальной парадигмы. Мы считаем, такие позиции очень схожи с признаками линейного мышления. К ним Д. Медоуз отнесла:

- Одна причина вызывает один эффект. Например, может быть одна причина возникновения рака, кислотного дождя, парникового эффекта. Все что нам нужно – найти и уничтожить ее;

- Любой рост – это хорошо и возможно. Не существует пределов роста;

- Технология может решить любую проблему, которая возникает у человечества. Улучшения будут осуществляться через лучшие технологии, а не через улучшение человечества;

- Проблема не существует или не является серьезной пока ее не измеряют;

- Если что-то экономически выгодно, то оно не нуждается в дальнейшем оправдании;

- Нация отделена одна от другой. Люди отделены от природы;

- Некоторые части системы могут процветать пока другие части страдают;

- Владение вещами – это источник счастья;

- Отдельная индивидуальность в обществе не может ничего изменить;

- Преимущественно люди нечестные, жадные и им нельзя доверять. Хорошие люди и хорошие действия – это редкие исключения;

- В человеке рациональное превалирует над интуитивным и духовным;

- Мы знаем, что мы делаем [39].

И.С. Добронравова подчеркивает, что человек с линейным мышлением выведен за пределы пассивной природы, он не готов нести ответственность за ход развития системы.

Осмысление единства человека и природы, природы и общества является признаком нелинейного мышления, которое дает понимание того, что даже незначительная, на первый взгляд, деятельность может иметь планетарные последствия, за которые человек должен нести ответственность [6].

Л.Г. Шестакова считает нелинейное мышление перспективным на современном этапе развития общества и определяет его как стиль, «рассматривающий окружающий мир и человека как сложные открытые системы, способные к самоорганизации, ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений, на необходимость и конструктивную природу неустойчивости и случайности» [38, с. 13].

Размышляя над проблемой перехода от линейного к нелинейному мышлению, Е.Н. Князева подчеркивает, что нелинейность мышления проявляется в готовности человека к появлению нового, это готовность к тому, что появление нового может быть не только шагом системы вперед, но и назад, относительно предыдущего состояния системы [11].

Доминирование людей в обществе с линейным мышлением венгерский ученый Э. Ласло объясняет влиянием прагматизма, который укоренился в сознании нашего времени и лишил человека чувства ответственности за свои поступки. Такая позиция человека дает кратковременные преимущества, однако ведет к продолжительным кризисам. Э. Ласло подчеркивает, что современная система образования продолжает формировать у молодежи линейное мышление, она серьезно отстала в доведении до учащихся современных знаний, продуцируемых ведущими учеными, людьми искусства и гуманистами современности. Система образования готовит человека неспособного воспринимать научно-техническую, социогуманитарную и гуманистически-духовную культуры как интегративную культуру, необходимую для целостного восприятия мира. Как указывает Э. Ласло: «Сообщества технологов, ученых, деятелей искусства, религиозные объединения и те, кто трудится на ниве просвещения, должны отринуть свои узкие интересы и приложить усилия ради построения нового, более гуманного и пригодного для жизни мира» [16].

Аналогичной позиции придерживается Г.Н. Дульнев, связывающий линейность мышления с раздроблением воспитания человека на отдельные части: воспитание ума, тела и души. Ученый подчеркивает, что современные естественные науки достигли большой высоты в развитии, однако потеряли человеческую душу. Воспитание человека, способного воспринимать и понимать целостную картину мира, Г.Н. Дульнев видит в объединении естественных и гуманитарных наук для познания многих явлений, а также введение в школах мета-науки, которая научит молодежь сохранять цивилизацию и все живое на планете [7].

Нелинейность мышления предусматривает диалог взглядов, диалог культур и единомышленников. Как отмечает К.Х. Делокаров, современный человек пока еще не готов к диалогу с представителями других точек зрения, терпимость и открытость не стали его внутренней потребностью и установкой. В настоящее время превалирует коллективная ответственность, тогда как индивидуальная распространяется очень малыми темпами. Решение проблем глобального характера, с точки зрения К.Х. Делокарова, возможно при условии формирования у человека именно индивидуальной ответственности, формирования терпимости к представителю другой культуры [4].

Л.Г. Шестакова выделяет основные характеристики нелинейного мышления, на которые считаем необходимым обратить внимание в процессе формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущего педагога: критичность;

абстрактность и отвлеченность в комбинации с умением устанавливать взаимосвязи между идеальной моделью и реальным процессом; умение и готовность рассматривать альтернативную позицию; стремление к исследованию природы и сущности понятий и явлений; ориентация на выявление глубинных связей и взаимозависимостей между процессами и явлениями различной природы; готовность к решению проблемных ситуаций, умение определять различные варианты решения с учетом степени последствий; единство сознательного и подсознательного, разумного и эмоционального, рационального и интуитивного при принятии решения [38].

Б.А. Мукушев считает, что конечным этапом развития нелинейного мышления является сформированность синергетического типа мышления, под которым он понимает «мыслительный процесс, ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений всего сущего, осознание мироустройства, основанного на чередовании устойчивости и неустойчивости, и осмысление многомерности и неоднозначности параметров окружающей нас действительности» [21, с. 121].

Ученый, анализируя положительные стороны синергетического типа мышления, предлагает не отказываться совсем от других сложившихся типов мышления. Мыслительные процессы в рамках синергетического мышления расширяют рамки сферы действия других типов мышления, придают процессу мышления интегративный характер, гибкость, динамичность и мобильность. По мнению Б.А. Мукушева, синергетический тип мышления гармонически соединяет все типы мышления [21].

В.Г. Буданов предлагает для формирования нелинейного мышления ввести в образование синергетические положения, которые будут осуществляться по трем направлениям:

- Синергетика для образования – создание интегративных курсов по синергетике.
- Синергетика в образовании: создание междисциплинарного пространства с целью понимания студентами языка синергетики и применение ее принципов в любой дисциплине.
- Синергетика образования: высокий уровень педагогического мастерства, разработка авторских методик по дисциплинам [2].

Синергетический подход в образовании предусматривает не педагогическую адаптацию естественнонаучных знаний с целью их усвоения студенческой молодежью, а переход на более высокий уровень социокультурного развития, фундаментом которого являются образцы деятельности и поведения человека в условиях кризисных явлений, которые базируются на знаниях самоорганизации человеческого общества и природы. Как отмечает В.А. Игнатова, успешность формирования синергетического мышления связана с «повышением воспитывающего потенциала образования, и прежде всего естественнонаучного, с выходом его за рамки технократической парадигмы, с воплощением в нем идей культуросообразности, гуманизации и гуманитаризации, с выходом на передний план ценностного знания, с формированием целостной личностно значимой картины мира» [8, с. 27].

Н.Н. Моисеев, размышляя над глобальными проблемами человечества, отмечает, что современная система высшего образования пока еще не способна готовить специалиста для решения проблем планетарного масштаба. Кризис образования представляется ученому более опасным для человечества, чем все другие вместе взятые кризисы. С точки зрения ученого, постепенно фундаментальность, универсальность образования превратилась в узкую специализацию по подготовке не только специалистов по разным областям знаний, но и ученых. Появилась большая пропасть между гуманитарным знанием и естественным.

Такая ситуация не могла не отразиться на понимании друг друга специалистов разных областей знаний с целью решения разнообразных профессиональных задач. Н.Н. Моисеев выдвигает основные принципы высшего образования, соблюдение которых способствовало бы разрешению образовательного кризиса:

- учить надо не столько отдельным частностям, сколько умению учиться новому и отходить от стандартов;

- целостность образования – научно-технического и гуманитарного. Все науки, преподаваемые в высшей школе, должны иметь одну цель – обеспечить будущее существование человека в биосфере;

- передача эстафеты не только знаний и опыта, но и эстафеты предвидения. Коллективный Разум, который готовится в университетах, должен строить стратегию развития цивилизации с учетом интересов будущих поколений;

- придание образованию экологической направленности;

- возрождение научных школ [19].

Мы считаем, что соблюдение таких принципов является, по сути, синергетическим подходом в воспитании будущего педагога, условием формирования человека с новым синергетическим мышлением, профессионала высокой квалификации, способного решать стратегические вопросы на духовно-нравственных основах. Но, к сожалению, выдвинутые еще в конце XX столетия Н.Н. Моисеевым предложения по преодолению кризисной ситуации в высшем образовании, в большей степени остаются пока что теоретическими положениями. Внедрение идей синергетики в целостную педагогическую систему высшей школы идет значительно меньшими темпами, чем развитие педагогической теории.

В.А. Цикин отмечает, что традиционная система образования, базировавшаяся на принципах классической науки, в которой доминируют такие мировоззренческие и методологические принципы как рационализм, детерминизм, редукционизм не может уже эффективно обеспечивать процесс познания человеком мира. В традиционной системе преобладает авторитарный стиль мышления, роль учителя зачастую сводится к «передающему устройству», наблюдается низкий уровень инициативности и активности учащихся. В целом педагогическая система функционирует как закрытая система, лишенная способности саморазвития. Разработка новой парадигмы образования, которая отвечала бы потребностям времени, должна базироваться на постнеклассической науке, объединяющей в себе идеи эволюции с идеями системного подхода и распространяющиеся на все сферы человеческого бытия [35].

Одним из условий успешного формирования синергетического мышления у будущих педагогов является готовность педагогов высшей школы к этому процессу. М.А. Федорова, исследуя проблему моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы, доказывает, что реализация синергетического подхода возможна при условии: проявления инициативы, открытости педагогической деятельности, стремления к самосовершенствованию, самореализации, изменений межличностных отношений преподавателя и студентов, ориентации педагогической системы на цели развития студентов и т.п. По мнению исследователя, в вузе должна быть организована синергетическая среда, способствующая реализации творческого потенциала, как студентов, так и преподавателей [32].

Синергетический подход в процессе профессионального становления, как доказывает М.С. Ковалевич, значительно повышает эффективность подготовки специалиста для работы в постоянно изменяющихся условиях. Синергетика и педагогика являются «партнерами» и

действуют в рамках диалога, стимулирования самообразования, саморазвития, способствуют проявлению скрытых возможностей человека.

Синергетическое образование основывается на следующих принципах:

- самодостраивание личности;
- выбор среди разнообразия ценностей способствующих успешному профессионально-личностному развитию;
- восполнение недостающих «звеньев», самосборка личностных характеристик, необходимых для будущей успешной профессиональной деятельности;
- высокий уровень рефлексии;
- возможность выйти на новый уровень развития, построить свой путь профессионального становления с минимальными затратами всех ресурсов.

М.С. Ковалевич размышляет над проблемой духовности в процессе профессионализации личности. По мнению ученого, духовный человек способен руководить своим поведением в процессе самоорганизации с целью обретения свободы, относительной независимости от материального мира. Духовность характеризуется как «искусство жизни», самосовершенствование, самостановление. Поэтому духовность является характеристикой человека как самоорганизованной системы [14].

Н.В. Лежнева при построении образовательной системы использует синергетический подход в качестве мировоззренческой позиции. Мы не можем не согласиться с одним из положений представленных исследователем, что человек в неустойчивом и противоречивом мире ощущает неуверенность в завтрашнем дне, постоянно находится в поиске и выборе, и все это в последнее время становится более нормой, чем исключением из правил. Современный педагог сталкивается с множеством проблем, которые с развитием и внедрением научного знания становится решать все сложнее. Нужно быть всегда в интеллектуальном тоне, быстро реагировать на достижения науки и использовать ее потенциал в своей профессиональной деятельности. Только мобильный специалист, способный к профессиональной рефлексии, саморазвитию и самосовершенствованию будет испытывать относительную уверенность в завтрашнем дне.

Применение синергетического подхода в процессе профессиональной подготовки Н.В. Лежнева видит в создании ситуации открытого диалога преподавателя и студента, «в результате которого происходит не только «рождение» нового для студента (а может быть не только для него) знания, но происходит «открытия себя и других», инициирование выбора собственного пути развития» [17, с. 24]. Как отмечает ученый, в процессе направленности студента по пути саморазвития особое место занимает проблема формирования нравственного императива, как системы ориентации в сложном непредсказуемом мире [17].

Человека, как сложнейшую систему, нельзя воспитывать по частям (А.С. Макаренко), изучать его для построения эффективного процесса воспитания следует также в единстве духа, души и тела (К.Д. Ушинский). Синергетический подход дает возможность рассмотреть эволюцию человека с учетом его целостности. Т.Г. Тюрина, занимаясь проблемой феномена «духовность», считает, что именно синергетическая педагогика предоставляет новые возможности и перспективы для понимания природы духовности, характера эволюционных процессов, которые происходят в целостном человеке. С точки зрения ученого, синергетический подход предусматривает пересмотр основных структурных компонентов педагогического процесса: содержания, методов воспитания и обучения, которые будут учитывать целостность человека, его космопланетарный феномен.

Внедрение синергетического подхода в высшую школу, по мнению Т.Г. Тюриной, предусматривает и обращение к религиозному знанию, которое накоплено мировыми религиями и играет определенную роль в формировании человека. Как отмечает ученый, у человека на генетическом уровне заложена вера в Бога, в нем есть природное стремление приблизиться к духовным глубинам бытия, Мира Высшего, трансцендентального, Духовного [31].

Интересное, с нашей точки зрения, исследование представлено А.П. Вирковским, который рассмотрел понятие «духовность» с позиции синергетики. Он считает, что в педагогической практике высшей школы в процессе духовного воспитания надо учитывать не только общечеловеческие и христианские ценности, но и культурно-прагматические. К последним он относит: разумный эгоизм, самоактуализацию, этическую технологию успеха, духовный бизнес, духовно-материальное развитие. Свою позицию исследователь объясняет тем, что человек с большим творческим потенциалом должен быть обеспечен материально для эффективной реализации таланта [3].

Мы согласны с А.П. Вирковским, так как в условиях развития бизнес-структур важно сформировать у студенческой молодежи правильное отношение к обогащению, к деньгам, на основе соблюдения профессионально-этических норм. Будущий специалист должен понимать, что деньги являются не целью, а лишь средством достижения поставленных задач.

О. Робуль видит формирование педагога с инновационным типом восприятия мира, новым пониманием своего места в истории, обществе и в мире в синергетическом полиуровневом обращении к личности:

- на микроуровне – как к субъекту саморазвития, со своим неповторимым индивидуальным образом, высокоразвитой духовностью, творческим началом, положительной «Я»-концепцией;

- на мезоуровне – как к субъекту профессионального становления, основным признаком которого является наличие целостного комплекса профессионально значимых характеристик: качеств, черт, убеждений, идеалов, ценностей и т.п.;

- на макроуровне – как к субъекту мировой цивилизации, универсальными (планетарно-космическими) характеристиками которого является ноосферное мышление, планетарное сознание, поликультурность, гуманистическая культура, гражданственность, толерантность, способность к жизнетворчеству в глобальном масштабе и т.п. [28].

В.Ш. Масленникова рассматривает синергетический подход как новый методологический принцип исследования и понимания процесса воспитания. Ученый подчеркивает, что синергетическое знание позволяет рассмотреть воспитательную деятельность как процесс, являющийся в большей мере, самоорганизованным и построенный не на причинно-следственных связях, а обусловленный многими факторами, предвиденными и стихийными явлениями, упорядоченными и хаотичными, и т.д. «В свете синергетического подхода – человек – не винтик системы, развивающийся вместе с ней, а сила, способная к преодолению кризисов и упорядочиванию системы, ее стабилизации» [18].

Синергетика как философия контакта или философия коммуникативности обеспечивает восстановление в процессе развития научного знания утерянных связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической мудростью. Как отмечает И.Д. Демакова, синергетическому мышлению педагога свойственна открытость, коммуникативность, диалогичность. Синергетический подход дает возможность

объединить теорию воспитания с различными знаниями как «коммуникативный мост», позволяющий создать диалоговое пространство [5].

Синергетика обращает внимание исследователей на то, что увлечение одним из разработанных в педагогике подходов не решит проблемы формирования целостной личности. Например, личностно-ориентированный подход к образованию, несмотря на его гуманистический потенциал, позволит получить более эффективные образовательные результаты в сочетании с социо-, культурно-, экономико-, эколого-ориентированными подходами. В этом и состоит объединяющая миссия синергетики. К тому же педагогическая синергетика не только внедряет познания метанауки в образовательную сферу и проектирует педагогические системы на синергетических идеях, но и анализирует уже существующие педагогические системы относительно наличия у них синергетических черт [26].

Таким образом, синергетический подход к формированию духовно-нравственных основ профессионального поведения позволяет: рассмотреть воспитание и развитие будущего педагога в единстве духа, души и тела (К.Д. Ушинский) и как самоорганизованный процесс; приблизиться к пониманию природы духовности человека; обеспечить новый диалог человека с природой, новый синтез человеческого знания и мудрости (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов); актуализировать междисциплинарное знание, интеграцию науки, культуры, искусства и религии в решении назревших проблем; повысить воспитательный потенциал образования путем выхода за рамки технократической парадигмы; объединить теорию воспитания с различными знаниями как «коммуникативный мост», позволяющий создать диалоговое пространство (И.Д. Демакова); сформировать человека с нелинейным мышлением.

Список литературы

1. Анянова И.В. Модели профессионального поведения учителя [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13570>.
2. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov12.htm>.
3. Вірковський А.П. Синергетичний підхід до поняття “духовність” // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. 2004. № 14. С. 51-54.
4. Делокаров К.Х. Рационализм и социосинергетика // Общественные науки и современность. 1997. № 1. С. 117-124.
5. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога (междисциплинарный подход) // Классный руководитель. 2002. № 5. С. 97-108.
6. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. К.: Либідь, 1990. 148 с.
7. Дульнев Г.Н. Роль синергетики в формировании нового мышления [Электронный ресурс] // Мир Огненный. 1997. № 3 (13). – Режим доступа: http://dolmen.narod.ru/7_13.htm.
8. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26-31.
9. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица; С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. Изд. 3-е. М.: Едиториал УРСС, 2003. 288 с.

10. Князева Е.Н. Научись учиться [Электронный ресурс] // Журнал «Мост». Май 2001. № 44. С. 52–53. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>.
11. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса. М., 1995. 228 с.
12. Князева Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.
13. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3-20.
14. Ковалевич М.С. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/konfer/Home/2-sekcija/kovalevic>.
15. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование: Синергет. аспекты образования. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. 193 с.
16. Ласло Э. Век бифуркации: Постигание изменяющегося мира // Путь. 1995. № 7. С. 3-129.
17. Лежнева Н.В. Синергетика – принципы построения образовательной среды вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. Серия Образование. Педагогические науки. № 1 (134). С. 23-32.
18. Масленникова В.Ш. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию в системе профессионального образования [Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.spek.keytown.com/rasIIIProg/4_meropr/OFAP%20SPO`07/res/pages/innovacii/6.htm.
19. Моисеев Н.Н. Кризис современного образования [Электронный ресурс] // сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Moiseev/krizissovremennogoobrazovaniya.htm>.
20. Моисеев Н.Н. Система «Учитель» и современная экологическая обстановка: [Очерк]; Междунар. независимый эколого-политол. ун-т. М.: МНЭПУ, 1994. 14 с.
21. Мукушев Б.А. Синергетика в системе образования // Образование и наука. 2008. № 3. С. 105-122.
22. Муравых А.И. Синергетический подход к управлению экологической безопасностью // Право и безопасность. 2004. № 3. Т. 12. С. 32–36.
23. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Восстание масс. Дегуманизация искусства. Бесхребетная Испания. М.: АСТ: СТ Москва, 2008. 347 с.
24. Пригожин И. Кость еще не брошена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/pprijoj.htm>.
25. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова; пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
26. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
27. Рерих Н. К. О Вечном... М.: Политиздат, 1991. 462 с.
28. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // Філософія освіти. 2006. № 1 (3). С. 35-42.
29. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с.
30. Степин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации /

В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. М., 1994. 274 с.

31. Тюріна Т.Г. Педагогіка духовності: синергетичний підхід // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2009. Вип. 30. С. 144-162.

32. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т, 2004. 170 с.

33. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. М. Ижевск.: Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.

34. Ценности глобализирующегося мира. М.: ScientificPressLtd, 2002. 189 с.

35. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя // Практична філософія. № 1. 2003. С. 174-182.

36. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования // Общественные науки и современность. 1997. № 1. С. 125-133.

37. Шемакин Ю.И. Системантика: Монография. М.: Изд-во РАГС, 2006. 266 с.

38. Шестакова Л.Г. Общая характеристика нелинейного стиля мышления человека Инициативы XXI века. 2010. № 3. С. 11-14.

39. Donella H. Meadows System Dynamics meets the press // The Global Citizen. Washington, DC, Island Press, 1991. p. 1-12.

2.8. Профессиональная подготовка будущих учителей к коррекции психических состояний у учащихся младших классов

Психическое состояние - это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома (совокупности) в динамике психической деятельности, выражающейся в единстве поведения и переживания в континууме времени [1, с. 14].

Негативные психические состояния являются устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени (А.М. Прихожан). Их возникновение и закрепление как устойчивых образований связано с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер.

Психические состояния младших школьников сложны по своей организации. Среди их состояний чаще встречаются полисостояния. Также можно сказать, что среди состояний младших школьников больше положительно окрашенных. Положительно окрашенные состояния обуславливают положительные действия, а отрицательно окрашенные – отрицательные действия. Психические состояния детей младшего школьного возраста тесно связаны с ситуацией. Если ситуации окрашены положительно (успехи в учебе, спорте, похвалы и т.д.), то они вызывают положительно окрашенные психические состояния (счастье, радость, восторг и т.д.). Если ситуации отрицательно окрашены (болезни, ссоры, конфликты, различные трудности), то они вызывают отрицательные психические состояния.

Наиболее часто встречающееся негативное психическое состояние младшего школьника - состояние страха. Именно это психическое состояние часто актуализируется при встрече школьника с трудностями (например – контрольная работа). Страх чаще возникает при угрожающей опасности, перед важным делом, встречей, при конфликтах, неудачах, выступлениях, при неожиданных ситуациях. Страх сильно влияет на течение психических процессов. Происходит резкое обострение или ухудшение чувствительности,

непонимание сути объясняемого, плохая осознанность восприятия. Мыслительные процессы также подвергаются влиянию: иногда понижается сообразительность, ухудшается продуктивность мышления, что проявляется в растерянности, отсутствии логики. Часто снижается волевая деятельность. Речь становится путанной, голос дрожит. Внимание рассеянно, человеку довольно сложно сосредоточиться, но бывает наоборот - внимание концентрируется на одном объекте. Страх также сопровождается физиологическими проявлениями: дрожь, учащенное дыхание, учащенное сердцебиение [2].

Негативные психические состояния оказывают в основном отрицательное, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности детей младшего школьного возраста и их влияние на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса. Влияние на деятельность негативных психических состояний как свойств личности усиливается с возрастом.

Часто педагоги руководствуются индифферентными представлениями об учащихся как «об устройствах по переработке информации» [3, с. 215]. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми обучаемые просто не могут справиться. Эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивании. Именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы педагог переносит на оценку личности ученика в целом.

С наличием негативных психических состояний (тревожности, утомляемости, раздражительности) нередко связывают причины учебных неврозов. Так, например, отмечено, что высокая тревожность затрудняет интеллектуальную деятельность в психически напряженных ситуациях, снижает уровень умственной работоспособности, является одной из причин отрицательного социального статуса личности (А.И. Киколов, В.В. Плотников).

Л.И. Божович исследованы причины возникновения негативных психических состояний и формы их проявления у младших школьников. Одной из основных причин возникновения негативных психических состояний обозначены повышенные требования родителей к ребенку и отсутствие эмоциональной поддержки с их стороны.

Изучению природы негативных психических состояний посвятила ряд своих работ А.М. Прихожан. Исследователем описана школьная тревожность, причины ее появления, обозначены особенности тревожных школьников. В частности, характерной особенностью для детей с высокой учебной тревожностью, по ее мнению, выступают: частые отказы от решения задачи, желание взять под контроль все элементы деятельности одновременно, высокий уровень обучаемости, при кажущемся низким, заниженная самооценка, неблагоприятное положение среди сверстников.

По словам Н.Д. Левитова, изучение психических состояний школьников должно быть также связано с учетом фазовых состояний возбудимости мозговой коры. Повышенная и пониженная активность коры головного мозга сильно влияет на успешность обучения. Состояние активности характеризует работоспособность, эффективность усвоения знаний. Также указывается на признаки активности учащихся на уроке: наличие внимания и интереса к словам учителя и ответам учащихся; проявление самостоятельности, задавание вопросов учениками, решение задач не одним, а несколькими способами, связывание материала с собственными жизненными наблюдениями. Об активности учеников учителя могут судить по работе учеников, по быстрому и точному выполнению требований учителя. Если урок неинтересный для активизации учащихся прилагают усилия, также усилия

прилагаются и для поддержания внимания, что может вызывать утомление. Для устранения апатии и сонливости они активизируются в нежелательном направлении: шутят, разговаривают, думают о другом. От учащихся на уроке требуется такое активное состояние, которое предполагает затормаживание ненужных и излишних действий и переживаний (торможение подкорковых центров со стороны коры). Должны также наблюдаться подтянутость позы, движений, мимики, контроль внимания. Активное состояние учащихся на уроке, предполагает и определенную эмоциональность, но она должна быть регулируема, особенно в своих внешних проявлениях. Н.Д.Левитов выделяет несколько видов состояний активности учащихся на уроках: 1) состояния стихийной (нерегулируемой) активности; 2) состояния сознательной (регулируемой) активности.

По мере взросления, обучения, воспитания, активность становится все более сознательной, глубокой, более захватывающей личность ученика. Можно проследить этот процесс, начиная с младшего школьного возраста. В младшем школьном возрасте, особенно в первые месяцы, у детей заметна скованность, также они вынуждены подавлять потребность двигаться, разговаривать. При первом удобном случае они «растормаживаются», возвращаются к детской стихийной активности [4].

Таким образом, приведенные выше работы показывают, что в учебно-воспитательном процессе проблема негативных психических состояний учащихся младшего школьного возраста занимает важное место, определяя во многом его успешность.

На основе исследовательских данных, полученных при изучении негативных психических состояний на разных этапах возрастного развития, были выделены принципы их профилактики и преодоления, главным из которых является ориентация на выработку адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих потребностей детей (И.В. Дубровина). Такая профилактическая работа подразумевает четыре взаимосвязанных направления [5].

1. *Психологическое просвещение родителей.* Оно состоит из трех блоков. Первый блок посвящен роли в возникновении и закреплении негативных психических состояний в семье. Особое внимание отводится развитию у ребенка чувства уверенности, защищенности. Показывается влияние на это особенностей предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют. Демонстрируется значение конфликтов в семье (между родителями, родителями и другими детьми, родителями и прародителями) и общей атмосферы семьи. Второй блок касается влияния на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценка. Третий блок касается значения развития у детей и подростков уверенности в собственных силах, ощущения собственной компетентности. Основная задача такой работы - формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике негативных психических состояний у детей и их преодолении.

2. *Психологическое просвещение педагогов.* Здесь прежде всего значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние могут оказать негативные психические состояния на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении негативных психических состояний четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа - общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала.

Рассматриваются вопросы, связанные с дидактогенными.

3. *Обучение родителей конкретным способам преодоления негативных психических состояний у детей*, а также помощи детям в овладении средствами самокоррекции психических состояний.

4. *Непосредственная работа с детьми*, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При профилактике эта работа должна быть ориентирована прежде всего на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» негативных психических состояний для ребенка. Значимым элементом является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных, для человека ситуациях. Важное место занимает подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности ситуации через предварительное ознакомление их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения в них. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций (например, репетицию экзамена).

В настоящее время имеется множество техник и приемов, непосредственно направленных на преодоление различных видов негативных психических состояний, в том числе и предназначенных для работы с младшими школьниками как отдельной возрастной категорией (Г.Ш. Габдреева, М. Гриндер, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, Г.Л. Цукерман и др.). Так А.М. Прихожан была разработана *программа групповой психокоррекционной работы с младшими школьниками*, задачами которой являлось: а) развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста и главных условий, способствующих успешности ребенка в школе; б) смягчение, снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, и стремления к успеху; в) развитие и обогащение продуктивных видов деятельности и поведения; г) развитие позитивного представления о собственных возможностях, формирование правильного отношения к результатам собственной деятельности, умения правильно оценить ее, правильно относиться к ошибкам и отрицательным оценкам; д) расширение и обогащение навыков общения со сверстниками, повышение «игровой компетентности» ребенка. Программа включает также коррекцию сложившихся к этому времени устойчивых страхов, в первую очередь школьных.

Преодоление негативных психических состояний не может быть ограничено только рамками специальной психолого-педагогической работы. Во всех случаях требуется введение специального блока занятий, направленных на перенос полученных умений, средств деятельности в обыденную жизнь, их приспособление, а в случае необходимости - некоторая коррекция и закрепление. Значительную роль в этом играют и педагоги, и родители.

Известно, что профессионализм каждого педагога напрямую связан с его образовательными навыками и умениями [3, 4]. Непрерывное образование предполагает не только постоянное повышение уровня знаний учителя, но и подразумевает стремление к самосовершенствованию, постоянному анализу себя в выбранной профессии [2]. Особенно актуальными проблемы профессионального становления студентов педагогического вуза становятся на старших курсах подготовки, когда найдены будущие ориентиры профессионального творчества [1].

Наше исследование было направлено на выявление психических состояний студентов педагогического вуза. При этом под психическими состояниями студентов

понимаются целостные характеристики психической деятельности за определенный период времени.

Как показывают исследования ряда авторов (А.О. Прохоров, И.М. Юсупов) на период обучения в вузе и первые пять лет профессиональной деятельности после окончания вуза приходится пик наиболее значимых в количественном отношении психических состояний [7, 8]. Причина большого количества значимых психических состояний у студентов связана с совпадением периода профессиональной подготовки и профессионального становления личности студента. В связи с этим наше исследование психических состояний в профессиональной подготовке педагогов рассматривает одну из многих сторон профессионально-личностного становления учителя [5, 6].

Эмпирической базой исследования являлись студенты 4-5 курсов факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного университета им. И.Н. Ульянова. Общее количество испытуемых 60 человек, из них 67% женщин и 33% мужчин.

Изучение психических состояний студентов проводилось с помощью опросника дифференцированной самооценки утомления, предложенного В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, М.Н. Мирошниковым и др. и основывающегося на выделении основных компонентов психического состояния, которое всесторонне характеризуется с помощью трех категорий признаков: самочувствия, активности и настроения (САН).

При интерпретации полученных данных по САН была использована и модифицированная факторная структура теста, разработанная А.Б. Леонтьевой, которая выделила в результате проведенных исследований четыре наиболее значимых фактора: 1) самочувствие; 2) эмоциональный фон; 3) уровень напряженности; 4) мотивация.

Для индивидуальной оценки каждого показателя психического состояния по методике САН была построена **обобщенная гистограмма психических состояний**, состоящая из тридцати характеристик (см. рис. 1).



Рисунок 1 - Обобщенная гистограмма психических состояний по методике САН

В результате анализа обобщенной гистограммы психических состояний были выявлены следующие позитивные психические состояния, наиболее актуальные для студентов педагогического вуза: 1) надежда; 2) оптимизм; 3) жизнерадостность; 4) деятельность; 5) хорошее самочувствие*.

* Психические состояния расположены по степени их значимости.

Среди негативных психических состояний наиболее значимыми для испытуемых оказались следующие: 1) желание отдохнуть; 2) усталость; 3) озабоченность; 4) сонливость.

Проанализировав полученные данные в соответствии с модифицированной А.Б. Леонтьевой факторной структурой методики САН, были получены следующие результаты (см. рис. 2).

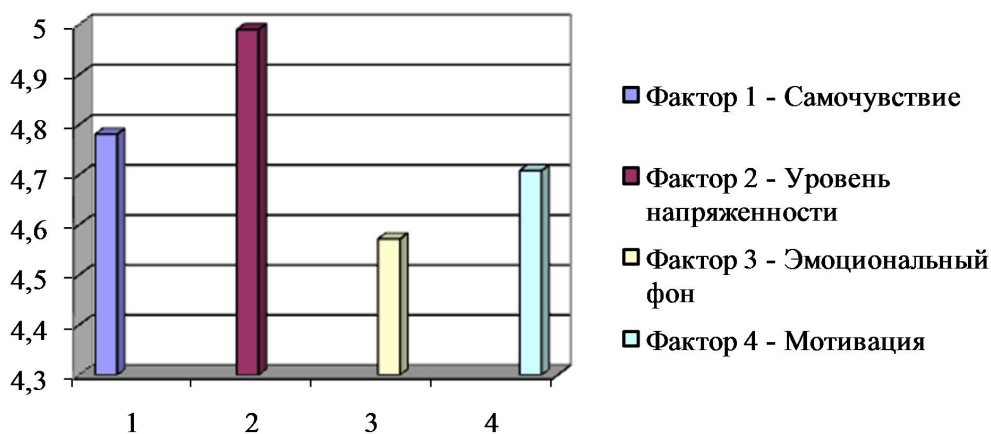


Рисунок 2 - Факторная структура методики САН

Наибольший вес среди респондентов имеет фактор уровня напряженности, то есть для студентов самым важным является работа в условиях благоприятных межличностных взаимоотношений. Преобладающий вес фактора напряженности свидетельствует также о необходимости коррекции тех психических состояний, которые входят в этот фактор.

Вторым преобладающим фактором является фактор самочувствия, что представляется понятным, так как без хорошего самочувствия студентам не удастся настроиться на эффективную практическую работу и успешные взаимоотношения с учащимися.

Третий по значимости фактор, выделяемый опрошенными, - фактор мотивации. Такая оценка важнейшего для межличностных взаимоотношений типа «учитель – ученик» фактора свидетельствует о его зависимости от предыдущих двух факторов и позволяет сделать следующие выводы: 1) чтобы повысить мотивацию к профессиональной деятельности по обучению, воспитанию и развитию школьников, необходимо снизить уровень напряженности среди студентов педагогического вуза; 2) мотивация напрямую зависит от психического и физического самочувствия студентов.

Наименьший вес среди факторов занимает фактор эмоционального фона. Можно предположить, что данный фактор также взаимосвязан с предыдущими и, особенно, с фактором напряженности. Поэтому при возможной коррекции психических состояний снижение напряженности приведет к улучшению эмоционального фона и повышению значимости фактора.

Таким образом, были раскрыты особенности психических состояний студентов педагогического вуза, выявление и понимание которых является немаловажным фактором в их профессиональном становлении.

Список литературы

1. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. 188 с.

2. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: ЛГУ, 1988. 169 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
4. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань: Изд-во ХГПИ, 1994. 175 с.
5. Практическая психология образования; Учебное пособие. 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.

2.9. Социальное проектирование в формировании готовности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися

Современные реалии требуют высокой подготовки учителя к выполнению профессиональной деятельности. Сегодня обществом востребован педагог, который не только обладает предметным знанием, но и оказывается способным трансформировать его в другие сферы профессиональной деятельности.

Актуальность заявленного исследования обусловлена Государственной политикой в сфере образования, приоритетным направлением которой является сохранение и укрепление здоровья современных школьников. Подготовка будущего учителя, способного сопровождать процесс сохранения и преумножения здоровья учащихся – требование общества и важнейшая из задач высшей школы. Социальный заказ сегодня определяет необходимость формирования у современного педагога потребности в повышении качества профессиональной подготовки, в том числе в ходе решения задач физкультурно-оздоровительной направленности. Их суть есть всесторонняя забота о сохранности и улучшении здоровья школьников, пропаганда здорового образа жизни.

Изучение и анализ научной литературы по теме исследования свидетельствует о наличии апробированных исследований, на которых базируется подготовка современного педагога. Теоретико-методологические основы формирования личности педагога отражены в трудах Е.В. Бондаревской, С.Г. Вершловского, В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина и др. Ряд исследований посвящен изучению профессионально-личностных качеств учителя (А.А. Вербицкий, Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

М.Я. Виленский, В.М. Выдрин, Б.С. Гершунский, Л.И. Лубышева, В. И. Столяров рассматривали различные психолого-педагогические проблемы физкультурного образования студентов педагогического вуза. Осмысление физической культуры с философско-культурологических позиций осуществлялось В.К. Бальсевичем, И.М. Быховской, Б.Ф. Ломовым. Вопросы функций физической культуры ставились в трудах Г.П. Выжлецова, Д.Д. Донского, Л.К. Кругловой, Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова.

Однако в данных работах речь шла, как правило, о подготовке учителя физической культуры.

Вместе с тем, в процессе осмысления контекста данного исследования появилось понимание того, что концепция физического воспитания молодежи в настоящее время смещается в сторону повышения роли образовательной направленности в неспециальном физкультурном образовании. В этом смысле особую важность приобретает идея здоровьесформирующего образования. По мнению В.И. Загвязинского, суть такого образования заключается в «смещении целевых ориентиров физического воспитания с

«авторитарной подготовки» на формирование физической и спортивной культуры, спортивного стиля жизни детей и молодежи» [3, с. 96]. Это, так называемое, спортизированное физическое воспитание или «спорт для всех», развивающееся в настоящее время инновационное направление в системе физической подготовки студентов [2; 6]. Оно не имеет раскогласований, а напротив, дополняет уже известные и, безусловно, ценные труды А.М. Вороновой, Е.Г. Горбачева, А.П. Гришина, О.И. Дранюк, Е.Н. Медведевой, в которых актуализируются различные аспекты готовности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися.

В Федеральном Государственном образовательном стандарте среднего общего образования отмечается, что в качестве личностных результатов учащихся в процессе освоения образовательной программы должны быть признаны «принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей» [9].

Значение физкультурно-оздоровительной деятельности в процессе подготовки современного педагога сегодня вряд ли возможно переоценить. Она является специфической социально-организованной формой и областью сопоставления физических и интеллектуальных способностей, направленных на совершенствование, улучшения и сохранения здоровья и подготовленности студентов вуза, одобряемой социальной общностью. В ходе физкультурно-оздоровительной деятельности студенты приобретают знания о рациональных способах выполнения двигательных действий, об использовании приобретенных навыков в жизни, усваивают правила закаливания организма, получают оздоровительный и профилактический эффект. Залогом успешности такой деятельности сегодня становится высокий и постоянно развивающийся социально-профессиональный потенциал, определяющий творческую направленность физкультурно-оздоровительной работы в формате «спорт для всех».

Поскольку в современной школе востребованы учителя, обладающие готовностью выстраивать индивидуальные образовательные траектории учащихся, в том числе и в физкультурно-оздоровительной деятельности, применять инновационные методы формирования физически и психологически здоровой, творческой личности, способной к саморазвитию, все большее внимание в педагогической науке и образовательной практике заслуженно привлекает тема социально-педагогического проектирования.

Под ним понимается возможность преобразовывать процессы, явления, условия с помощью социально-педагогических средств. Социально-педагогическое проектирование рассматривается как технология, с помощью которой возможно обретение учащимися социального опыта в образовательных учреждениях. Педагогический смысл этой технологии – создание условий для социальных проб личности, когда становится возможным постановка и решение целого спектра личностно и социально-значимых задач. Прежде всего, они связаны с поиском и освоением эффективных способов социального взаимодействия с различными категориями людей, формированием Я-концепции, самосовершенствованием в целом.

В качестве основных принципов социально-педагогического проектирования рассматривают креативность, предметность, инновационность, структурность, оптимальность, интегративность, коммуникационность, диагностичность и др. Они находят

проявление в социально-педагогических проектах, целью которых, как правило, является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности [10, с. 12]. Такое понимание смысла проекта обусловлено объектно-ориентированным подходом к социальному проектированию. Социальный проект с позиций такого подхода имеет целью «создание нового или реконструкцию имеющегося объекта», выполняющего важную социокультурную функцию [7, с. 140].

По мнению В.А. Лукова социальное проектирование можно рассматривать как «особую технологию принятия коллективных решений на основе достижения договоренности о норме кооперативной деятельности людей», являющейся социально-значимой и использующей в качестве основы согласование разных вариантов решения и личностного принятия целей каждым субъектом [7, с. 153]. Суть педагогического проектирования заключается в создании предположительных варианты предстоящей деятельности и прогнозированием согласующихся с ней результатов» [1, с. 217].

Таким образом, интеграция сущностных характеристик понятий «социальное проектирование» и «педагогическое проектирование» позволяет определить социально-педагогическое проектирование как согласованную деятельность субъектов различных социально-педагогических систем по созданию предположительных вариантов их развития и достижения стратегических целей через исследование, конструирование, организацию, рефлексию, коррекцию.

При таком подходе в значительной степени становятся эффективными формы, имеющие явную общественную направленность. Одной из таких форм является социально-педагогический проект. Его педагогический потенциал, по мнению ученых – Е.С. Полата, И.А. Колесниковой Н.А. Масюковой, направлен на социализацию его участников, их осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умений продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством. Представляя собой системную организацию деятельности, социально-педагогический проект всегда направлен на достижение определенного, четко фиксированного результата, что приводит к повышению эффективности воспитательного процесса, включению в него большего количества участников и превращению их в активных субъектов деятельности.

Потенциал социально-педагогических проектов физкультурно-оздоровительной направленности рассматривается как действенное средство формирования в сознании будущих педагогов позитивного отношения к умственному, эмоциональному, социальному и физическому здоровью, как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности [11, с. 100-103].

Известно, что школа как социальная среда нередко создает психологические трудности для учащихся, отражающиеся на физическом здоровье. Специфика современного учебного процесса обусловлена как продолжительностью учебного дня и обилием домашних заданий, так и структурой деятельности, количеством, темпом и способами подачи информации, функциональным состоянием и адаптивностью школьников. Поэтому задачи подготовки будущих учителей к организации физкультурно-оздоровительной работы в школе сегодня следует связывать с сохранностью и улучшением состояния здоровья школьников, пропагандой здорового образа жизни.

Решение этих непростых задач следует связывать с готовностью педагогов (независимо от профиля подготовки) компетентно осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность с учащимися. Содержательно эта деятельность может быть представлена как мониторинг состояния физического развития детей, расширение

возможностей сферы досуга обучающихся через развитие сети спортивных и оздоровительных секций на базе школы, внеклассная деятельность, формирование у школьников привычки спортивного досуга и внимания к своему здоровью. Модули системы организации физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися школы содержат уроки физической культуры, лечебную физическую культуру, работу школьных спортивных секций, спортивно-массовые мероприятия различного уровня. Физкультурно-оздоровительная деятельность позволяет учащимся значительно повысить и поддержать потенциал физических сил, выработать привычку здорового образа жизни, оздоровить организм.

Одним из эффективных средств подготовки будущего педагога (профиль в данном случае значения не имеет) к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися выступает социально-педагогический проект.

Существенный потенциал социально-педагогического проекта физкультурно-оздоровительной направленности следует усматривать в его возможности быть действенным средством формирования в сознании будущих педагогов позитивного отношения к умственному, эмоциональному, социальному и физическому здоровью как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, содействовать приращению когнитивного, деятельностного и рефлексивного опыта обучающихся.

Эффективность метода проектов в физическом воспитании студентов как возможность «создания педагогом такой элективной физкультурно-спортивной среды, которая была бы насыщена стимулами, побуждающими студента к поиску собственных результатов в учебной и внеучебной деятельности» отмечает И.В. Манжелей [8, с. 17].

В Мордовском государственном педагогическом институте в целях усиления практической направленности подготовки педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» проводится работа по созданию и внедрению в образовательную практику социально-педагогических проектов физкультурно-оздоровительной направленности. Среди многочисленных коллективных проектов – мастер-класс «Практика волонтерской деятельности (на примере участия в Универсиаде в Казани)», дискуссионная площадка «Профилактика и преодоление вредных привычек», информационный марафон «Нормы ГТО для школьников» и др. [12, с. 79-94.].

Идея создания социально-педагогического проекта «Учитель здоровья» родилась под влиянием традиционно проводимого в нашей стране Всероссийского конкурса с одноименным названием. Его задачами являются: актуализация проблемы формирования культуры здоровья в системе образования; выявление инновационных подходов, здоровьесберегающих и здоровьесозидающих технологий, методик и уровня готовности педагогов к обеспечению паритета образованности и здоровья обучающихся; трансляция педагогического опыта по формированию культуры здоровья у обучающихся и педагогов [10].

Создание оригинального контента, его процессуальное обеспечение и практическое воплощение социально-педагогического проекта «Учитель здоровья» было положено в основу решения исследовательских задач. В частности – выявление потенциала данного проекта как эффективного средства формирования готовности будущих учителей к физкультурно-оздоровительной работе с учащимися.

Вышеизложенная позиция обусловлена рядом противоречий между социальным заказом на подготовку учителя, способного профессионально осуществлять физкультурно-

оздоровительную деятельность со школьниками и реальными возможностями его полноценного выполнения в условиях сложившейся системы вузовского образования; научно-теоретическим характером обучения в вузе и необходимостью практико-ориентированной подготовки будущего учителя к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися; высокой значимостью подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися и недостаточной разработанностью содержания и педагогических условий реализации данного процесса посредством социально-педагогического проекта.

Логическая структура проекта обусловлена конструированием различных физкультурно-оздоровительных систем на основе научно обоснованных и адекватных соотношений внешних и внутренних факторов развития человека с одной стороны, и адаптацией к теме исследования положения о стадильности в теории проектирования – с другой [4]. Как правило, создание социально-педагогического проекта – это целостная упорядоченная система, в которой просматривается взаимосвязь компонентов: мотивационного, личностного, профессионального. Их содержательное наполнение конкретизируется согласно задачам, локализирующимся в когнитивной, деятельностной, эмоционально-мотивационной рефлексивной сферах обучающихся в вузе.

Теоретическая модель социально-педагогического проекта, так или иначе, отображает свойства и характеристики моделируемого объекта. Это дает возможность целостного представления содержательных и процессуальных характеристик, соотнесения планируемой цели-результата с гипотетическими прогнозами и реально-полученными результатами в ходе реализации проекта. Кроме того, важное значение имеют «правильно подобранные критерии, параметры модели и моделируемого объекта», что повышает функциональные свойства модели [5, с. 43]. Они, как правило, связаны с организацией стабильного функционирования компонентов физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе, мотивационным обеспечением овладения будущими педагогами содержанием и технологиями физкультурно-оздоровительной деятельности, приращением у обучающихся знаний и профессионально-педагогического опыта в осуществлении педагогической поддержки и сопровождения развития физических и духовных качеств учащихся, развитием рефлексии.

В качестве теоретической основы при создании модели социально-педагогического проекта «Учитель здоровья» использовалось учение И.А. Колесниковой об уровнях проектирования: концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном [4, с. 133].

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта и на его прогностическое модельное представление. Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня. *Содержательный уровень* проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможностей использования и функционального назначения (стандарт образования, программа развития учреждения, учебный план образовательного учреждения). *Технологический уровень* проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно-ориентированного обучения, методика коллективной деятельности). *Процессуальный уровень* проектирования выводит проектную деятельность в реальный процесс, где

необходим продукт, готовый к практическому применению (определенные дидактические и программные средства, методические разработки мероприятий).

Вместе с тем, целевым ориентиром, определяющим содержание любого из обозначенных уровней, является готовность будущих учителей к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися, предполагающая разноплановую деятельность по сохранению здоровья школьников в соответствии с учетом условий, контингента и предпочтений учащихся. Данная деятельность включает в себя совокупность форм и методов организации, содержания, средств и направлений физкультурно-оздоровительной работы учителя, способов повышения его профессиональной подготовки. В качестве базовых компонентов в нее включены: организация и управление развитием физкультурно-оздоровительной деятельности образовательного учреждения; адаптация обучающихся к физическим нагрузкам; мотивационное обеспечение и поддержка физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися.

Блок организации и управления развитием физкультурно-оздоровительной деятельности будущего учителя с учащимися обеспечивается как внешними факторами (объективная педагогическая реальность), так и управлением внутри образовательной организации (детерминирование физкультурно-оздоровительной работы в вузе), обеспечивая тем самым системные взаимосвязи в реализации управленческих решений.

Блок адаптации обучающихся к физическим нагрузкам в системе физкультурно-оздоровительных занятий предусматривает идеи «спортизации»: учет и создание адаптивной ситуации; способы реализации, учет и управление адаптационным потенциалом обучающихся, использование здоровьесберегающих эффектов в физической деятельности.

В блок мотивационной поддержки физкультурно-оздоровительной деятельности входят: приемы педагогической стимуляции; развитие потребностей обучающихся к проведению физкультурно-оздоровительной деятельности со школьниками; поддержка интереса к физкультурно-оздоровительным занятиям.

Гипотетически были определены и реализованы следующие педагогические условия:

- организация внеучебной физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе осуществляется систематически с учетом индивидуально-личностных особенностей и субъектного опыта студентов;

- у студентов сформировано мотивационно-ценностное отношение к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися;

- приращение когнитивного, деятельностного и рефлексивного опыта студентов происходит в ходе участия в социально-педагогическом проекте в процессе выполнения различных, обязательно меняющихся, функций: организатора, информатора, модератора и др.

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28», г. Саранск. Категорию испытуемых представляли студенты 1-4 курсов МГПИ направления подготовки Педагогическое образование профилей «Иностранный язык. Английский», «Иностранный язык. Немецкий», «Русский язык. Литература». В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры педагогики МГПИ, педагоги вышеназванных образовательных организаций общего образования. Всего в эксперименте приняли участие 120 человек.

В процессе выполнения исследования решались теоретические и экспериментальные задачи. Решение теоретических задач сводилось к изучению состояния изученности проблемы исследования – подготовка будущего учителя неспециального физкультурного образования к физкультурно-оздоровительной деятельности в современной педагогической науке; к определению содержания ведущих понятий исследования «физкультурно-оздоровительная деятельность», «подготовка будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности», «социально-педагогический проект физкультурно-оздоровительной направленности»; к выявлению потенциала социально-педагогического проекта в подготовке будущих учителей к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Было выявлено, что проблема профессиональной готовности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися остается актуальной. Однако в настоящее время она обусловлена смещением вектора в направлении поиска эффективных путей и средств овладения будущим учителем знаниями, умениями, рефлексии, при развитии ценностно-смысловом отношении, способами организации и осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности со школьниками.

В деле укрепления здоровья учащихся школ требуются еще дополнительные исследования, специальные практико-ориентированные разработки, направленные на овладение студентами содержанием и технологиями физкультурно-оздоровительной деятельности. Так, необходимо определить роль и место в этом процессе таких факторов, как привитие студентам педагогического вуза интереса к здоровому образу жизни; использование форм и методов проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий среди учащихся школ; механизм повышения активности студентов педагогического вуза в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Под готовностью будущих учителей к физкультурно-оздоровительной деятельности мы понимаем профессиональное свойство, в котором выражается степень усвоения ими социального опыта в аспекте здоровьесбережения, направленного на сохранение и укрепление своего собственного здоровья, здоровья участников образования и способности пользоваться этим опытом в профессиональной деятельности в школе. Процесс формирования готовности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися носит целостный, системный характер. В связи с этим создана теоретическая структурная модель подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Наряду с компонентами модели (целевым, содержательным, процессуальным) центральное место в ней занимает *социально-педагогический проект*, как действенное средство, обеспечивающее при обозначенных в модели педагогических условиях готовность будущего учителя осуществлять физкультурно-оздоровительную работу с учащимися. Важно, что создание проекта должно включать все иерархически выдержанные фазы-этапы: от идеи (замысла) до прогноза-последствия.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности социально-педагогического проекта «Учитель здоровья» в формировании готовности будущих учителей к физкультурно-оздоровительной деятельности со школьниками проводилась в 3 этапа.

Представим результаты 1-го, констатирующего этапа. В процессе его был выявлен исходный уровень готовности студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися. Согласно поставленным на данном этапе задачам, были созданы экспериментальная и контрольная группы, в которых были произведены первичные замеры

уровня готовности студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности по выписанным в модели критериям: аксиологическому, мотивационно-ценностному, деятельностному и рефлексивному.

В качестве диагностического инструментария были использованы *методики*: диагностирующее тестирование Л.Н. Кабардовой – опросник, представляющий собой развитие идеи Е.А. Климова о выявлении профессиональной направленности личности. При этом профессиональная готовность определялась как субъективное состояние личности, отражающее способность и желание заниматься определенным конкретным типом (в нашем случае физкультурно-оздоровительной) деятельностью; модифицированный вариант методики М. Рокича по выявлению ценностных ориентаций с помощью ранжирования терминальных и инструментальных ценностей; методика М.С. Гуткиной, Т.И. Шалавиной, С.Н. Чистяковой для определения типа ценностных ориентаций; тест-опросник М.Ю. Орлова в целях изучения основных характеристик мотивационно-потребностной сферы испытуемых; анкета для исследования компонентов профессиональной готовности будущих педагогов» (И.В. Шадчин).

Обработанные результаты методик и непротиворечащие им выводы, сделанные на основе применения исследовательских методов во взаимодействии с испытуемыми (наблюдение, беседа, интервью) позволили прийти к заключению о том, что:

- студенты, чей уровень отмечен при диагностике как *низкий*, не осознают ценности здоровья для человека, не всегда соблюдают здоровый образ жизни, не умеют адекватно оценить состояние собственного здоровья и здоровья учащихся; не нуждаются в занятиях физической культурой к развитию культуры здоровья учащихся. У этих студентов есть серьезные пробелы в знаниях о готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися, отсутствуют представления о методах, средствах и формах взаимодействия со школьниками по данному направлению;

- студенты со *средним* уровнем готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися имеют знания о физкультурно-оздоровительной работе со школьниками. Вместе с тем они, четко действуя по инструкции или предоставленному плану, способны по аналогии применять оздоровительные методики согласно конкретному учебному заданию, например, на практике или в процессе учебной или внеучебной деятельности. Как правило, данная категория испытуемых оказывается неспособной к проявлению инициативы, самостоятельному отбору содержания и организации физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися. Эти испытуемые не осознают высокой ценности физкультурно-оздоровительной деятельности со школьниками, сами часто не придерживаются здорового образа жизни, не владеют приемами физического воспитания и развития культуры здоровья учащихся;

- у студентов с *высоким* уровнем готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности сформировано ценностное отношение к здоровью школьников, эти испытуемые имеют глубокие и прочные знания по осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися; проявляют интерес и устойчивую мотивацию к физкультурно-оздоровительной деятельности со школьниками; хорошо осведомлены и ориентированы на внедрение здоровьесберегающих средств. Эти студенты высоко ценят здоровье как фактор работоспособности, положительных эмоций и позитивного состояния организма, осознают необходимость ценностного отношения к здоровью и здорового образа жизни. Испытуемые данной категории выражают готовность проявлять инициативу и участвовать в мероприятиях, содействующих приращению опыта организации

физкультурно-оздоровительной работы со школьниками.

Итоговые результаты проведенного констатирующего этапа педагогического эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень готовности	КГ		ЭГ	
	Абсолютное число	Процентное соотношение	Абсолютное число	Процентное соотношение
Низкий	32	51,61	31	50
Средний	18	29,03	20	32,26
Высокий	12	19,36	11	17,74
Всего	62	100	62	100

Формирующий этап эксперимента предполагает создание пакета исследовательских заданий для испытуемых с целью апробации в выявленных педагогических условиях социально-педагогического проекта «Учитель здоровья».

Представим структуру социально-педагогического проекта «Учитель здоровья», отразив его исследовательскую направленность согласно поставленным задачам.

Идея проекта заключается в изменении сознания и определении профессиональной позиции будущих педагогов неспециального физического образования на предмет овладения содержанием, формами и технологиями физкультурно-оздоровительной работы с учащимися в предстоящей профессиональной деятельности.

Замысел проекта направлен на выявление организационно-педагогических условий, способствующих овладению будущими педагогами знанием, способами деятельности, отношений и личностных качеств, необходимых для непрерывного физического, интеллектуального, нравственного саморазвития.

Объект проекта – студенты вуза неспециального физкультурного образования.

Предмет проекта – формирование готовности будущих учителей неспециального физкультурного образования к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися.

Цель проекта – теоретическое обоснование и практическая реализация социально-педагогического проекта «Учитель здоровья» как эффективного средства формирования готовности будущих учителей неспециального физкультурного образования к физкультурно-оздоровительной деятельности с учащимися.

Задачи проекта связаны с формированием диагностического инструментария, отбором средств сбора информации и оценивания результатов проекта, определением критериев оценки ожидаемых результатов, выявлением признаков или параметров, на основании которых производится оценка эффективности разработанного проекта.

Состав участников проекта – экспериментальная и контрольная группы студентов МГПИ имени М.Е. Евсевьева нефизкультурного профиля подготовки.

В процессе реализации проекта предполагается повторное диагностическое обследование испытуемых с использованием методик: тест нарушений здорового поведения (О.Е. Габелкова, Е.Л. Луценко) с целью выявления показателей склонности к нарушению здорового поведения у будущих учителей; психологический тест «Индекс отношения к здоровью» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), диагностирующий параметр интенсивности; методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Прогнозы дальнейшей опытно-экспериментальной работы связаны с отслеживанием положительной динамики, количественными и качественными показателями, подтверждающими эффективность социально-педагогического проекта в формировании

готовности будущих учителей к физкультурно-оздоровительной работе с учащимися.

Список литературы

1. Бухарова Г.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. М. : Академия, 2009. 336 с.
2. Дугина В.В. Организация физкультурных занятий по типу «спортизация» в образовательных учреждениях Республики Мордовия // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 3. С. 18-22.
3. Загвязинский В.И. Возможно ли в России здоровьесформирующее образование? // Теория и практика физической культуры. 2015. № 11. С. 94-96.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. М. : Академия, 2005. 288 с.
5. Косихин В.П. Модель педагогической готовности будущего учителя-предметника к организации физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в школе // Теория и практика физической культуры. 1995. № 5. С. 43-44.
6. Лубышева Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С. 6-8.
7. Луков В.А. Социальное проектирование: метод. пособие. М.: Флинта: Социум, 2003. 240 с.
8. Манжелей И.В. Метод проектов в формировании физкультурных компетенций у бакалавров // Теория и практика физической культуры. 2015. № 12. С. 16-18.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.03.2016 № 41305) / [Электронный ресурс]. – <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.
10. Социально-педагогическое проектирование: инновационный опыт теоретической разработки проблемы и образовательной практики: Аналитический доклад. М. : ИСПС РАО, 2007. 92 с.
11. Татьяна Т.В. Социально-педагогический проект «Учитель здоровья» в формировании компетенции личностного самосовершенствования будущего педагога / Т.В. Татьяна, А.А. Озеров // Теория и практика физической культуры. № 8. 2016. С. 100-103.
12. Шукшина Т.И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная / Т.И. Шукшина, С.Н. Горшенина, М.Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 79-94.

2.10. Проблема формирования профессиональных понятий у тренеров игровых видов спорта: «Энтелехия игры»

Требование современной эпохи – быть *самостоятельно мыслящим человеком* – в полной мере относится к задачам профессиональной подготовки. Разделение труда, приведшее к рождению нового типа экономики, и способствовавшее тому, что мы сейчас называем технический прогресс, породило определённые проблемы. Очевидно, что содержательное наполнение понятий «специалист» и «профессионал» не одно и то же. Так уже в XIX в. К. Маркс отмечал, что экономика, построенная на разделении труда, формирует «*профессионального кретина*», и если эту мысль соединить с известным афоризмом Козьмы Пруткина «*Специалист подобен флюсу, полнота его односторонняя*», то тогда мы получаем краткое обозначение серьёзной проблемы нашего времени и нынешнего образования, в том числе: *профессиональный кретинизм – узость специалиста*. Именно у «узкого специалиста» при натренированном пользовании специальной терминологией часто обнаруживается отсутствие способности самостоятельно мыслить. Самостоятельность же мышления, ко всему прочему, проявляется в том, что слова прорабатываются, «возвышаются» до уровня понятий, что не тождественно оперированию стереотипными специальными терминами.

Образование тренеров игровых видов спорта в вузах физической культуры, чаще всего, также превращается в подготовку специалистов (и терминологически, и по сути). Одна из возможностей преодоления этой практики – это погружение студентов и проработка ими на различных видах занятий ключевых профессиональных понятий, в которых есть общекультурное содержание, преодолевающее узость специальной терминологии. В качестве такого ключевого понятия для тренеров игровых видов спорта можно взять понятие «**энтелехия игры**», которое имеет глубинный культурный и исторический контекст.

Понятие энтелехии. Общепринято при обращении к этому понятию отсылаться к Аристотелю, который обозначал им «*осуществлённость*» («*актуализированность*»), или в буквальном переводе – «*законченность того, что имею*», «*актуализованную потенцию*». Разные исследователи определяют смысловой диапазон энтелехии от «*существовать в состоянии полноты и завершённости*» и до «*содержать в себе свою цель и свое завершение*». Иначе говоря, данное понятие обозначает сущностное ядро какого-либо явления, которое задаёт направление и структуру для собственного воплощения.

Обращение и обращённость к понятию «энтелехия» (как и в случае с другими мировоззренческими понятиями) очень точно отражает пути эволюции человеческого сознания и мышления. Первый прообраз научного понятия энтелехия был создан (или мы бы сейчас сказали – сконструирован) Аристотелем в том момент, когда он сам и его знаменитый ученик Александр Македонский персонифицировано отразили пик пробуждения и оформления *рассудочной* составляющей душевной конституции человека и человечества. Этот элемент душевной жизни стоит в центре, или на границе, между тем душевным опытом, который относится к древним временам, когда восприятие мира и человека носило хоть уже и дифференцированный, но при этом преобладающе целостный характер, и тем опытом современных людей, когда и внешний мир, и внутренний мир радикально атомизированы. Современный этап развития душевной конституции человека и его сознания может быть охарактеризован понятием «*душа самосознающая*», и связан он с рождением нового человека на рубеже 15-16 вв. [21].

Наращение активности человеческого «Я», индивидуальности Нового времени на современном этапе необходимым образом проходило через то состояние, которое И.И. Лисович очень точно обозначила характеристикой «*скальпель разума*». Открытость и обнажённость до разъятых трупов в анатомических театрах и на публичных научных опытах становятся ведущим настроением науки Нового времени и научной революции, которая предшествовала всем остальным революциям [8, 14, 15]. Ключевым местом, где оформлялась научная революция (как и потом политическая, так называемая «Славная революция» во второй половине 17 в.; и промышленная революция во второй половине 18 в.), была Англия. Слово «энтелехия» входит в обиход английского языка также примерно в 1595-1605 гг., ещё неся на себе отголосок аристотелевского понимания. Но в это же время Ф. Бэкон в своём «Новом органоне наук», определившем господствующий сейчас в науке метод исследования, с пафосом и зарождающимся интеллектуальным снобизмом учёных Нового времени призывает решительно отбросить все достижения античности и схоластики как детскую стадию развития человечества. Отвечая своим критикам, он пишет: «Возможно и такое возражение: удивительно и недопустимо, что мы как бы одним ударом и натиском ниспровергаем все науки и всех авторов, и притом не взяв себе для помощи и руководства кого-либо из древних, а как бы своими собственными силами...

Мы же, полагаясь на очевидность вещей, отбрасываем всякое пользование выдумкой и обманом. И мы считаем, что для дела не столь важно, было ли уже известно древним то, что мы откроем, всходили или же заходили эти открытия среди превратности вещей и веков... Ибо открытия новых вещей должно искать от света Природы, а не от мглы древности» [1, с. 95].

К. Свасьян концентрированно точно выразил суть произошедшего с понятием «энтелехия» в первые двести лет научной революции: «*Душа обременяла тело, подобно тому как аристотелевская энтелехия тормозила догалилеевскую физику. В Галилее, который избавил природные вещи от их мнимых энтелехий и препоручил их законам природы, барочная физика избавляется наконец от душевного призрака античности.*

...галилеевская физика очистила вещи неорганической природы от их присочиненных частнособственнических энтелехий и вернула их исконному владельцу, мировой энтелехии; ...органика Гёте добилась того же для мира растений и животных...» [15, с. 57, 59].

Другими словами, «скальпель разума» должен был безжалостно убрать весь флёр античности, который уместным тогда мироощущением окутывал ключевые понятия. Поэтому часть из них вообще на какое-то время у современных учёных стала *не-научной* (как, например, «*Макрокосмос*» и «*микрокосмос*», «*душа*» и «*дух*»), а другие должны были приобрести другой габитус. После проделанного предлагаемым Ф. Бэконом методом исследования («*Чувство само по себе слабо и заблуждается, и немногого стоят орудия, предназначенные для усиления и обострения чувств. Всего вернее истолкование природы достигается посредством наблюдений в соответствующих, целесообразно поставленных опытах. Здесь чувство судит только об опыте, опыт же – о природе и о самой вещи*» [1, с. 45]), когда все легкомысленные мнения обратятся в дым, «... на втором месте (как бы *на дне*) останется положительная *Форма, твёрдая, истинная и хорошо определённая* (выделено нами. – Ч. М., П. В.)» [1, С.133]. Иначе говоря, из живого состояния древние понятия должны были выпасть в материальный осадок, чтобы в предельном случае превратиться в мёртвые абстракции.

Примечательно то, что именно в момент научной революции на рубеже 15-16 вв.

рождается ещё два других современных явления и это тоже происходит в Англии. Во-первых, драматургия и театр У. Шекспира, где на мировую сцену впервые выступает современная индивидуальность, которая выражает нюансы своей развивающейся и усложняющейся внутренней жизни с помощью становящегося современным английского языка, родоначальником которого признают того же У. Шекспира.

Во-вторых, современный спорт. В 1612 г. (то есть почти за два века до П. де Кубертена и его детища современных Олимпийских игр) английский прокурор Роберт Довер даёт начало так называемым «*Олимпийский играм Котсуолда*» («*Cotswold Olimpick Games*»), а в 1618 г. король Яков I, один из самых образованных людей своего времени, первым написавший трактат о вреде табака, издаёт «*Книгу спорта*» («*Book of Sports*»).

Необходимое очищение – адекватное в области физических явлений и технических изобретений человека (соответственно, физика и механика) и редуцирующее в области живого, одушевлённого и одухотворённого – должно рассматриваться как важный шаг в эволюции человеческого сознания и мышления. При этом необходимо понимать, что это только шаг, но не конечная цель и завершающий уровень (по саркастическому замечанию Ф. Ницше «*последняя задняя мысль природы*»). К сожалению, в сознании многих учёных подход, намеченный Ф. Бэконом, Г. Галилео и другими их продолжателями, претендует как раз на эту последнюю истину и единственный образец понимания мира и человека (так называемая «*научная картина мира*»). Действительно эволюционный взгляд должен быть обращён не только в сторону природных процессов и человека, как природного существа, но и в сторону эволюции человека, как существа самосознающего и мыслящего. А здесь эволюция только делает свои первые шаги [21].

Истинное назначение Нового времени состоит не в том, что мы благоговейно обращаем свой взор в сторону высоты античной мысли и даём себе лишь возможность её возродить (скопировать), или просто воспроизводим в цитировании понятия древних. Эту задачу выполнила эпоха Возрождения. Назначение Нового времени – обеспечить сознательную эволюцию понятий, которые по закону развития, сохраняя свою целостность, внутренне дифференцируются, всё отчётливее проявляя структуру и множественность взаимосвязей с другими понятиями.

Если в области неорганического – материального мира и техники – существующие понятия в полной мере покрывают обозначаемый предмет, то для понятий, свидетельствующих о более высоких уровнях бытия, характерно, во-первых, их «*малость*», им ещё нужно дорасти до того, что ими познаётся. Поэтому, во-вторых, им характерен «*внутренний рост*». И это не просто количественное приращение информации; здесь происходят процессы, подобные процессам в организме – метаморфическое образование сложных органов из простой ткани, её качественное преобразование.

Такой шаг 200 лет назад с понятием «энтелехия» проделал И.В. Гёте, как действительно современный естествоиспытатель. Со всей научной строгостью он показал, каким образом идея *пра-растения* (*Ur-pflanze*) находит своё конкретное воплощение в многообразии растительного царства. И.В. Гёте, будучи ещё и не менее гениальным поэтом, нашёл необычное обозначение для своего метода – «*точная фантазия*», благодаря которому и рождается реальность научного по строгости и объективности понятия, но с присущей художественному подходу подвижностью и жизненностью [13]. То, что позднее Р. Штайнер назвал «*живым понятием*», обладающим, в отличие от мёртвых абстракций, и теоретической, и практической перспективой [20, 21].

Таким образом, мы видим, как понятие «энтелехия», пройдя свой эволюционный

путь, начинает активно действовать в области научного познания. Его применение можно обнаружить в работах по искусству, спортивной практике [4], и др.

Энтелехия человека. Ни один вид человеческой деятельности не может быть понят без объемлющего понятия «человек». Над выработкой этого понятия человечество опять-таки трудится со времён Древней Греции. Если исходить из эволюционных представлений, то это понятие не может выработано до конца, просто в силу того, что человек – это *становящееся* существо. Если не принимать внутренне эту истину, то «неуловимость» человека (уместно вспомнить эпитафию на могиле первого русского философа Григория Сковороды – «*Мир ловил меня, но не поймал*») может стать основанием для скептицизма в познании, которое предельно просто выразил в XIX в. Э. Дюбуа-Реймон в своём докладе «О пределах познания природы»: «*Ignoramus et ignorabimus*» (лат. «не знаем и не узнаем»). Гносеологической ошибкой Э. Дюбуа-Реймона и его последователей-агностиков является то, что нынешнее состояние познавательных способностей человека – естественно ограниченное – принято за конечный уровень.

То, что бессознательно установка «*ignorabimus*» присутствует в душе не малого количества современных учёных, свидетельствует тот факт, что, например, известный немецкий антрополог К. Вольф, претендующий на создание «*педагогической антропологии*» как основы современного образования, прямо говорит о том, что нужно отказаться от попыток иметь общее понятие «человек». Вместо этого, нужно мыслить и знать конкретного человека в конкретике исторических, культурных и национальных особенностей: «Исследования по историко-педагогической антропологии сознательно отказываются от общего понимания человека и вытекающей из этого понимания педагогики. Так, в этих исследованиях речь больше не идёт о ребёнке, воспитателе или семье. В этих работах говорится, скорее, о детях, воспитателях, семьях определённого исторического периода и культуры» [2, с. 9]. Глупо возражать относительно конкретики (особенно в том, что касается вопросов воспитания и образования), но К. Вольфу не хватает последовательности в развитии собственных мыслей. При допущении невозможности «человека» необходимо отказаться тогда вообще от этого понятия.

Если исходить из того, что существует реальность, которая выражается и одновременно создается понятием (понимающим познанием) «человек», то тогда сложна не только реальность человека, но и само это понятие. В своём наполнении оно несёт не только целостность, но и дифференцированность человеческого существа. В контексте содержания нашей работы обратим внимание на необходимость возведения на современный уровень понимания того, что в древности и в средние века называли «*тремя душевными силами*»: **мышление, чувства и воля.**

В контексте рассматриваемой проблемы обратим внимание на то, что, с одной стороны, современная психология существенно дальше продвинулась в дифференцированном понимании различных феноменов человеческой психики по сравнению с древними представлениями о человеческой душе. Но, с другой стороны, по справедливому замечанию К. Кёнига, психология ещё только находится в начале своего пути в познании реалий именно душевной жизни, а не её отражения в телесных и поведенческих проявлениях людей [5].

Пока лишь остановимся на том, что мышление, чувства и воля являют истинную троичность, в которой распознаются два полюса – мыслительный и волевой, – и середина – область чувств, – в которой происходит процесс метаморфозы мыслительного элемента в волевой и наоборот. Это можно представить и динамичным образом, как движение по

лемнискате с прохождением через центральную точку, где осуществляется своего рода «выворачивание», которое можно, например, наблюдать в процессе эмбрионального формирования органов.

Энтелехия игры. Игра является чисто человеческим видом деятельности, и это означает, что она не может быть выведена ни из какого природного процесса. Напомним лишь две известные мысли о сущности игры. Во-первых, мысль, высказанная Ф. Шиллером в «Письмах об эстетическом воспитании человека»: «... человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [19, с. 95]. Во-вторых, Х.-Г. Гадамер, а до него Й. Хейзинга в своём знаменитом произведении «Homo ludens» [16], показали, что в европейских языках слово «игра» не имеет другого соответствующего глагола, кроме «играть»: «В игру играют. Другими словами, чтобы выразить вид деятельности, следует повторить в глаголе понятие, заложенное в существительном. А это, по всей видимости, означает, что действие – такого особого и самостоятельного вида, что оно выпадает из круга обычных видов деятельности. Игра – это не деяние в обычном смысле» [3, с.51-52].

Далее Х.Г. Гадамер пишет о качестве участия человека в игре: «Ведь процесс игры только тогда удовлетворяет своей цели, когда играющий в него погружается. Игру делает игрой в полном смысле слова не вытекающая из неё соотнесённость с серьёзным вовне, а только серьёзность при самой игре. Тот, кто не принимает игру всерьёз, портит её. Способ бытия игры не допускает отношения играющего к ней как к предмету» [3, с. 148]

Итак, при строгом научном подходе мы не должны возню котят или ценят обозначать понятием «игры», притом, что это сплошь и рядом происходит в процессе обыденного, тривиального мышления. Человек обнаруживает себя как человека только в человеческих видах деятельности: *игре, учении и труде*. В свою очередь, структура энтелехии игры тождественна структуре человека. Это значит, что игра может осуществляться трояким образом: через *мыслительную активность, активность чувств, волевою активность* (что не отменяет их совместного гармоничного участия). Соответственно, не только в прошлом, но и в современности мы можем видеть три типа игр, в которых преобладает активность одной из душевных сил. Необходимо также соотнести это с возрастными закономерностями развития человека и характером включённости человеческой телесности в тот или иной тип игры.

Среди **интеллектуальных** игр сейчас известны не только древние шахматы (и им подобные), но и изобретения недавней поры – деловые игры, организационно-деятельностные игры (ОДИ) и др. Немного остановимся на ОДИ, которая в отличие от деловых игр, решающих задачу имитации управленческой деятельности, родилась из интенсивной коллективной мыслительной практики, хотя часто также решала задачи управленческой деятельности.

С.В. Попов видит в появлении ОДИ эволюцию мыслительных способностей человечества. На первой стадии мышление выступает как инструмент (способ) исчисления сущностей («Логика» Аристотеля). Вторая стадия характеризуется тем, что мышление в новоевропейской науке используется в качестве способа создания идеальных сущностей. Наконец, третья стадия, которую создают в нашей стране с начала 80-х гг. методологи и методология Г.П. Щедровицкого, мышление становится способом создания новых миров [11, 22].

Проявление ОДИ находится в диапазоне от рафинированной интеллектуальности (отсюда аналогия со знаменитым произведением Г. Гессе «Игра в бисер») до решения узко

личностных административных и экономических интересов. Безусловно, интеллектуальные игры тренируют не только ум, но и тело (если не забывать, что мозг принадлежит человеческой телесности). Неслучайно Ф. Бэкон писал об усилении жил ума логикой, «... которую можно почитать некоей атлетикой» [1, с. 32]. Но, в целом, телесность человека во время ОДИ (как и во всей методологической практике) сводится к известным изображениям на методологических схемах. Более того, один из авторитетных методологов, В.А. Лефевр, в своих книгах с примечательными названиями – «Формула человека» и «Алгебра совести» – рассматривает в математических моделях неких «бумажных человечков», «кукол» [6, 7]. «Кукла есть модель человека. У человека есть рука, и у куклы есть рука, хотя и игрушечная. И мы часто используем игрушечную руку для того, чтобы лучше понять руку человеческую. Я пошёл дальше и снабдил куклу игрушечной душой и игрушечными страданиями. Кукольная душа столь же далека от человеческой души, как пластмасса – от человеческого тела.

Теоретическая работа – всегда создание игрушек, приносящих, однако, реальный результат» [7, с. 431]. Вопрос тотальной схематизации и математизации человека является поводом для серьёзных дискуссий.

С точки зрения возрастных закономерностей, у ребёнка есть стадия игры-манипуляции, когда он активно постигает *предметность* этого мира. Нечто подобное происходит с мыслеформами на том уровне мышления, которое можно обозначить как «*предметное мышление*». Особенно сильно ребёнок погружается всем своим существом в предметность мира в возрасте до 3-х лет, пока у него не пробудится впервые собственное «Я».

Если ОДИ обращены были к мыслительным способностям человека («*игра ума*»), то одна из древнейших человеческих игр – *театральная, драматическая игра* – предполагает включённость человека в драматическое действие своими *чувствами*. Исторически театральная игра прошла путь от древнегреческой драмы, которая вышла из мистериальной практики, затрагивающей глубинные и объективные чувства человека (в православных традициях для этого было особое слово «*чувствие*») и приводящей к катарсису, через шекспировский театр с огромным диапазоном проявленности духовных чувств и земных страстей, до современного театра, где нередко провоцируется стремление к сенсационности и выбросу эмоций.

Тем не менее, в противовес нынешним шоу и перформансам театральное действие в своём высшем проявлении актуализирует все три составляющие человеческого существа: духовную, душевную и телесную. Это талантливо было показано в работе знаменитого актёра и режиссёра М.А. Чехова. В его системе подготовки актёр должен был обладать «*мудрым телом*», которое формировалось в процессе мучительной борьбы с ним. Всякий актёр в большей или меньшей степени страдает от сопротивления, которое оказывает ему тело. Для того чтобы преодолеть сопротивление косной материи, нужно было проявить внутреннюю активность и представить, что руки и ноги начинаются от середины груди – воображаемого центра, – вызывая ощущение становления идеального, гармоничного тела. Плавные движения приводят к особому рода переживаниям: «... мои движения текут в пространстве, переходя одно в другое без остановок, мягко и плавно... Пусть они приливают и отливают, как большие волны» [18].

Ребёнок всем своим существом погружается в сюжетно-ролевую игру в том замечательном возрасте, которому К. Чуковский посвятил свою знаменитую книгу «От двух до пяти». Сюжетно-ролевая игра становится возможной для ребёнка ещё и по той

причине, что именно в этом возрасте пробуждаются две важнейшие способности – способность к речи и к воображению.

Наконец, третий тип игр предполагает *волевою* активность человека, когда он преимущественно является движущимся существом, полностью изживает себя в организованном в пространстве и во времени движении. Долгое время это были так называемые «народные игры», пока, сначала в Англии, а затем с 19 в. повсеместно во всём мире они не трансформировались в то, что сейчас называют «спортивными играми».

Третье полное погружение существа ребёнка в свою деятельность происходит в период подвижных игр, которые выходят на первый план в его жизни накануне школы в 5-7 лет. Благодаря этим играм у детей культивируется та реальность, которую можно назвать «умелым (умным) телом». В свою очередь, как это показано уже в многочисленных исследованиях, при прочих равных условиях, умелое тело становится одной из ключевых предпосылок пробуждения и формирования способности самостоятельно мыслить в подростковом и юношеском возрастах.

Все эти три вида игр в случае со взрослыми людьми могут нести в себе серьёзный проблемный момент. Единственная область, где игра во взрослом состоянии в полной мере находится на своём месте – это пространство человеческой середины, к которой обращено истинное человеческое искусство.

Энтелехия футбола. Футбол как феномен современного мира по своей сути является игрой, в которой потенциально существует возможность актуализации (осуществления) «энтелехии» игры через «энтелехию» человека.

Обоснованием необходимости рассмотрения спортивной деятельности в аспекте понимания сущности «энтелехии» занимался С. В. Дмитриев, говоря о том, что «энтелехия» осуществляется везде, где материя или энергия принимает «телесно-визуальный облик» или форму, и является предметным содержанием сознания спортсмена. В качестве примера автор приводит такие виды спорта как художественная гимнастика, фигурное катание и т.д. [4].

На наш взгляд, телесно-визуальное выражение спортсменом художественного замысла, актуализированного в индивидуальных видах спорта с субъективными принципами оценивания, может быть расширено до понимания «энтелехии» командной игровой практики в спортивных играх.

Ответив на вопрос, что будет являться предметным содержанием сознания спортсмена, а также посредством чего и как оно будет визуализировано в пространстве, мы получим представление о задачах спортсмена, вставленного в конкретику игрового пространства, а также роли мыслей, чувств и воли в принятии игровых решений [9, 17].

В научной и научно-популярной литературе встречаются описания футбольного матча в аспекте не только таких понятий, как «геометрия» и «архитектура» игры, но и «протоплазма матча», «живая ткань игры», «игровое полотно», «мелодия игры». Все эти определения исходят из интуитивного чувства, что команда игроков представляет собой единый «организм», способный «жить» в пространстве игры. Другими словами, внешняя форма в виде визуально воспринимаемых движущихся геометрических фигур (расположение игроков) рождается из внутреннего содержания, которое само по себе является «смыслоопределяющим».

А. Поликовский пишет: «...футбольные команды показывают новый тип коллективного действия, когда на движение мяча и соперника реагирует не отдельный игрок, а сразу все 10, так, словно они – одно существо» [10].

Помимо интуитивного ощущения целостности игровых взаимодействий, раскрывающего себя в особом чувстве и художественном восприятии, благодаря техническим средствам, которые все более широко применяются в телевизионных передачах, посвященных футболу, можно встретить примеры визуализации геометрии игры (рис.1).

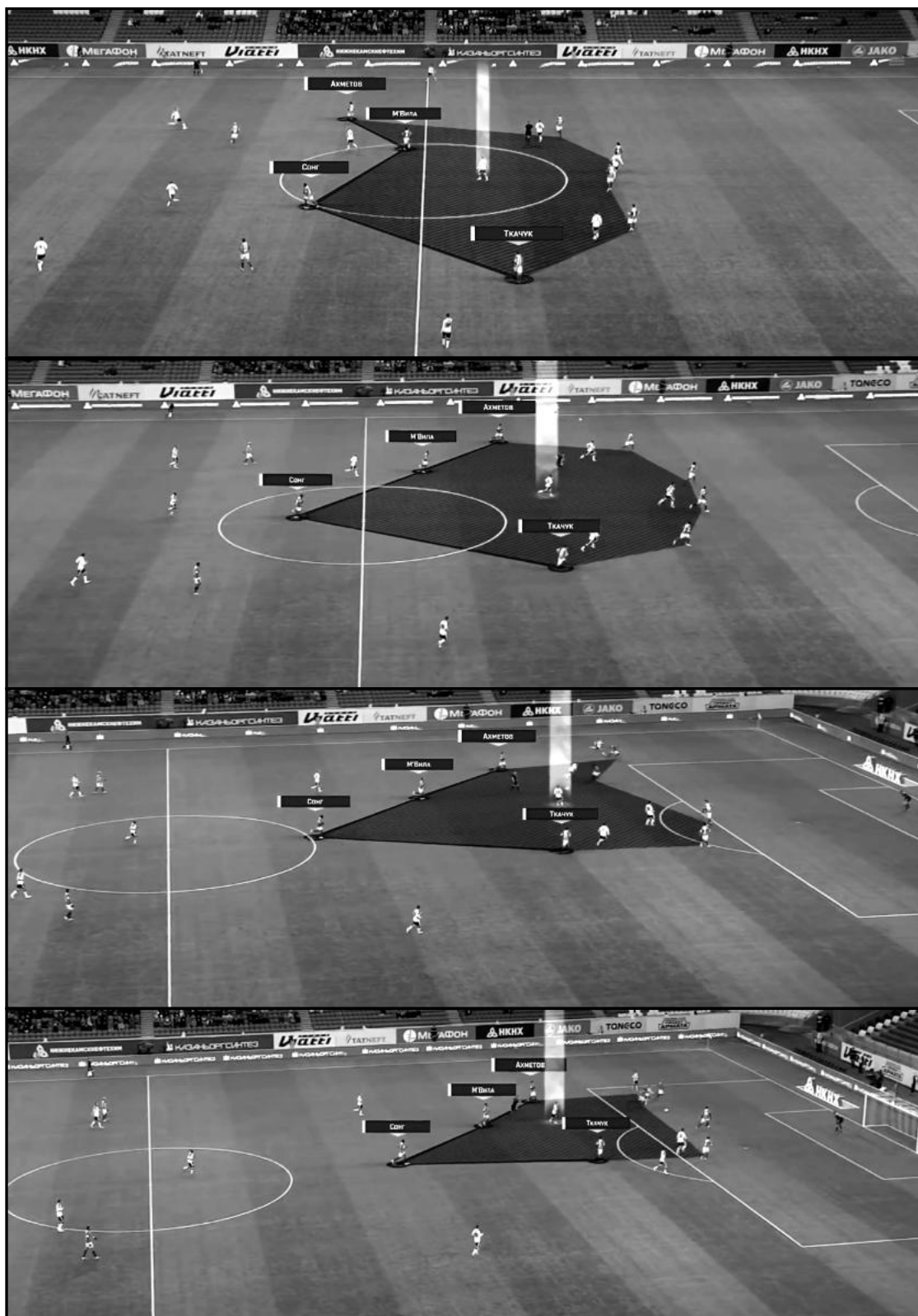


Рисунок 1 - Преобразование геометрической формы командных защитных действий

На рисунке наглядно демонстрируется способ ведения защитных действий в зависимости от места нахождения мяча. В центральной части поля игроки расположены широким фронтом, однако, по мере приближения к воротам «защитная» форма, сохраняя свою смысловую и визуальную структуру, сжимается для создания плотности в наиболее опасной зоне.

А. Пирло, один из самых тонко мыслящих и тонко чувствующих сущность игры футболистов, в своей автобиографической книге «Я мыслю – следовательно, я играю» так говорит о своих особых *переживаниях* внутреннего пространства игры: «Классический полузащитник глядит прямо и видит нападающих, я же пытаюсь сосредоточиться на пространстве между ними и мной, чтобы провести через это пространство мяч. Тут больше геометрии, чем тактики. И вот это пространство видится мне более широким, мне проще в нем орудовать, не такое уж это и непроходимое болото» [23].

В случае рассмотрения понятия «энтелехия» в контексте спортивных игр необходимо говорить не только о телесно-визуальной форме, но и о групповой геометрически-визуальной форме, выражающейся в согласованных во времени и пространстве движениях (перемещениях).

На этом этапе необходимо отметить, что излишне схематизированные групповые взаимодействия отличаются от «живой» ткани игры необходимым атрибутом, которым является особое *чувство пространства* в любой момент времени и при любом варианте развития ситуации.

В футболе распространено явление, когда игрок не попадает в игру и выбивается из общего переживания пространства. Это часто встречается при выходе на замену и требуется усилие для входа в темпо-ритм игры.

При таком рассмотрении вопроса мы приблизимся к пониманию проблемы предметного содержания деятельности спортсмена во время игры, которое по своей сути родственно представлениям гештальт-психологии.

Исследования специалистов показывают, что механизмом, «запускающим» действия игроков на поле, является оценка футболистом игровой ситуации и последующее решение об ответной реакции на конкретную ситуацию. Понятие «*игровая ситуация*» является ключевым при рассмотрении проблемы принятия игровых решений и представляет собой пространственно-временной гештальт.

Критерием полноценной игровой ситуации является наличие четырех компонентов, на которых концентрируется игрок: *мяч, ворота, соперник, партнер*. При этом специалисты указывают, что именно такая последовательность является алгоритмом мыслительной деятельности при принятии самостоятельных игровых решений. Интеллектуальное и телесно-чувственное переживание игрового гештальта и есть содержание игрового мышления [9, 17]. Пространственно-временное или геометрическое восприятие игрового момента предполагает оперирование соответствующими понятиями.

В целостной картине восприятия эти компоненты могут быть качественно обозначены следующим образом:

- мяч – начало действия, центральная точка внимания;
- ворота соперника – цель, итог решения задачи, конечная точка;
- соперники – пространство сопротивления между мячом и воротами, промежуточные задачи.
- партнеры – пространство поддержки, вспомогательные средства.

Кратчайший путь от мяча к воротам – есть «прямая», такие ситуации встречаются

крайне редко (выход на пустые ворота). Чаще всего встречаются следующие формы:

- точка (один игрок);
- прямая (2-5 игроков);
- треугольник (три игрока);
- ромб (4 игрока);
- трапеция (4 игрока).

В немецкой системе подготовки юных футболистов ключевой геометрической фигурой и формой групповых взаимодействий является «ромб» [12].

Функциональность игры в «ромбе» обеспечивается соблюдением следующих условий (игра в защите) (рис.2):

- ближний игрок занимает позицию строго между мячом и своими воротами, тем самым, образуя вершину фигуры;
- два игрока сзади и по сторонам образуют ребра фигуры и не позволяют пройти мячу или игроку через внутреннее пространство ромба;
- ближний игрок к своим воротам выполняет функцию страховки.

Отличительной особенностью восприятия и познания игровой ситуации в реальной игре является собственная включенность (телесно-чувственная и мыслительная) в образование целостной фигуры (гештальта). А также умение воспринимать себя частью целого и способствовать формированию целостности. Такое целостное переживание обычно называют *чувством игры*, куда входят такие понятия, как *чувство партнера*, *чувство мяча*, *чувство площадки*.

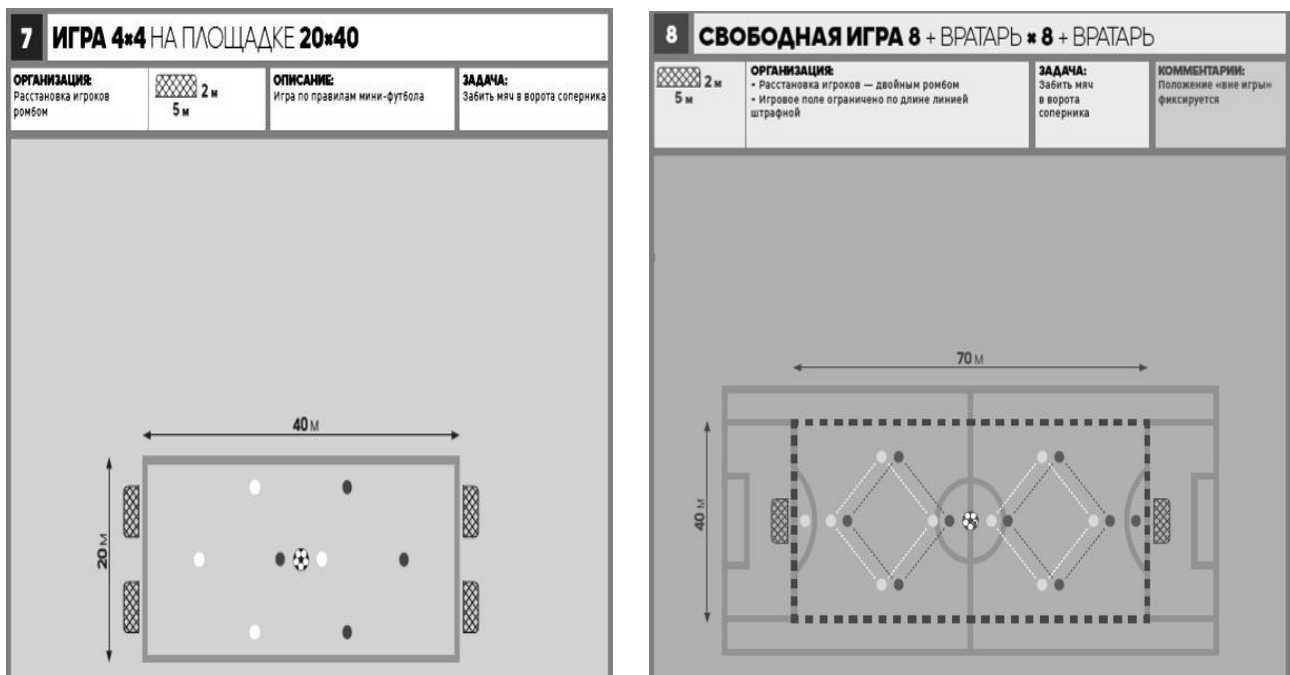


Рисунок 2 - Пример тренировочных упражнений, когда игроки защиты и атаки выстраиваются ромбом и двойным ромбом.

Телесно-чувственное переживание, в отличие от мыслительного, придает объёмность игровой ситуации. Только чувства и ощущения способны охватить множественность, т.к. с помощью них появляется «здесь и сейчас» [17], что так важно в игровой ситуации, где необходимо действовать исходя из конкретики реальности, а не из абстрактных представлений. Абстрактные представления имеют свойство быть обращенными в прошлое, как уже свершившиеся феномены. Чувство же актуализирует эти образы и превращает их в

реальный инструмент действия в настоящем.

В целях иллюстрации приведём слова А. Пирло: «Я поступил не так, как Тотти, который в матче Евро-2000 против Голландии, прежде чем отправиться пробивать пенальти, сказал Ди Бьяджо и Мальдини мифическое «Пойду-ка забью «ложечкой». ... я разбежался, но всё ещё не знал, как себя повести. Он дёрнулся – и это стало моментом принятия решения. Импровизированного, неподготовленного. Я *почувствовал*, что есть вариант, гарантирующий успех с вероятностью, близкой к сотне. ... Многие самонадеянные эксперты в этом жесте хотели отыскать скрытый смысл, какую-то жажду мести, выдумали даже, что я отработывал его снова и снова от матча к матчу. ... но подумайте, как можно вообще спланировать такую ситуацию заранее? ... Никто не знал, что в тот раз я пробью именно так, по одной простой причине – этого не знал я сам» [23].

О роли чувств и эмоций в аспекте игрового мышления, осуществляемого посредством тела, написано крайне мало. Попыток систематизировать этот опыт футболистов, тем более в возрастном аспекте, не предпринималось. Чаще всего это сводится к констатации неких индивидуальных переживаний во время футбольного матча, которые игнорируются традиционной методологией и методикой подготовки футболистов.

Непосредственное постижение, понимание с помощью чувств возможно только при встрече с искусством. В случае футбольного матча – когда игра поднимается до уровня **художественного воплощения и исполнения**, которое вызывает и у играющих, и у смотрящих игру действительно эстетическое переживание. Такая игра и при таком способе мышления требует и иного анализа. В отличие от двух привычных вариантов – застывшая форма-схема или поочередное перемещение отдельных игроков (здесь разрываются связи *между* игроками в общем мыслительном действии) – требуется образное, лабильное мышление, способное сопровождать и сотворчествовать жизни форм на футбольном поле.

В футболе наряду с совершенствованием интеллектуальных мыслеформ, в частности, согласованные игровые взаимодействия, продолжают развиваться индивидуально-исполнительские формы, в которых доминируют физическое совершенство и телесная пластика. В таком случае смыслотворчество генерирует один человек, а остальные игроки либо вписываются в его контекст, либо ждут своей очереди.

В первом случае говорят о наличии неповторимого почерка игры команды и наличии игрового рисунка, во втором же говорят об исполнителе, способном самостоятельно решить исход игрового момента.

Таким образом, очевидно, что «энтелехия футбола» является творческим осуществлением в реальной игровой практике «энтелехии человека» и «энтелехии игры». Также очевидно, что существующие методы подготовки тренеров игровых видов спорта, где ни на теоретическом, ни на практическом уровнях даже не рассматривается и не прорабатывается понятие «энтелехии игры», требуют радикального изменения. Иначе по-прежнему происходящее на футбольном поле в большинстве случаев будет носить рутинный и схематический характер.

Список литературы

1. Бэкон Ф. Новый органон наук. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2015. 352 с.
2. Вольф К. Антропология воспитания. М.: Издательская группа «Праксис», 2012.
3. Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Дмитриев С.В. Энтелехия как синтетическое понятие многомерного

внутреннего пространства личности, художественной, спортивной и образовательной деятельности / *Biocosmology – Neo-aristotelism*. Vol.6. №1. 2016. S.139-165.

5. Кёниг К.О. человеческой душе. Феноменология жизни души как основа спиритуальной психологии. Калуга: Духовное познание, 1999. 176 с.

6. Лефевр В.А. Алгебра совести. М.: «Когито-Центр», 2003. 426 с.

7. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: «Когито-Центр», 2003. 496 с.

8. Лисович И.И. Скальпель разума и крылья воображения: Научные дискурсы в английской культуре раннего Нового времени. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 440 с.

9. Пегов В.А., Чернецов М.М. Новые возможности формирования игрового мышления: Эвклидова и неэвклидова геометрия в футболе / Теория и практика развития современного образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 418-432.

10. Поликовский А. «Геометрия в малиновых ботсах». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/columns/64107.html>

11. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры: мышление в зоне риска / Кентавр. 1994. № 2. С. 53-66.

12. Программа подготовки игроков 10-14 лет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rfs.ru/main/interactive/blogs/tx560/8.html>.

13. Свасьян К.А. Философское мировоззрение Гёте. М.: Evidentis, 2001. 221 с.

14. Свасьян К.А. Становление европейской науки. М.: Evidentis, 2002. 438 с.

15. Свасьян К.А. Европа. Два некролога. М.: Эвидентис, 2003. 304 с.

16. Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. 464 с.

17. Чернецов М.М., Пегов В.А. Коллективное ткачество мысли в футболе // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 7 (113). С. 183-186.

18. Чехов М.А. Путь актёра: Жизнь и встречи. М.: АСТ; АСТ Москва: Хранитель, 2007. 554 с.

19. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. М.: Директ-Медиа, 2007. 200 с.

20. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения – составленный, принимая во внимание Шиллера. М.: Парсифаль, 1993. 144 с.

21. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. Ер.: Ной, 1993. 224 с.

22. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

23. Pirlo A. *I Think Therefore I Play*. Glasgow: BackPage Press Limited Imprint, 2014. 200 pp.

ГЛАВА 3. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

3.1. Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи¹

Актуальность данного направления социально-педагогического исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, отношением людей к проблемам маломобильных категорий детей и молодежи, хотя в настоящее время общество уже готово говорить и предпринимать определенные действия по улучшению их положения и социального статуса. Проведенный нами анализ периодической печати свидетельствует о том, что в стране работает немало общественных организаций и благотворительных фондов, чья деятельность ориентирована на помощь и поддержку маломобильных детей и молодежи.

Во-вторых, к решению отдельных проблем маломобильности подрастающих поколений готово и государство, так как в последние годы в Российской Федерации созданы и реализуются законы, нормативно-правовые документы, государственные программы, направленные на улучшение качества жизни маломобильных категорий детей и молодежи. Основными из них являются: Конституция Российской Федерации, статья 39; Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ (ред. от 29.12.2015); «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденные Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р; государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 01.12.2015 №1297 и др.

В них определены общий стандарт оказания помощи и поддержки для маломобильных категорий детей и молодежи на всей территории страны.

В-третьих, необходимо отметить, что современные региональные программы формируются уже с учетом особенностей социальной инфраструктуры территории, учитывают потребности проживающих в этих условиях маломобильных категорий детей и молодежи, численность которых увеличивается.

Отношение к инвалидам всегда являлось показателем экономической и нравственной зрелости любого общества. Понятие «инвалид» в буквальном переводе означает «непригодный», «неполноценный». В период Петровских реформ инвалидами называли военнслужащих, которые по причине заболевания, ранения или увечья не могли нести воинскую службу. Лишь после Второй мировой войны происходит формирование понятия «инвалид», относящегося ко всем лицам, имеющим физические, психические или интеллектуальные ограничения жизнедеятельности.

Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975) термином «инвалид» означают любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечивать полностью или частично потребности нормальной личной и / или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденный или приобретенный, своих физических или умственных возможностей.

В настоящее время наиболее полное определение инвалидности содержится в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24

¹ Монография подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (отделение РГНФ) научного проекта № 17-06-00022, тип проекта: а).

ноября 1995 г. № 181-ФЗ: инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограниченной жизнедеятельности и вызывающие необходимость социальной защиты.

В процессе исторического развития, особенно в течение последних двухсот лет, отношение к инвалидам менялось от обычного ухода за ними до создания системы учреждений для содержания и получения образования детьми-инвалидами, реабилитации лиц, ставшими инвалидами уже в зрелом возрасте. Созданы общественные организации, которые выступают за улучшение условий жизни инвалидов, за дальнейшее развитие социальной политики в отношении к ним. В последние десятилетия наметилась интеграция и включение инвалидов в полноценную жизнь общества, признание их потенциальных возможностей.

В конце 1960-х годов во многих развитых странах мира началась разработка и реализация новой концепции инвалидности, учитывая связь между ограничениями, которые испытывает инвалид, структурой и характером окружающей его среды, и отношением населения к инвалидам. Основными терминами, отражающими этот процесс, стали «инвалидность», включающее в себя значительное число различных функциональных ограничений, которые встречаются среди населения во всех странах мира и «нетрудоспособность», означающая утрату или ограничение возможности участия в жизни общества наравне с другими.

В 1980 году Всемирная организация здравоохранения приняла международную классификацию дефектов, инвалидности и нетрудоспособности, которая предполагала уже более точный подход к содержанию основных понятий «инвалидность» и «нетрудоспособность». В частности, данная классификация проводит более четкое разграничение между «дефектом», «инвалидностью» и «нетрудоспособностью». Однако и этот подход подвергается критике за то, что он неадекватно отражает взаимодействие между социальными условиями или ожиданиями и способностями индивидуума.

Значительным событием в развитии инвалидного движения стало проведение по инициативе ООН Десятилетия инвалидов (1983-1992), принятого резолюцией Генеральной Ассамблеи № 37/52 от 3 декабря 1982 г. Международный год инвалидов, Всемирная программа действий инвалидов, Десятилетие инвалидов дали мощный толчок прогрессу в этой области. Именно в данный период инвалидность была определена как функция отношений между инвалидами и их окружением.

В результате огромной работы Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций на 48-й сессии, состоявшейся 20 декабря 1993 г. (резолюция 48/96), были приняты «Стандартные правила обеспечения равных возможностей». Цель «Правил...» заключается в обеспечении такого положения, при котором инвалиды, как члены общества имели бы те же права и обязанности, что и другие лица.

Данный важный международный документ включает 22 правила, которые затрагивают медицинское обслуживание инвалидов, реабилитацию, образование, занятость, социальное обеспечение, семейную жизнь, культуру, отдых и спорт, религию, подготовку персонала, организации инвалидов и т.д.

Таким образом, происходило постепенное углубление знаний и расширение понимания вопросов инвалидности, уточнялась используемая терминология. В настоящее время признается необходимость рассмотрения как индивидуальных потребностей инвалида (реабилитация, предоставление технических средств и т.д.), так и недостатков,

характерных для общества по отношению к инвалидам (различные препятствия для участия их в жизни общества). Наибольшее распространение получили такие термины как «предупреждение инвалидности», «реабилитация», «обеспечение равных возможностей».

В 1980-е годы кризисные явления в экономике привели к нарастанию социальных проблем в обществе, включая и социальное обеспечение инвалидов. Назревала необходимость его перестройки. В августе 1988 г. было учреждено Всероссийское общество инвалидов (ВОИ). Численность его членов в настоящее время составляет около млн. человек, объединённых в более чем 24 тысячи первичных организаций. В обществе действуют около 900 коммерческих структур, в которых работают более тыс. инвалидов.

Начиная с конца 80-х начале 90-х годов XX в. в России возрождается инвалидная пресса. Большой популярностью пользуются общероссийские ежемесячные газеты «Надежда» (Орган ЦП ВОИ) и «Русский инвалид» (учрежденный московским городским отделением ВОИ), а также региональные и территориальные газеты «Нижегородский инвалид», «Голос надежды» (Екатеринбург), «Контакт-информ» (Санкт-Петербург), «Здравствуй» (Пермь), «Милосердие» (Красноярск) и др. В Екатеринбурге с 1990 г. издается всероссийский журнал инвалидов «Голос», в Барнауле – журнал «Встреча». Во многих местных периодических изданиях существуют страницы и рубрики, связанные с проблемами инвалидов.

В 1991 г. был принят закон «Об основных началах социальной защищенности инвалидов в СССР», в котором впервые были представлены основные принципы и направления решения проблемы инвалидности. В этом же году Госкомтруда и Госкомобразование СССР ввели специальности «социальный работник» и «специалист по социальной работе».

Государственно-правовые основы социальной защиты и помощи инвалидам отражены в Конституции РФ, а также в иных нормативно-правовых актах: федеральных законах, актах субъектов Российской Федерации, указах президента РФ, постановлениях и распоряжениях правительства об инвалидах, распоряжениях ведомств и министерств, а также актах местной власти.

Социальная защита, социальная работа с инвалидами основывается на конституционно-правовых установках и гарантиях, провозглашенных в Конституции РФ. Особую значимость для осуществления социальной защиты и социальной работы с инвалидами имеет ст. 7 Конституции РФ, в соответствии с которой Российская Федерация провозглашена социальным государством.

В статье 39 Основного закона РФ говорится о том, что каждому гражданину «гарантируется социальное обеспечение по возрасту, в случае его болезни, инвалидности...» Для осуществления функций в этой области государством создана система социальной защиты населения, которая включает в себя выплату пенсий, компенсаций, оказание медицинских и других услуг и т.д.

В это время выходит ряд Указов Президента РФ («О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» от 2.10.1992 г., «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности» от 2.10.1992 г., «О мерах по профессиональной реабилитации и обеспечению занятости инвалидов» от 25.03.1993 г.). В указе Президента РФ «О мерах по обеспечению государственной поддержки инвалидов от 1.07.1996 г. № 1011 практически изложена программа действий, направленных на поэтапное решение важнейших аспектов проблем инвалидности и реабилитации.

Правовой статус инвалидов определен Федеральным законом «О социальной защите

инвалидов в Российской Федерации» (1995). Права пожилых граждан и инвалидов на социальное обслуживание, его виды и содержание установлены Федеральным законом «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» (1995). Пожалуй, впервые в отечественном законодательстве приоритетом социальной политика государства в отношении инвалидов становится их реабилитация.

В исполнении принятых законов Правительство РФ своим постановлением от 13.08.1996 г. № 965 утвердило «Положение о признании лица инвалидам».

Образовательные аспекты проблемы инвалидности нашли свое отражение в постановлении Правительства РФ от 18.07. 1996 г. № 8610 о порядке воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в государственных учреждениях. Данным нормативным актом образовательные учреждения обязывались обеспечивать получение инвалидами общего, среднего и высшего образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации.

В 1990-е годы была разработана и реализовалась федеральная программа «Социальная поддержка инвалидов», созданы детские социальные учреждения нового типа: 60 реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями. В России тогда насчитывалось 342,7 тыс. детей-инвалидов. Из них 60% с психоневрологическими заболеваниями, 10% с заболеваниями опорно-двигательного аппарата [8, с. 37].

Именно тогда была создана нормативно-правовая база, определяющая инвалидность, создана государственная служба медико-социальной экспертизы, принято Положение о порядке признания граждан инвалидами, разработаны основы формирования безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов.

Основана новая идеология, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей и реализация гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации.

В июне 2004 г. произошла очередная реорганизация Министерства, курирующего социальную защиту и поддержку нуждающихся, включая инвалидов. Постановлением Правительства РФ от 30 июня 2004 г. № 321 было утверждено Положение о Министерстве здравоохранения и социального развития РФ.

Последняя реорганизация Министерства, ведущего вопросами социальной защиты населения была проведена Указом Президента Российской Федерации «О структуре Федеральных органов исполнительной власти» 25 июня 2012 г. № 881. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации было преобразовано в Министерство здравоохранения Российской Федерации и Министерства труда и социального развития Российской Федерации, которому передавались функции по выработке и реализации государственной социальной политики, а также оказания протезноортопедической помощи, реабилитации инвалидов, проведении медико-социальной экспертизы.

Продолжающийся рост числа инвалидов в наше время заставляет совершенствовать проводимую в отношении инвалидов политику, устранять препятствия (невежество, пренебрежение, предрассудки и др.) на пути приближения общества к нуждам инвалидов, преодолевать изоляцию данной группы населения.

В последние десятилетия наметилась интеграция и включение инвалидов в нормальную жизнь общества, признание потенциальных возможностей инвалидов.

Постановлением правительства РФ от 29 декабря 2005 г. № 832 в целях создания условий для формирования в стране полноценной системы комплексной реабилитации инвалидов и реинтеграции в общество, утверждена целевая программа «Социальная поддержка инвалидов на 2006-2010 гг.»

В мае 2008 года вступила в силу важнейший международный документ – Конвенция ООН о правах инвалидов, одобрения Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 году Конвенция призывает страны к решению задач барьерной среды – системы физической доступности как общественных зданий, спортивных сооружений, культурных мест отдыха, так и информации, и транспорта. Эта возможность инвалидам вести независимый образ жизни и участвовать во всех аспектах жизни: учиться, работать, отдыхать вместе со всеми.

Международная конвенция затрагивает права инвалидов в области здоровья, образования, занятости, реабилитации, участия в политической жизни, закрепляет принципы недискриминации, уважения, независимости и личной самостоятельности человека, доступности, полного включения и вовлечения в общество.

В настоящее время почти 130 государств уже подписали Конвенцию, 20 ратифицировали ее. Российская Федерация этот важный мировой документ ратифицировала в конце 2009 года.

В 2007 - 2011 годах продолжалась реализация программы «Социальная поддержка инвалидов», приоритетными мероприятиями которой были финансирование строительства и реконструкции учреждений медико-социальной экспертизы. В рамках этой программы были представлены субсидии общественным организациям инвалидов. Они направлены так же на расходы, связанные с укреплением материально-технической базы самих общественных организаций, предприятий. Объем таких субсидий составил 1700 млн. рублей.

Указом Президента РФ от 21 августа 2012 г. № 1201 вместо Совета по делам инвалидов была организована Комиссия при Президенте РФ по делам инвалидов. Она создана в целях обеспечения взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственного власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, общественных объединений, научных и других организаций при рассмотрении вопросов, связанных с решением проблем инвалидности и инвалидов в Российской Федерации.

Основными задачами Комиссии являются подготовка предложений по формированию и проведению государственной политики в отношении инвалидов, определение способов, форм и этапов ее реализации; по выработке основных направлений совершенствования законодательства Российской Федерации в сфере предоставления инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации конституционных прав и свобод, социального обеспечения инвалидов и установления им мер государственной поддержки.

В 2013-2017 годах продолжено финансирование мероприятий, обеспечивающих беспрепятственный доступ инвалидов к объектам и услугам в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда».

Таким образом, в настоящее время в России взят курс на переход от сложившейся у нас системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, мешающих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми.

Особое внимание стало уделяться проблеме социально-педагогического

сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, что определяется рядом обстоятельств, связанных, с ростом числа их представителей как в Российской Федерации в целом, так и в каждом отдельно взятом регионе. В нашей стране насчитывается более 40 млн. маломобильных граждан [6, с. 2]. Причем, количество детей-инвалидов увеличивается с каждым годом: в 2014 г. их было 579, в 2015 г. – уже 604 тыс. чел., в 2016 г. – 612 тыс. чел., а в 2017 г. их численность возросла до 628 тыс. человек [9, с. 1]. На начало 2017 года в России проживает 552 тысячи молодых инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет [9, с. 1]. На территории Костромской области в настоящее время зарегистрировано более 76 тысяч инвалидов (11,6 % от общей численности населения), из них инвалидов трудоспособного возраста более 22 тыс. чел. (29 %); детей-инвалидов – более 2 тыс. чел. (3%) [5, с. 2].

Следовательно, данная группа населения в силу своей уязвимости нуждается в особой помощи, поддержке, сопровождении.

К маломобильным категориям детей и молодежи мы относим несовершеннолетних от рождения и до достижения ими возраста восемнадцати лет, а также молодых люди от 18 до 35 лет, испытывающих затруднения при передвижении и ориентировании в пространстве. К этой группе можно отнести детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в физическом и/ или психическом развитии.

Исследование проблемы их социально-педагогического сопровождения предполагает, прежде всего, разработку концептуальных основ этого сложного и противоречивого феномена.

С 70-х гг. XX века наблюдается формирование новой концепции независимой, активной жизни маломобильных категорий детей и молодежи при одновременном акценте на взаимную помощь и поддержку со стороны государства и общества. Данная концепция основывается на социальной модели маломобильности, которая причиной ограничения возможностей детей и молодежи признает не недуг, а отношение людей, барьеры общественного устройства. В связи с этим одним из главных условий эффективного социально-педагогического сопровождения этой группы детей и молодежи признается создание безбарьерной, психологически комфортной, безопасной среды.

Мировое сообщество выработало основные требования к формированию политики в отношении маломобильных групп населения, на основе которых государство выступает: гарантом сохранения здоровья граждан; решает вопросы, связанные с последствиями инвалидности; обеспечивает возможность достигнуть одинакового со своими согражданами уровня жизни; формирует условия независимой жизни людей с ограниченными возможностями (самообеспечение, самостоятельность в повседневной жизни, безбарьерная среда).

Таким образом, ведущей идеей социально-педагогического сопровождения является создание для маломобильных категорий детей и молодежи, равных условий в различных сферах жизнедеятельности человека.

В реализующейся с 1 января 2016 года, государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011 - 2020 годы», четко обосновано требование о том, что процесс сопровождения инвалида (ребенка-инвалида) (реабилитация, социально-педагогическое сопровождение и др.) должен начинаться как можно раньше и основываться на многопрофильной оценке его нужд и сильных сторон, способствовать вовлечению ребенка-инвалида, молодого человека с ограниченными возможностями здоровья в общество. Причем, важным элементом социально-педагогического сопровождения должно выступать

обучение специалистов и персонала, предоставляющих реабилитационные и абилитационные услуги.

Большой вклад в развитие теории социально-педагогического сопровождения как научного понятия и современной технологии внесли фундаментальные работы Л.В. Байбородова, Ж.А. Захаровой, Ф.И. Кевля, Л.В. Мардахаева, М.И. Рожкова, Л.М. Шипициной и других авторов.

В частности, Ж.А. Захарова социально-педагогическое сопровождение рассматривает, во-первых, как систему взаимосвязанных целей, задач, субъектов, направлений деятельности, технологий содействия взрослым и детям в предупреждении и преодолении жизненных затруднений, во-вторых, как решение двуединой цели: поддержка ребенка в социализации, индивидуальном развитии и содействие семье, родителям, специалистом в выстраивании отношений с ребенком [4, с.178].

Современные исследования процесса социально-педагогического сопровождения чаще всего рассматривают как комплекс мер, обеспечивающих создание необходимых условий для реализации прав маломобильных категорий детей и молодежи. Оно может носить индивидуальный, групповой и массовый характер. Индивидуальная работа с маломобильными категориями детей и молодежи предполагает создание условий для выявления их внутренних ресурсов, чтобы использовать их потенциалы для включения в активную жизнедеятельность в социуме, для формирования социально-ценностных отношений, способствующих преодолению трудных ситуаций как естественных закономерностей человеческой жизни.

Большинство исследователей, считает, что такое сопровождение реализуется через содействие. По мнению Ф.И. Кевля, последнее заключается в комплексном наущении ребенка способам поведения в затруднительной ситуации с тем, чтобы он приобрел опыт самостоятельного решения своих собственных проблем, и формировании умения справляться с повседневными трудностями в познании себя, окружающей среды, в установлении взаимоотношений с другими людьми в различных видах деятельности.

Следовательно, одной из важнейших задач социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи является, прежде всего, выявление индивидуальных, как впрочем и групповых внутренних ресурсов, способствующих преодолению трудных ситуаций личностью или группой лиц. Социально-педагогическое сопровождение предполагает содействие им в выходе из трудной жизненной ситуации с помощью реализации собственных ресурсов и использования возможностей социума. Оно может проводиться в несколько этапов: выявление ресурса, изучение и уточнение проблемы клиента; оценивание всех возможных вариантов выбора решения его трудной жизненной ситуации; привлечение служб и организаций к решению его проблемы; оказание помощи клиенту и выявление достигнутых результатов работы по решению проблемы клиента.

Проведенный нами анализ научной, методической литературы по рассматриваемой проблеме показал, что вопросы теоретико-методического обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи еще недостаточно исследованы. Между тем не вызывает сомнения, что данная социальная группа нуждается в комплексной поддержке и помощи специалистов различного профиля, чья деятельность выстроена в определенной системе, предполагает сочетание различных форм, приемов, средств педагогического влияния.

На наш взгляд, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи представляет собой целенаправленный, поэтапный, полифункциональный процесс, который осуществляется полидисциплинарной командой специалистов, базируется на объективной системе знаний об индивидуальных особенностях клиента, осуществляется согласно определенным принципам и на основе соответствующих технологий.

Изучаемый процесс социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи включает следующие элементы: диагностический, прогностический, организационный, практический:

- диагностический, включающий сбор информации о проблемах клиентов, изучение их внутренних ресурсов;

- прогностический, определяющий состояние процесса оказания социально-педагогической помощи, характеризующее уровень и динамику выбора целей, задач, приоритетных функций, содержания, организации социально-педагогического сопровождения;

- организационный, определяющий уровень управления деятельностью социально-педагогического сопровождения, способствующий повышению социального здоровья клиентов, характеризующий состояние и динамику организационной и управленческой структур, кадровой политики в отношении клиентов;

- практический, характеризующий состояние и динамику социального заказа, ценностно-мотивационной сферы клиентов, постановку целей, задач, выбора приоритетов деятельности специалистов по социальной работе в отношении социально-педагогической помощи, определяющий уровень, характеризующий состояние и динамику методического, материально-технического и финансово-экономического обеспечения деятельности по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи.

Субъектами социально-педагогического сопровождения в данном случае могут быть государственные организации, общественные объединения, благотворительные фонды, а также волонтерские группы.

Для того, чтобы идеи концептуальных основ социально-педагогического сопровождения такой особой категории детей и молодежи помогали решению обозначенных целей, были успешно реализованы на практике необходим базовый (фоновый) мониторинг, позволяющий выявлять динамику и соответствие результата первоначальным предложениям.

В целом, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи осуществляется через развитие личностных ресурсов детей и молодежи, способствующих преодолению ими трудных ситуаций. Его результатом является: активизация их личностных ресурсов, сохранение, восстановление здоровья; преодоление трудностей в обучении, совместной деятельности со сверстниками, общении, профориентации и трудоустройстве, организации их досуга; гармонизация внутрисемейных отношений.

Организация процесса социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, прежде всего направлена на предотвращение нарушений адаптации ребенка или молодого человека, имеющих инвалидность. Динамику частоты возникновения этого социального явления исследователи и специалисты связывают с увеличением стрессовых ситуаций у маломобильных категорий детей и молодежи, сложностью решения их социально-экономических и социально-экологических проблем,

общим ухудшением здоровья населения.

Необходимость решения комплекса задач определяется особыми условиями жизнедеятельности маломобильных групп, связанными с обеспечением возможностей для восстановления их социального статуса и утраченных общественных связей, формированием социальных качеств личности, продлением активного образа жизни и продуктивной интеграцией в общество. Системность решения названных задач возможна, на наш взгляд, в рамках социально-педагогической работы с данной категорией путем внедрения в практику деятельности социальных служб эффективных социально-педагогических средств, форм и методов.

Таким образом, многие авторы рассматривают сопровождение как системную интегративную технологию, которая включает в себя поддержку и помощь детям, молодежи и взрослым, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Все это, в свою очередь, позволяет говорить о приоритетности разработки технологий социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, активизирующих их возможности в решении своих проблем, помогающих им реально включиться в социальные отношения, то есть способствующих их позитивной социализации.

Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи как, интегративная (общая) технология, включает частные технологии социально-педагогической поддержки данной социальной группы.

Большой вклад в развитие поддержки как научного понятия и современной технологии внесли фундаментальные работы О.С. Газмана, К. Роджерса и других авторов. В частности, О.С. Газман отмечает, что поддержка предусматривает обеспечение педагогической помощи в индивидуальном развитии (саморазвитии), включает ее психологический, социальный и медицинский аспекты в их интеграции.

В словаре синонимов слово «поддержать» имеет несколько значений: помочь, прийти на выручку, пособить. Анализ семантических значений этого понятия содержит определенные педагогические смыслы: помочь другому человеку обрести уверенность; подкрепить то положительное, что есть в личности; удержать от того, что мешает развитию, является тяжестью, грузом.

По мнению Г.А. Ворониной, П.А. Шептенко предметом социально-педагогической поддержки является процесс совместного взаимодействия социального работника с подопечным в определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в самовоспитании, общении, образе жизни.

В современной отечественной педагогической литературе можно встретить два подхода к рассмотрению этой проблемы. Один – трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности. Данный факт позволяет, вслед за Н.В. Курилович (2004), выделить два уровня социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи: институциональный, на котором поддержка оказывается через социальное «оздоровление» социума (М.П. Гурьянова), и личностный, предполагающий индивидуальную, персонифицированную помощь.

На институциональном уровне социально-педагогическая поддержка маломобильных

категорий детей и молодежи реализуется посредством таких ее видов, как социально-правовая и социально-экономическая (законодательство, система дотаций, пособий и льгот, создание сети специализированных социальных служб), на личностном – включает консультирование, гуманитарную помощь, содействие в удовлетворении социальных, образовательных интересов, установлении социальных контактов, удовлетворении потребностей в общении, досуговой деятельности и т.д.

Обеспечение эффективности социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи непосредственно связано с применением технологического подхода к ее осуществлению.

Для применения инновационных социально-технологических подходов в системе взаимодействия социальных служб и учреждений органов по делам молодежи, образования, социальной защиты, занятости как единого социально-реабилитационного пространства, должна быть разработана общая технология поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, содействующая их самоопределению, самовыражению и развитию индивидуальности.

К задачам социально-педагогической поддержки маломобильных групп детей и молодежи можно отнести: обеспечение готовности к восприятию новых знаний и адаптации к новым социокультурным требованиям; формирование у них личностных и культурно-образовательных компетенций.

В содержание и структуру социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, входят следующие общие социальные технологии:

- социальная адаптация (обеспечение процесса включения ребенка или молодого человека в социальную среду);
- социальная защита (комплекс социально-экономических мер и гарантий, которые предоставляются каждому ребенку или молодому человеку для реализации его гражданских прав, необходимых для жизнедеятельности, обеспечения оптимального соматического, психологического и социального развития);
- абилитация (комплекс мер, направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития ребенка);
- социальная реабилитация (восстановление утраченных или ранее неустраненных социально-значимых качеств, компетенций, умений и навыков ребенка или молодого человека).

Немаловажное значение в процессе осуществления социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи имеет также использование частных технологий, которые представляют собой последовательность действий специалистов и формы работы с маломобильными детьми и молодежью, направленные на нормализацию их жизни, а также улучшению условий жизни их семей в каждом частном отдельно взятом случае. Среди таких технологий учеными и практиками выделяются: психологические, педагогические, социально-педагогические, социально-экономические, правовые, медико-социальные.

Психологические технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи представляют собой специальный вид деятельности, направленный на регуляцию эмоций ребенка или молодого человека, являющегося маломобильным, изменение его состояния, оказание психологической поддержки при возникновении трудностей, связанных с процессом адаптации и социализации. Психолог помогает разрешить имеющиеся проблемы, рекомендует соответствующую

психологическую терапию, вырабатывает рекомендации по изменению ситуаций. Он проводит диагностическую, психокоррекционную работу с маломобильным ребенком или молодым человеком, его родителями по изменению ситуации в образовательном учреждении, семье. К формам реализации психологических технологий маломобильным группам детей и молодежи можно отнести: реабилитационные программы; психокоррекционные программы по изменению отношения к себе и другим, умению сотрудничать, повышению самооценки и др.; проведение психотерапии, упражнений, тренингов.

Педагогические технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи представляют вид деятельности педагога, направленный на индивидуальное оказание поддержки маломобильному ребенку или молодому человеку. В специально организованной педагогической деятельности педагог может научить их тому, что они не могут освоить самостоятельно. Содержание педагогических технологий направлено на восполнение пробелов в обучении маломобильных категорий детей и молодежи (так как многие из них пропускают занятия в школе, колледже, вузе по причине плохого состояния здоровья и повышенной утомляемости). Ведущая роль в организации индивидуальной педагогической помощи принадлежит тьюторскому сопровождению, которое включает выявление и развитие образовательных мотивов, интересов маломобильного учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями маломобильного ученика, на поиск ресурсов, способствующих его обучению и успешной социальной адаптации.

Педагогические технологии для маломобильных категорий детей и молодежи реализуются в индивидуальных и групповых формах: занятия по специальным программам для более успешного освоения предметных дисциплин; тренинги, мастер-классы, творческие формы работы в учреждениях дополнительного образования.

Социально-педагогические технологии маломобильным категориям детей и молодежи предполагают деятельность специалистов, направленную на их поддержку, защиту и охрану прав, а также помощь в изменении взаимоотношений с родственниками, обучение социальным компетенциям, умениям и навыкам, позволяющим адаптироваться в современном обществе.

Социально-педагогические технологии содействуют повышению потенциала семьи, способствует проявлению заботы членов семьи о маломобильном ребенке или молодом человеке. Особое значение в технологии поддержки маломобильных категорий детей и молодежи имеет социальный патронаж – это одна из форм социально-педагогического обслуживания на дому, представляющая собой посещение маломобильного ребенка или молодого человека с диагностическими и социально-реабилитационными целями. Социальный патронаж раскрывает ресурсы маломобильного ребенка или молодого человека и его семьи, способствующие выходу из проблемной ситуации. Специалисты применяют следующие формы социально-педагогической помощи маломобильным категориям детей и молодежи: консультирование; досуговые формы, направленные на интеграцию молодых инвалидов в общество и школьную жизнь (инклюзивные концерты, встречи, круглые столы, спартакиады, фестивали КВН и др.). Высокую эффективность в поддержке этой категорией детей и молодежи имеют занятия, способствующие развитию их творческих способностей, направленных на организацию их свободного времени

(экскурсии, мастер-классы, выставки творчества, инклюзивные концерты и др.); обучающие занятия, направленные на повышение их адаптивных возможностей в преодолении проблем.

В организации процесса поддержки маломобильных категорий детей и молодежи широко используются социально-экономические технологии, которые представляют собой ряд мер, направленных на материальную поддержку семей, нуждающихся в помощи государства (назначение пособий, пенсий, разовых денежных выплат, покупку одежды, обуви и др.). Социально-экономические технологии для маломобильных категорий детей и молодежи предоставляются в следующих формах: гуманитарная помощь; организация горячего питания; материальная помощь.

Правовые технологии включают систему мер, направленных на защиту прав молодых инвалидов в суде и социальной среде. Они предполагают знакомство с правами и обязанностями маломобильных категорий детей и молодежи, обеспечение им юридических гарантий для реализации их прав. Правовые технологии для маломобильных категорий детей и молодежи предоставляются в следующих формах: бесплатная защита адвоката при совершении правонарушений; защита прав и законных интересов; бесплатные юридические консультации.

Особое внимание при осуществлении социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи уделяется медико-социальным технологиям, которые рассматриваются нами как предоставление комплекса социально-медицинских услуг. Эта деятельность направлена на медико-социальное обслуживание маломобильных категорий детей и молодежи, членов их семей с целью решения медико-социальных проблем, профилактики расстройств, улучшения состояния здоровья и повышения качества жизни. Как правило, медико-социальные технологии оказываются маломобильным категориям детей и молодежи в следующих формах: бесплатное обеспечение медикаментами, путевками в оздоровительные и санаторные учреждения; обязательная бесплатная диспансеризация и др.

Каждая из перечисленных частных технологий социально-педагогической поддержки отличается большей или меньшей степенью глубины воздействия, уровнем усилий и затрат, является составной частью интегративной (общей) технологии социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи.

Вместе с тем, особое внимание следует уделить аспекту оказания индивидуальной помощи маломобильному ребенку с ограниченными возможностями здоровья или молодому человеку с инвалидностью в процессе социально-педагогического сопровождения.

Многие ученые А.В. Мудрик, М.В. Шакурова, Р.В. Ясницкая и другие отмечают, что индивидуальная помощь человеку предоставляется в следующих аспектах: в решении проблем самопознания и самопринятия, определении ближних и отдаленных перспектив, адаптации к реальным условиям жизни, в установлении позитивных взаимоотношений с окружающими и др. Следовательно, индивидуальная помощь маломобильным категориям детей и молодежи предоставляется для решения их личностных проблем и достижения их более успешной социализации.

Ряд исследователей О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.А. Соколова и другие приходят к выводу о том, что индивидуальная помощь реализуется через поддержку. В этом случае, технология индивидуальной социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи состоит из нескольких этапов: диагностического, конструирования, реализации и мониторинга.

Диагностический этап включает в себя получение запроса на сопровождение по заявлению родителей (или законных представителей) маломобильных категорий детей и молодежи. На предварительном этапе специалист знакомится с результатами диагностики ребенка или молодого человека, проведенной специалистами, с его медицинской картой, утвержденным образовательным маршрутом; индивидуальной программой реабилитации и абилитации; встречается со специалистами и представителями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), медико-социальной экспертизы (МСЭ) для получения рекомендаций по индивидуальному сопровождению. Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и установление контакта с маломобильным ребенком или молодым человеком и его семьей, специалист узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Важнейшим элементом предварительного этапа индивидуальной социально-педагогической поддержки являются непосредственное наблюдение за маломобильным ребенком или молодым человеком, его окружением. Здесь важно уточнить детали, касающиеся поведения ребенка, узнать об уровне развития его социально-бытовых представлений. Специалисту необходимо дать возможность осознать родителям то, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат. На данном этапе часто необходимо заранее познакомить маломобильного ребенка или молодого человека с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом.

На втором этапе конструирования индивидуальной социально-педагогической поддержки идет ежедневная, последовательная работа специалиста и маломобильного подопечного по вхождению его в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение в различные учебные и внеучебные ситуации. На этом этапе конструируется социально-реабилитационное пространство для маломобильного ребенка или молодого инвалида, с помощью которого решаются социализационные задачи. Сроки реализации этого этапа индивидуальны и зависят от особенностей развития маломобильных групп детей и молодежи. Они варьируются в пределах нескольких месяцев, у некоторых могут продолжаться до года. На втором этапе ведется индивидуальная работа с маломобильным подопечным по формированию личностной мотивации к обучению, социокультурной деятельности. Важной, на этапе конструирования индивидуальной социально-педагогической поддержки, становится работа специалиста, направленная на успешное вхождение маломобильного ребенка или молодого человека в коллектив сверстников. У маломобильных категорий детей и молодежи может наблюдаться незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных умений и навыков, специалист использует любую возможность общения своего подопечного со сверстниками. Надо отметить, что общество сверстников, не отвергающее маломобильного ребёнка или молодого человека, является ведущим фактором его успешной социализации.

Третий этап реализации индивидуальной социально-педагогической поддержки характеризуется снижением тревожности и напряжения маломобильных категорий детей и молодежи в условиях учреждения. Это этап взаимодействия с маломобильным подопечным, оценка первых результатов совместной деятельности. Теперь акцент индивидуального сопровождения переносится в сферу углубления социализации. Здесь важно поддерживать мотивацию маломобильного ребенка или молодого человека, дать ему возможность осознать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности маломобильного ребенка или молодого человека при выполнении той или иной деятельности, а кроме того, развивается его способность взаимодействовать с людьми.

Важнейшее значение в процессе социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи имеет четвертый этап мониторинга результатов индивидуальной социально-педагогической поддержки маломобильного ребенка или молодого человека. На данном этапе проводится диагностика в процессе обучения, совместной деятельности. Специалист осуществляет анализ и оценку первых результатов, ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности маломобильных категорий детей и молодежи. Специалист информирует родителей и всех участников индивидуального сопровождения об успехах и неудачах в социализации маломобильного ребенка или молодого человека, проводит мониторинг и анализ результатов индивидуального сопровождения. При необходимости он организует консультации: логопедов, дефектологов, психологов, медиков, юристов и др. На этом этапе происходит постепенный выход сопровождающего из посреднической роли, предоставление подопечному максимальной самостоятельности в своей жизнедеятельности. Постепенный выход специалиста из системы индивидуального сопровождения или уменьшение его влияния является показателем эффективности его профессиональной деятельности.

Следовательно, технология социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи является интегративной, полидисциплинарной и межинституциональной, она способствует развитию социально-реабилитационного пространства, ориентирована на личность ребенка или молодого человека, базируется на вариативности программ социально-педагогической поддержки, компетентностном подходе. Структурным элементом технологии социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи являются технологии социально-педагогической поддержки, они включают в себя как общие технологии: абилитацию, социальную защиту, адаптацию и реабилитацию, так и частные: психологические, педагогические, социально-педагогические, правовые, медико-социальные. Технология индивидуальной социально-педагогической поддержки маломобильных детей и молодежи состоит из нескольких этапов: диагностического, конструирования, реализации и мониторинга.

Список литературы

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. История социальной педагогики. М.: Академия, 2007. 252 с.
2. Веричева О.Н. Классификация технологий социальной работы с молодежью. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2013. Т. 19 № 5. С.165-166.
3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108-111.
4. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. 428 с.
5. Постановление Администрации Костромской области от 25.04.2014 г. № 173-а «О внесении изменений в постановление администрации Костромской области от 26.12.2013 № 569-а».
6. Постановление Правительства РФ № 1297 от 01.12.2015 г. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы».

7. Смирнова Е.Е. Гендерные особенности социальной работы с молодежью // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. № 5. С. 167-169.

8. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие. / Под ред. Н.Ф. Басова. М.: КНОРУС, 2017. 400 с.

9. Федеральная служба государственной статистики [Электр. ресурс] Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# Дата обращения: 11.06.2017 г.

3.2. Педагогические технологии интеграции метапредметных знаний в процессе формирования учебных интересов трудно обучаемых школьников

В отечественной педагогической литературе существуют разночтения в понимании и употреблении термина «педагогическая технология», ставшего довольно популярным в последнее десятилетие. Для одних исследователей (Б.Т. Лихачев [14]) педагогическая технология – это «...совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса». Другие (В.П. Беспалько [1]) рассматривают ее в виде содержательной техники реализации учебного процесса. Третьи (М.Е. Волков [4]) считают ее обычным описанием процесса достижения планируемых результатов обучения. М.В. Кларин [10] рассматривает ее как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. Для Г.К. Селевко [20] педагогическая технология представляет собой содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений предыдущих авторов.

Однако наиболее общим, базовым является определение, данное всемирной организацией ЮНЕСКО, в котором педагогическая технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий задачей оптимизацию форм образования [5].

Если рассматривать педагогическую технологию с научной точки зрения, то с одной стороны – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это способы воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. Как показывают перечисленные выше определения, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Таким образом, технология обучения – это системная категория, структурными составляющими которой являются цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, ученик, учитель и результат деятельности.

Как отмечает в своей работе «Методология педагогики» В.В. Краевский [13], «педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими». Это означает, что одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может

выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностной компоненты педагога, особенностей контингента учащихся и психологического климата в классе. Результаты, достигнутые педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию.

Обстоятельный анализ проведенных историко-педагогических исследований позволяет констатировать, что педагогическая технология выступала предметом дискуссий и научных споров в течение многих столетий. Ни один выдающийся педагог не мог обойти эту проблему. «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, – утверждал Я.А. Коменский, – только при этом условии его работа будет высоко результативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем» [11]. Принимая тезис о том, что основу обучения должно составлять «искусное распределение времени, предметов и метода», Я.А. Коменский создал педагогическую технологию, основанную на принципах природосообразности, сохраняющую, свое доминирующее положение и в современном обществе. Выделим основные элементы этой технологии:

- классно-урочная организация жизнедеятельности школы;
- предметность обучения;
- определенные правила изложения учебного материала (наглядность, систематичность, последовательность, доступность, преемственность в передаче и усвоении знаний).

Идею природосообразности в обучении поддерживал И.Г. Песталоцци [17] который важнейшим своим вкладом в педагогику считал создание «механизма образования», опираясь на который, каждый подготовленный учитель может воспитать любого ученика.

Главной задачей педагогики, по мнению Л.Н. Толстого, являлось умение учителя «уловить приемы, найти их законы, а не вывести статичное правило и рекомендовать порядок действий» [22].

В 20-е годы XX столетия на базе интенсивно развивающейся новой науки «педологии» формируется педагогическая технология, лозунгом которой становятся слова П.П. Блонского «Вернуть детям детство!» [3]. Эта технология в своей основе имеет два важных аспекта. Во-первых, П.П. Блонский показывает теснейшую связь между развитием ребенка и средой, в которой оно происходит. По его мнению, прежде чем измерять уровень умственного развития ребенка, необходимо выяснить, не голодает ли он. Во-вторых, он утверждал, что ребенок должен изучать в школе не фрагменты знаний по отдельным предметам, а конкретные явления окружающей жизни, приобретать знания, умения и навыки, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни (говоря современным языком – получать метапредметные знания). Продолжая традиции Я.А. Коменского, И.Ф. Песталоцци, К.Д. Ушинского, П.П. Блонский делал всё, чтобы создать универсальную науку «учить всех всему», в которой личность и педагогическое мастерство учителя имеют исключительное значение. «Настоящий учитель – не энциклопедический словарь, но Сократ», – утверждал он.

В 30-е годы XX столетия формируется один из наиболее продуктивных видов обучения – развивающее обучение. У его истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. До Л.С. Выготского считалось, что развитие ребенка (в частности его интеллекта) идет вслед за обучением и воспитанием. Л.С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда

она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решить учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами [6]. Однако до исследования Л.В. Занкова идеи Л.С. Выготского были не востребованы теорией и практикой обучения. Л.В. Занкову удалось развернуть педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения продуктивности обучения. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который раскрывает интеллектуальные силы ребенка, дает им простор и направление. При этом изучение программного материала должно идти вперед быстрым темпом. Замедление темпа, многократное повторение пройденного, делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Идеи развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей, однако некоторые положения до сих пор остаются дискуссионными. Например, утверждение о том, что трудно обучаемые школьники неизбежно обречены на увеличение и без того многочисленных затруднений при работе в едином для всего класса темпе. Очевидно, что требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности, применимы не ко всем учащимся.

Уникальной стала педагогическая технология А.С. Макаренко. Он был категорически не согласен с мнением педологов того времени, которые считали, что «душа ребенка сродни цветку, не нужно мешать ему расти и развиваться, надо только наблюдать за процессом, природа сама сделает все так, как нужно» [16]. А.С. Макаренко считал это воспитательское бездействие не только бесполезным, но решительно вредным. «Ребенка надо воспитывать, направлять, работать над ним и заставлять его работать над собой, – утверждал он, – в бездействии, в безграничной свободе душа разлагается, и ни один цветок не вырастет так, как нужно. Обязательно должен быть садовник, который будет поливать его, удобрять, обрезать и прочее, только тогда получится в полном смысле культурное растение» [15]. Главные постулаты педагогической теории А.С. Макаренко можно проследить уже в «Педагогической поэме». Основная роль в этой теории принадлежит, по его мнению, коллективу. Именно коллектив, окружающий колониста, ведет его по жизни, учит его работать, учиться, жить, направляет по нужному пути. По сути, коллектив у А.С. Макаренко – это аналог большой семьи, где есть родители (заведующий колонией, воспитатели) и дети (старшие и младшие). Все члены этой семьи обязательно связаны общей идеей, общими стремлениями, целями, на которые направлена вся ее деятельность, обязательно соединены общими традициями, укладом жизни. «Главная задача педагога, – отмечал А.С. Макаренко, – не «выдумывать» и навязывать коллективу те или иные традиции, а воспитывать их и сохранять».

Историко-педагогический анализ позволяет выделить факт связи педагогической технологии с личностью ее создателя. Педагогические технологии, вобравшие в себя личностные особенности и качества их создателей, как правило, умирали вместе с ними (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Каждая технология формируется и развивается в контексте определенных предпосылок: социально-исторических, культурных, когнитивных, экономических. Например, в 20-х – 30-х годах XX века в педагогической науке сложилась уникальная ситуация, характеризующаяся плодотворными творческими поисками, развитием экспериментальной работы в области обучения и воспитания, множеством

научных педагогических школ и направлений, созданием конструктивных педагогических технологий, многие из которых живы и сегодня.

Три описанных ниже педагогические технологии тех лет иллюстрируют уникальные способы организации детской жизнедеятельности, включая процесс формирования учебных интересов трудно обучаемых школьников.

1. Педагогическая технология С.Т. Шацкого была связана с возникновением «открытой школы» как центра воспитания детей в социальной среде. Особое внимание С.Т. Шацкий обращал на организацию многообразных видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. По его убеждению, канву воспитания составляет физический труд, организует жизнь детей деловое самоуправление, эстетические чувства формирует искусство, а также игра, задающая бодрый тон детской деятельности, направляет общую жизнь и дух исследования – работа ума. Деятельность учителя он связывал с глубоким и содержательным анализом «обратных связей» и считал, что учитель должен внимательно вглядываться в окружающую ребенка жизнь, оценивать ее, усиливая позитивные и нейтрализуя негативные воздействия. «Школа должна быть центром, куда педагоги приносят плоды своей работы с детьми, а работа педагога должна идти и вне школы – в семье, на улице, везде, где протекает жизнь ребенка» [24].

2. Прогрессивные идеи русской и зарубежной педагогики были ассимилированы в педагогической технологии Н.И. Поповой и воплощены ею в «Школе жизни» (1910 – 1915 гг.). Учителя этой школы выработали собственную оригинальную программу, в основе которой находилась идея возможно более полного объединения предметов в интегративный курс. При этом первенствующее место в начальной школе должны были занять две области знаний: природоведение (знакомство ребёнка с окружающей его природой) и обществоведение (знакомство с людьми, обществом, учреждениями и обязанностями). В отношении грамматики и арифметики отмечалась возможность их объединения с другими предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний. Таким образом, выдвигалась идея изучения в начальной школе одного интегрированного предмета – мироведения, соединяющего в себе все дисциплины в единый образовательно-воспитательный комплекс [2].

3. Уникальной была педагогическая технология научного сотрудника Петроградского Педологического института В.Н. Сорока-Росинского, который в первой половине 20-х годов прошлого века организовал и возглавил «Школу-коммуны им. Ф.М. Достоевского» («Республика ШКИД»). В ней он теоретически обосновал и на практике апробировал оригинальную систему воспитания трудных подростков [21]. Исключительное значение созданной В.Н. Сорокой-Росинским педагогической технологии состояло в том, что она позволяла переключить деятельность воспитанников с разрушительной на «деятельность общественно значимую, сознательную, творческую, ориентирующую на высшие духовные ценности». Основными элементами этой системы В.Н. Сорока-Росинский назвал фундаментальную образовательную подготовку (10 уроков ежедневно) и самостоятельную творческую деятельность воспитанников, способную дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети. К работе в ШКИД он стремился привлечь творчески работающих педагогов и одним из первых стал изучать психологию педагогов, предложив своеобразную типологию «пород» учителей – теоретики, реалисты, утилитаристы, интуитивисты, артисты. Главной задачей педагога он считал умение сориентироваться в психолого-педагогических особенностях трудных детей, чей исходный уровень В.Н. Сорока-Росинский обозначил такими понятиями: воровство,

всякого рода правонарушения, страсть к разрушению. «Волчья мораль, жестокость по отношению к человеку, недоверие ко всем взрослым – единственно полезные приемы приспособления в борьбе за существование», – писал он в своих воспоминаниях. Другая цель этой школы была связана с организацией учебно-познавательной деятельности шкидовцев. Проблемой в достижении этой цели стала мотивация учения. Как поставить организацию обучения, чтобы одичавшие в своей беспризорной жизни дети почувствовали потребность и стремление к учению, к знанию «влечение»? Почти 100 лет назад В.Н. Сорока-Росинский нашел решение этой проблемы и выделил основные этапы этой работы:

1) Дифференцированное обучение, которое требует деления учащихся по ряду показателей интеллектуального развития на группы в зависимости от ориентации содержания, темпов, методов и форм обучения на индивидуально-типологические особенности (сегодня – создание специальных школ и классов для трудно обучаемых (например, девиантных) школьников);

2) Сочетание умственной познавательной деятельности с другими видами деятельности (игровой, художественной), что, несомненно, стимулировало положительное эмоциональное отношение детей к учению (сегодня – интегрированные занятия);

3) Развитие самостоятельности и активной познавательной деятельности. Школьники выполняли задания, требующие активной поисковой работы – самостоятельного выбора и обобщения фактов, наблюдений (сегодня – метод учебных проектов).

Все три описанные выше педагогические технологии первой трети ХХ заключали в себе общие принципы педагогического мастерства: уважение к каждому ребенку; творческое раскрепощение личности ученика; введение его в социально и личностно значимые виды деятельности; формирование не декларативно, а педагогически цельной и всесторонне развитой личности. К сожалению, обозначившиеся в конце 20-30-х гг. негативные социально-политические явления привели к резкой критике этих технологий, и они были преданы забвению на многие десятилетия.

В конце ХХ – начале ХХI веков в отечественном образовании начали интенсивно развиваться новые направления интегративной работы, т.к. в современном образовательном пространстве педагогу мало быть погруженным в «свой» предмет, необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний. Сегодня любой педагог-предметник должен быть еще и полипредметником, метапредметником. Без освоения метапредметного подхода в образовании, который строится на рефлексии разных форм знания, не обойтись. В связи с этим педагоги-теоретики и педагоги-практики стали активно искать способы преодоления взаимного отчуждения учебных предметов. В качестве одного из вариантов решения была разработана педагогическая технология интеграции метапредметных знаний, которая позволяет тщательно пересмотреть весь учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. В то же время метапредметный подход не предполагает отказ от предметной формы, наоборот, хорошее знание предмета крайне необходимо при проведении метапредметного учебного занятия. Ориентация на развитие таких способностей, как мышление, воображение являются основным показателем качества и специфики метапредметной интеграции.

В базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации (ФГОС второго поколения) перечислены основные базовые технологии, опираясь на которые, можно создать навигацию проектирования универсальных учебных

действий, которыми должны владеть все без исключения учащиеся. Выделим из них технологии, наиболее близкие тематике настоящего исследования:

- 1) *Интегрированные* информационные и коммуникативные технологии;
- 2) *Метапредметные* технологии, основанные на создании учебной ситуации, практически значимой для изучения окружающего мира;
- 3) Технологии, основанные на создании учебной ситуации с элементами *игровой деятельности*;
- 4) Технологии, основанные на реализации *проектной деятельности*.

Для формирования учебных интересов трудно обучаемых школьников наиболее эффективно используется триада педагогических технологий, состоящая из игровой модели, интегрированной и учебно-проектной. Рассмотрим каждую из них более подробно.

Игровая модель. Игра, как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим использовалась с древнейших времен. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В учебном процессе школы до недавнего времени использование игры было весьма ограничено. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Следует отметить, что, в отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Результативность педагогических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс и усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов – забота каждого учителя.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали такие ученые, как: П.П. Блонский, И.С. Гринченко, О.А. Карабанова, А.В. Коньшева, П.И. Пидкасистый, Н.И. Попова, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, в зарубежной – Э. Берн, Ж. Пиаже, З. Фрейд и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревнования, удовлетворения потребностей, самоутверждения и самореализации.

По мнению О.А. Карабановой [9], игра в коррекции психического развития ребенка выполняет основные функции социализации, коммуникации и самореализации. Диагностическая функция игры предоставляет возможность педагогу диагностировать

различные отклонения в поведении школьника с целью построения в дальнейшем индивидуальных траекторий работы конкретно с каждым ребенком. В то же время игра – «поле самовыражения», в котором ребенок проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя. По мнению А.В. Коньшевой [12], игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабых учащихся, что положительно сказывается на их успеваемости. Поэтому игровая модель является самой популярной среди трудно обучаемых школьников.

Терапевтическая функция игры заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у школьника в поведении, общении, учении. «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые ребенок получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений ... свободы и сотрудничества, взамен отношений принуждения и агрессии, приводит к терапевтическому эффекту» (Д.Б. Эльконин [26]).

Однако наиболее ощутимой и сильной является функция эмоциональной активации в процессе учебной игровой деятельности, когда получение и закрепление положительных эмоций активизируют процесс формирования учебных интересов школьников к изучаемому предмету.

Наиболее полной является классификация современных игровых педагогических технологий Г.К. Селевко [20]. Он делит их:

- по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые);
- по характеру педагогического процесса (обучающие, тренинговые, контролируемые, познавательные, воспитательные, развивающие);
- по предметной области (математические, химические, литературные);
- по игровой среде (без предмета, уличные, компьютерные).

Педагогические игры включают в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса, позволяющие решать целый комплекс педагогических задач. Так, П.И. Пидкасистый в своей работе «Технология игры» дает следующую классификацию учебных игр [18]:

Во-первых, учебные игры развивают познавательный интерес к предмету, активизируют учебную деятельность учащихся на уроках, способствуют становлению личности ребенка;

Во-вторых, многие из игр носят проблемный характер обучения (есть исходный вопрос, на который надо дать ответ, а пути решения не ясны);

В-третьих, включение в структуру урока игровых моментов может быть использовано для снятия усталости и для развития личностной свободы и раскованности трудных, слабых и неуверенных в себе подростков, т.к. игры оказывают сильное эмоциональное воздействие;

В-четвертых, формируя метапредметные умения и навыки, прежде всего коммуникативные (умение работать в группе, принимать решения, брать ответственность на себя), игра развивает организаторские способности, воспитывает чувство сопереживания, стимулирует взаимовыручку в решении трудных проблем;

В-пятых, игра развивает не только умственную, но и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь.

Интегрированная модель. Интегрированная модель в образовании – это межпредметный синтез отраслевых знаний в учебных дисциплинах. С пониманием и

практическим применением междисциплинарных связей на уроках никогда не было проблем. С метапредметным подходом в образовании возникли сложности, т.к. это пока не совсем привычное понятие в работе рядового учителя. Суть этой концепции состоит в том, чтобы научить ребенка «прочитать» практическую реальную ситуацию через призму тех знаний, которые приобретены в школе. Фактически нужно двигаться не от знания к задаче, а, наоборот: от задачи к поиску средства её решения. Именно интегрированная модель обучения позволяет направить компетенцию ученика в развивающее и созидающее русло.

В последние годы в связи с вариативностью образовательных систем особенно остро встала проблема согласования учебного содержания и технологии при переходе от одной образовательной программы к другой как по вертикали, так и по горизонтали. Анализ известных психолого-педагогических теорий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др.) показывает, что все они имеют общие основания, а именно:

1) в них рассматривается включение ученика в активную познавательную деятельность как инструмент для формирования учебных интересов;

2) все авторы указывают на изменение функций участников учебного процесса: учитель в новых условиях выполняет функцию управленца, организатора процесса, а ученик является субъектом деятельности в базовом процессе;

3) во всех теориях отмечается ведущая роль теоретических знаний в процессе формирования учебных интересов школьников;

4) все авторы отмечают важность отношений «учитель – ученик» на основе педагогики сотрудничества.

Создание на этой основе интегративной технологии может осуществляться на основании теории деятельности, разработанной в методологии (А.И. Гурьев, В.И. Журавлев, И.Д. Зверев, Т.П. Лакоценина, В.Н.Максимова, Е.Ю. Сухаревская, Л.Л. Талалова, Г.Ф. Федоренко), так как все эти теории одинаково описывают базовый процесс интеграции в системе образования как системе деятельности. Согласно этой теории, существуют всего три вида деятельности, отличающиеся отношением к норме (алгоритму) её выполнения: самоопределение («хочу» и «могу» выполнить данную норму деятельности), нормализация (выполняю норму) и нормотворчество (составляю новую норму). Основными принципами междисциплинарной интеграции Т.П. Лакоценина, Е.Ю. Сухаревская вслед за В.Н. Максимовой называют принципы вариативности, конструктивности, проблемности, концентричности и преемственности.

В настоящее время используются различные способы интеграции. Это, прежде всего, объединение нескольких учебных дисциплин в единый предмет. Примером интеграционной связи между различными образовательными областями может служить пересечение физики (образовательная область «Системы неживой природы») и химии (образовательная область «Вещество»). Пересечься могут не две, а три и больше учебных дисциплин. Например, литература, история и музыка. В результате может появиться интегрированный курс «История цивилизаций», который содержит части соответствующих образовательных областей – «Язык и литература», «Общество», «Искусство».

Исследуя в своей работе инновационные интегрированные технологии в теории и практике учителей, Г.М. Чернобельская и В.П. Гаркунов объясняют потребность в возникновении интегрированных уроков целым рядом причин.

Во-первых, мир, окружающий школьников, познается ими в своем многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного цикла, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты;

Во-вторых, интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей;

В-третьих, форма интегрированных уроков нестандартна, интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточно высокой эффективности уроков;

В-четвертых, интегрированные уроки раскрывают значительные педагогические возможности, способствуют росту профессионального мастерства учителя, так как требуют от него владения методикой интенсификации учебно-воспитательного процесса, осуществления деятельностного подхода в обучении;

В-пятых, такие уроки снимают утомляемость, эмоциональное перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, снимают усталость, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти, что особенно важно при работе с трудно обучаемыми школьниками.

Но самое главное преимущество интегрированных уроков состоит в том, что они в большей степени, чем обычные уроки, способствуют повышению мотивации и формированию познавательного интереса учащихся.

Учебно-проектная модель. Еще одной эффективной моделью развития метапредметных знаний трудно обучаемых школьников является исследовательский метод, или метод проектов. Родившись еще в начале прошлого века в США как «метод проблем» (Джон Дьюи), в настоящее время проектная деятельность становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать учебные интересы школьников через проектную деятельность, предусматривающую решение метапредметных задач и показать практическое применение полученных знаний. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу применить эти знания» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [7].

Как видно из Таблицы 1, метод учебных проектов способствует формированию метапредметных умений с помощью следующих этапов деятельности.

Это только некоторые аспекты применения проектной деятельности в образовательном процессе. Мы видим, что они, способствуя формированию метапредметных умений, реально соответствуют предъявляемым требованиям к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности, и, следовательно, формированию ключевых компетенций современного школьника .

По мнению К.П. Поливановой, «проект возникает как форма работы с практической ситуацией, как способ перевода ситуации на другой язык, способ понимания (интерпретации) практики» [19]. Если школьник сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным. Он сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к

меняющимся условиям. Если задачей педагога является обучение проектированию, то в работе по методу учебных проектов упор нужно сделать не на том, что получилось в результате совместных усилий ученика и учителя, а на том, каким путем был достигнут результат.

Таблица 1 - Этапы формирования метапредметных умений

Метапредметные умения	Этапы деятельности
Умение определять цели познавательной деятельности.	Обсуждение проблемы и постановка цели и задач исследования.
Умение находить оптимальные способы добиться поставленной цели.	Определение методов сбора и обработки данных в подтверждение выдвинутых гипотез.
Умение выбирать и анализировать информационные источники.	Сбор информации. Аналитическая работа.
Умение сотрудничать с другими учениками.	Работа в группе над решением единой задачи.
Умение оценивать результаты деятельности.	Формулирование выводов в ходе исследования. Оценивание работ, выполненных другими группами.
Коммуникативные умения и навыки.	Работа в группах. Презентация результатов исследования.
Навыки самообразования и самоорганизации.	Опора на самостоятельность обучающихся.
Технологические умения и навыки.	Технология проведения исследования. Технология работы в различных компьютерных программах и интернете.

Разработчики проекта новых Федеративных Государственных Стандартов второго поколения (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов) считают целью технологии проектного обучения создание условий для приобретения учащимися метапредметных знаний, при которых они:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения экспериментов, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Главные цели обучения трудных школьников проектной, в том числе исследовательской, деятельности лежат в следующих плоскостях:

- формирование и развитие творческих способностей;
- развитие умения ставить проблемы и самостоятельно решать их;
- создание мотивов к обучению и самообразованию;
- формирование чувства ответственности за принятое решение;
- развитие коммуникативных умений и навыков.

Для трудно обучаемых школьников проектная деятельность мотивирована стремлением к самостоятельности, в процессе создания проекта у них развиваются

полезные им в будущей жизни социальные метапредметные умения и навыки: самостоятельность, инициатива, настойчивость в достижении цели; формируется навык планомерной сознательной деятельности. Кроме того, с помощью проектной деятельности можно добиться существенного снижения школьной тревожности, присущей основной массе трудных подростков.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни.

Таким образом, в результате теоретического анализа научной литературы установлено, что педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий задачей оптимизацию форм образования. Одним из условий формирования учебных интересов трудно обучаемых школьников, учитывая требования, заложенные в новых Государственных Федеральных стандартах образования, является триада педагогических технологий, состоящая из игровой модели, интегрированной и учебно-проектной. Уверенное овладение основными практическими действиями обозначенных технологий – один из немногих видов педагогической работы с трудно обучаемыми школьниками, позволяющих преобразовывать академические знания в реальный жизненный, и даже житейский опыт трудных подростков, другими словами, формировать метапредметные знания, умения и навыки.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 284 с.
2. Богуславский М.В., Соловьев В.А.: «Школа жизни» Н.И. Поповой. Тверь: Золотая буква, 2005. 112 с.
3. Блонский П.П. Трудные школьники. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1997. С. 166-172.
4. Волков М.Е. Развитие познавательного интереса слабоуспевающих учащихся на занятиях по физике: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. 1994. 17 с.
5. Всемирная энциклопедия: Философия XX век / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2012. 976 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
7. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Сб. статей под ред. А.В. Петровского. Изд. 2-е. М.: Идея-Пресс, 2009. 352 с.
8. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Учпедгиз, 1968. 273 с.
9. Карабанова О.А. Программа развития универсальных учебных действий как развивающий потенциал стандартов общего образования второго поколения // Образовательная политика. 2009. № 9. С. 9-11.
10. Кларин М.В. Инновации в обучении. М.: Наука, 1997. 312 с.
11. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост., введ. статьи и комментарии В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика. 1987. 861 с.

12. Конишева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2006. С. 19-25.
13. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. М.: Академия, 2001. 244 с.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Прометей, 1992. 562 с.
15. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Пед. соч.: В 8 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1983. 545 с.
16. Макаренко А.С. О воспитании (6-е изд.). М.: Педагогика, 1988. 343 с.
17. Песталоцци И.Г. Антология гуманной педагогики / сост. В.М. Кларин. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 1998. 219 с.
18. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры. М.: Сфера, 1996. 79 с.
19. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьника. М.: Просвещение, 2008. 56 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 134 с.
21. Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского. М.: Педагогика. 1978. 273 с.
22. Толстой Л.Н. Яснополянская школа. Педагогические сочинения, 3-е издание. М.: Просвещение, 1973. 181 с.
23. Чернобельская Г.М., Гаркунов В.П. Инновационные интегрированные технологии в теории и практике учителей. Ростов-н/Д.: Издательство «Учитель», 2006. 154с.
24. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. \ под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1980. 301 с.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 544 с.

3.3. Инновационная технология повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу

В конце прошлого столетия в России стремительными темпами начинает развиваться фитнес индустрия. Основное направление деятельности фитнес индустрии является оказание физкультурно-оздоровительных услуг для различных категорий населения. Если раньше фитнес-клубы были предназначены исключительно для взрослых, то сейчас практически в каждом из них проводятся различные занятия для детей. В российской фитнес индустрии направление работы с детьми называют «Детским фитнесом». «Детский фитнес» – это система мероприятий (услуг), направленных на поддержание и укрепление здоровья ребенка (оздоровление), нормальное (соответствующее возрасту) физическое и психическое развитие ребенка, его социальную адаптацию и интеграцию [4,5].

Оздоровительная направленность занятий физическими упражнениями с успехом используется не только в фитнес индустрии, но и в образовательных учреждениях различного вида. Более того, в последнее время фитнес технологии используют в дошкольном образовании и в средних общеобразовательных школах, как в системе общего образования (на уроках физической культуры), так и при организации дополнительного образования [8, 11].

Особенности использования фитнес технологий при занятиях с детьми. Система работы с детьми в фитнес клубах имеет некоторые отличия от организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях. Это связано с

содержанием тренировочных программ, особенностями построения расписания, взаимоотношениями между детьми, инструкторами (тренерами) и родителями.

Исследование Е.Г. Сайкиной [8], посвященное исследованию детского фитнеса в России как системы использования физкультурно-оздоровительных технологий в воспитании и обучении детей в системе общего и дополнительного образования показало, что на сегодняшний день фитнес следует рассматривать как полноценно функционирующую сферу физической культуры и спорта.

Разработанная ею концепция развития детского фитнеса определяет, что занятия детским фитнесом удовлетворяют потребность подрастающего поколения в физической активности; повышают интерес к занятиям физическими упражнениями, уровень культуры тела, движений; приобщают к здоровому образу жизни. Это достигается за счёт использования инновационных оздоровительных технологий, современного инвентаря и оборудования, музыкального сопровождения, разнообразия фитнес-программ, свободы их выбора, общедоступности и эмоциональности.

Популярность детского фитнеса можно обосновать несколькими объективными фактами [4, 5, 8]:

- Бурное развитие фитнес-индустрии;
- Увеличение рождаемости в России;
- Увеличение доходов в молодых работающих семьях позволяет использовать определенные средства на обучение и развитие детей;
- Занятия фитнесом стали модными среди взрослых и родители хотят, чтобы их дети тоже посещали фитнес-клуб;
- Изменение режима жизни семей с детьми. Совместное семейное посещение фитнес клуба позволяет проводить свободное время с семьей.

Основные отличия фитнес-программ для детей от традиционных занятий, реализуемых в образовательных учреждениях различного вида, связано с изменением содержания этих занятий, использования современного оборудования, различных методических приемов для создания положительного эмоционального фона на занятиях, гармоничного физического и психического развития ребенка, его социальной адаптации и интеграции [4, 8].

Программы детского фитнеса строятся таким образом, что уроки с высоким уровнем двигательной активности сочетаются с развивающими играми, программами закаливания, логоритмикой, уроками по развитию мелкой моторики, творческими уроками, коррекционными занятиями.

В основе организации детского фитнеса лежит рациональное использование средств физической культуры и спорта в оздоровлении и развитии ребенка, соответствующем возрастным нормам развития ребенка. В отличие от взрослых, у которых тренировки, в основном, связаны с совершенствованием физических показателей, они имеют следующую направленность: занятия с использованием тренажеров и инвентаря; коррекционные занятия по исправлению недостатков физического развития, формированию правильной осанки, укреплению сводов стопы; игровые занятия; обучение плаванию, тренировки по освоению элементов определенного вида спорта.

Методика построения оздоровительной фитнес тренировки для детей отличается как от традиционной методики подготовки юных спортсменов, так и от школьных уроков физической культуры. В ее основе лежат принципы построения тренировки в оздоровительном фитнесе, которые предполагают снижение риска возникновения

заболеваний, повышение общей физической и интеллектуальной работоспособности, правильный режим питания, навыки безопасного поведения, создание благоприятных условий окружающей среды во время занятий и т.п. [8].

Выбор методики проведения занятия, определение его формы, структуры и содержания зависит от особенностей возрастного развития детей, становления их двигательной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы.

Преимущественно детские физкультурно-оздоровительные программы носят комплексный характер и содержат упражнения, направленные на развитие физических качеств и освоение новых двигательных действий.

Большое значение в детском фитнесе имеет игровая направленность занятий. Игры и игровые занятия можно использовать в различных частях урока. Особой популярностью у детей пользуются занятия по единому игровому сюжету .

Особенности детской фитнес тренировки, рациональная организация занятий предъявляет специфические требования к профессиональной деятельности специалистов, осуществляющих эту работу.

Особенности профессиональной деятельности специалистов в детском фитнесе.

Система работы с детьми в фитнес клубах имеет некоторые отличия от организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях. Это связано с содержанием тренировочных программ, особенностями построения расписания, взаимоотношениями между детьми, инструкторами (тренерами) и родителями.

Работа детского инструктора связана с постоянным поиском нового содержания программ занятий. Этого требуют условия работы с детьми фитнес клубах. Занятия должны быть интересными, привлекательными и при этом они не решают задачи достижения определенного спортивного результата или получения оценки за освоение определенного двигательного умения.

Специалисту часто приходится достаточно часто вносить изменения в план проведения занятий. На этот факт указали около 90% опрошенных нами специалистов работающих с детьми. Причины, по которым инструктор вносит коррекции в ход проведения занятия, связаны с особенностями работы с разновозрастными группами (32%) и поведением детей на занятиях (36%). Это объясняется особенностями работы с детьми в фитнес клубах, когда ребенок вне зависимости от возраста и подготовленности может посетить практически любой урок в расписании, если не оговорены особые условия, например это урок только для подростков, или это урок только для девочек или мальчиков. Кроме того, на занятиях в фитнес клубах отсутствуют жесткие дисциплинарные требования, и инструктор не может удалить ребенка с занятия.

В содержание работы с детьми в фитнес клубах кроме систематических разноплановых занятий входят дополнительные мероприятия. К ним относятся физкультурно-спортивные праздники, клубные мероприятия, соревнования, проведение дней рождения. В настоящее время эти мероприятия являются обязательными в организации работы отделения детского фитнеса и выполняют несколько функций: привлечение к систематическим занятиям детей и подростков, поддержание интереса к занятиям, создание клубной атмосферы, возможности общаться по интересам, подведение итогов работы инструкторов с детьми, предъявление результатов работы родителям.

Специфика работы тренера по детскому фитнесу заключается в том, что ему приходится выступать в нескольких ролях [4, 5]:

- автора программ, которые должны быть интересными для детей и понятными для их родителей,
- тренера, проводящего занятия с детьми,
- аниматора, который работает в детской игровой комнате и умеет организовать досуг детей разного возраста.

Кроме того, тренер по детскому фитнесу, работающий в рамках фитнес клуба, должен уметь:

- проводить разнообразные по содержанию занятия,
- работать с различными возрастными группами,
- уметь организовывать тренировки с детьми разного возраста в рамках одного урока,
- корректировать содержание занятия в зависимости от возрастного состава и количества учеников,
- заменять коллег на занятиях при их отсутствии.

Структура и содержание профессиональной компетентности специалистов в детском фитнесе. Изучение структуры и содержания профессиональной компетентности показали, что детские инструкторы должны обладать высоким уровнем организаторских и коммуникативных способностей, а также проявлять личностные качества, связанные с любовью к детям и уважением. Кроме того, по мнению инструкторов в ходе профессиональной деятельности формируется важное качество сочетания требовательности и уважения к занимающимся.

Результаты исследований показали, что инструкторы по детскому фитнесу обладают достаточно высоким уровнем развития творческих способностей. Это обстоятельство позволяет им проводить интересные и содержательные сюжетные занятия с детьми.

Повышения профессиональной компетентности инструкторов по детскому фитнесу связано с реализацией трех ступеней личностного и профессионального развития личности: самоактуализации, саморазвития и самосовершенствования.

В психолого-педагогической литературе самоактуализация рассматривается как стремление личности к наиболее полному оцениванию и развитию своих возможностей [1, 2, 3].

Саморазвитие – это постоянная работа над собой, самосовершенствование личных качеств. При самосовершенствовании личность, исходя из своих желаний, постоянно добывает новые знания для их достижения. В педагогической деятельности происходит саморазвитие себя средствами профессии, сознательно развиваются и усиливаются позитивные качества, сглаживаются негативные, вырабатывается собственные индивидуальное педагогический стиль. Этот процесс связан с постоянным повышением уровня своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Самосовершенствование личности связано с осознанным развитием у человека нужных и этически оправданных навыков и качеств. В педагогической деятельности – это уровень педагогического творчества. Педагогическое творчество выступает фактором обогащения опыта профессиональной деятельности за счет личностного творческого вклада, внесения авторских предложений в решение отдельных педагогических задач, а также для создания новых педагогических методик и технологий [1, 2, 3]. Проявляется в освоении новых ролей в педагогической профессии.

В таблице 1 приводится описание ступеней повышения педагогического мастерства инструкторов по детскому фитнесу, и необходимые знания для успешной реализации в профессии.

Таблица 1 – ступени повышения профессиональной компетентности специалистов в детском фитнесе

<i>Ступень</i>	<i>Деятельность личности</i>	<i>Реализация в профессиональной деятельности</i>
1 ступень Самоактуализация	Стремление человека к наиболее полному определению своих личностных возможностей	Осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности. Основой являются базовые знания, необходимые для начала профессиональной деятельности.
2 ступень Саморазвитие	Постоянная работа над собой и развитие личностных качеств	Постоянное повышение уровня своих профессиональных знаний, умений и навыков через профессиональную деятельность. Получение дополнительных знаний, освоение новых физкультурно-оздоровительных технологий и программ занятий с детьми.
3 ступень Самосовершенствование	Осознанное развитие у человека нужных и этически оправданных качеств и навыков	Развитие педагогического творчества, освоение новых профессиональных ролей. Поиск и освоение новых методик и технологий, участие в работе профессиональных сообществ.

При разработке педагогической технологии необходимо учитывать: ступени формирования профессиональной педагогической компетентности, основные виды деятельности личности для достижения целей и уровень знаний умений и навыков, которые должны соответствовать каждой ступени профессиональной компетентности инструктора по детскому фитнесу.

Исходя из всего вышесказанного, актуальным становится определение структуры и содержания дополнительного образования специалистов, которые работают с детьми в рамках фитнес клубов.

Структура и содержание дополнительного образования специалистов по детскому фитнесу. Для того чтобы проанализировать современные образовательные программы и технологии, которые используются при подготовке специалистов для работы с детьми в фитнес клубах. Исследования проводились на базе Негосударственного некоммерческого образовательного учреждения «Учебно-оздоровительный центр «ФИТБОЛ»», который занимался разработкой фитнес программ для детей и подготовкой инструкторов для детского фитнеса с 1997 года. За этот период, обучение по программе «Детский фитнес», объемом в 72 часа прошли 380 человек, в семинарах (продолжительность от 8 до 24 часов), мастер-классах и конвенциях приняли участие 2148 человек.

Имеющиеся в нашем распоряжении данные опроса специалистов, работающих в фитнес индустрии в 1999 по 2010 год показали, что среди руководителей фитнес клубов около 93% имеют высшее профессиональное образование и этот показатель практически не изменялся за время наблюдений. Интересным, на наш взгляд, является то обстоятельство, что доля лиц, имеющих специальное физкультурное образование, увеличилась от 3% в 1999

году до 51% в 2010 году.

Особенно увеличивается доля специалистов с высшим профессиональным образованием в сфере физической культуры и спорта среди менеджеров и инструкторов. В 2010 году этот показатель составляет около 61% по сравнению с 6% в 1999 году.

Это обстоятельство говорит о том, что в сфере фитнеса все большее значение придается качеству подготовки специалистов, а также возрастает потребность в специальном образовании.

Однако практика показывает, что к выпускникам институтов физической культуры в самом начале их профессиональной деятельности фитнес клубы относятся настороженно. Они проводят или внутриклубные стажировки или отправляют начинающих специалистов на различные семинары или курсы [6, 9].

Исследование уровня профессионального образования показало, что в период с 2005 по 2014 год высшее профессиональное образование имели 82 % детских инструкторов. Из них: педагогическое – 57 %, физкультурное – 32 %, другие виды высшего образования – 11 %. Данные получены при опросе слушателей в количестве 827 человек, которые посещали конвенции, мастер классы, семинары и курсы, в которых принимали участие или организовывали сотрудники Центра «ФИТБОЛ». Приведенные данные позволяют говорить о том, что в основном специалисты (инструкторы, педагоги, тренеры), которые работают с детьми, имеют высокий уровень образования.

Тенденции изменения содержания физкультурно-оздоровительных программ для детей в фитнес клубах отразились и на составе слушателей. Так, начиная с 2005-2006 гг. слушателями семинаров становятся тренеры по видам спорта. Для них, успешность в профессиональной деятельности при работе с детьми, связана не только со знанием избранного вида спорта, но и особенностей организации оздоровительных занятий в фитнес клубах.

Расширение возрастного диапазона детей привлекло к семинарам специалистов центров раннего развития, а использование коррекционных оздоровительных программ инструкторов по лечебной физической культуре (ЛФК).

Таблица 2 - Качественный состав слушателей курсов и семинаров по детскому фитнесу (по данным ННОУ «Учебно-оздоровительный центр «ФИТБОЛ») (n=1892)

слушатели	годы	1997-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2013	2014-2015
1.Прошли обучение (чел.)		320	618	574	282	98
2.Инструкторы фитнес клубов (%)		76%	51%	41%	39%	42%
3.Учителя физической культуры (%)		3%	7%	9%	10%	8%
4.Воспитатели по физической культуре ДОУ (%)		6%	12%	12%	13%	12%
5.Инструкторы клубов по месту жительства и досуговых центров (%)		4%	8%	11%	12%	10%
6.Инструкторы центров раннего развития (%)		0	4%	5%	5%	7%
7.Инструкторы ЛФК (%)		0	3%	2%	3%	4%
8.Менеджеры и управляющие фитнес клубов (%)		5%	11%	13%	10%	6%
9. Тренеры по видам спорта (%)		0	1%	4%	6%	9%
9. Студенты (%)		0	1%	2%	2%	2%
10. Прочие (%)		6%	1%	0	0	0%

Посещение специалистами образовательных мероприятий предъявляет повышенные требования к поиску новых по содержанию программ для работы с детьми. Это связано с особенностью профессиональной деятельности – постоянное обновление и обогащение содержания занятий. Если цель занятий не спортивный результат, а гармоничное развитие личности через систему систематических физкультурно-оздоровительных занятий, следовательно, необходимо постоянно поддерживать интерес к этим занятиям, а это возможно только при регулярном поиске новых подходов к отбору содержания занятий. Более того, инструкторы и тренеры, которые имеют опыт работы в сфере детского фитнеса не менее 3 лет, стараются постоянно получать новую информацию и современные знания, повышать свой образовательный уровень. Этому требует постоянно растущая конкуренция среди работающих специалистов (78 % опрошенных указали это обстоятельство), стремительное развитие оздоровительных технологий в фитнесе (67 %), желание карьерного роста (54 %).

Среди наиболее привлекательных источников новой информации работающие специалисты отмечают:

- Конвенции – 83%
- Семинары – 79%
- Курсы повышения квалификации – 52%
- Обучение внутри компании (в сетевых клубах) – 48%

При этом предпочтение отдается краткосрочным семинарам от 8 до 20 учебных часов. Такие образовательные услуги оказывают различного рода образовательные центры, сетевые клубы, частные лица. Многие из перечисленных организаций имеют авторитет в фитнес индустрии и качество подготовки в них не вызывает сомнений. Однако, программы подготовки специалистов по детскому фитнесу целенаправленно проводятся в небольшом количестве образовательных учреждений.

Отметим, что программа профессиональной переподготовки «Детский фитнес (преподавание различных направлений детского фитнеса в образовательных учреждениях разного типа и вида, фитнес-центрах)» объеме 1044 часа (35 з.е.) анонсирована только в институте постдипломного образования РГПУ им. А.И. Герцена.

Систематическое проведение повышения квалификации и создание педагогической технологии повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу является чрезвычайно актуальной задачей для сферы фитнеса [5, 6, 9].

Анализ программ, предлагаемых сетевыми фитнес клубами и организациями, которые анонсируют фитнес обучение для инструкторов разных направлений, в том числе и для детского фитнеса, показал, что эти программы имеют достаточно узкую направленность. Занятия на этих программах проводят в основном «практики», т.е. инструкторы которые сами непосредственно ведут занятия. Они обладают большим практическим опытом, но не всегда могут достаточно глубоко изложить теоретический материал.

Специфика проведения конвенций и мастер-классов не ставит целью дать глубокие знания по теории и технологии проведения занятий. Одной из главных задач этих мероприятий показать новые виды движений и упражнений, тенденции развития оздоровительных технологий в фитнесе.

Программы семинаров по детскому фитнесу, предлагаемые различными организациями, имеют достаточно узкую направленность и рассматривают достаточно специфические особенности проведения фитнес тренировок. Специалисту, который не имеет базового профессионального образования, после окончания таких занятий достаточно

сложно вести качественный тренировочный процесс в фитнес клубе, особенно при работе с детьми.

Курсы, предлагаемые различными компаниями, отличаются по своему объему часов, структуре и содержанию.

Традиционно на семинарах рассматриваются следующие вопросы или темы:

- основы анатомии, физиологии, биомеханики;
- особенности возрастного развития;
- техника выполнения упражнений и способы регулирования нагрузки;
- методы составления и разучивая комбинации;
- основы музыкальной грамоты;
- правила техники безопасности.

Продолжительность курсов составляет от 6 до 36 часов.

В ходе проведения исследования выявлены наиболее востребованные темы для обсуждения на курсах повышения квалификации и семинарах инструкторов по детскому фитнесу. К ним относятся:

- знание возрастных особенностей развития личности и умение работать с детьми от 1 года до 16 лет;
- особенности проведения занятий с детьми раннего возраста;
- знание современных детских физкультурно-оздоровительных и спортивных технологий и умение проводить на основе их интересные занятия;
- умения планировать работу при условии необязательного посещения занятий;
- умение работать с разновозрастными группами;
- умение корректировать содержание занятия в зависимости от возрастного состава и количества учеников;
- умение поддерживать интерес к занятиям.

Выявленные нами требования к успешной профессиональной деятельности инструкторов по детскому фитнесу необходимо при разработке технологии подготовки специалистов на разных этапах образования.

Проведенный анализ показывает, что потребность в разработке современной педагогической технологии повышения квалификации специалистов по детскому фитнесу как основы профессиональной педагогической компетенции требует разработки и обоснования.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в настоящее время эффективная педагогическая технология обучения инструкторов (тренеров, педагогов) по детскому фитнесу еще находится в стадии становления. При ее построении необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности специалистов, работающих с детьми в фитнес клубах, уровень их профессиональной подготовленности, а также возможности получения современных теоретических знаний и практических умений.

Для реализации целенаправленной подготовки специалистов для детского фитнеса необходимо учитывать следующие условия:

1. Уровень начальной профессиональной подготовки специалиста;
2. Профессиональную направленность специалиста (преимущественно с какой возрастной группой он готов работать, какой вид занятий с детьми для него наиболее привлекателен, возможности и желание карьерного роста);
3. Предпочтения в сроках и организации обучения.

Под педагогической технологией понимают строгое научное проектирование и

точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Педагогическая технология состоит из трех частей: концептуальной, содержательной и процессуальной [7, 10].

Концептуальная часть педагогической технологии основывается на научных концепциях, которые обеспечивают достижение дидактических и социально-значимых целей.

Общие и конкретные цели обучения, а также содержание учебного материала составляют содержательную часть педагогической технологии.

Процессуальная часть педагогической технологии предусматривает методы, формы, условия взаимодействия субъектов обучения, способы оценки эффективности осуществления образовательного процесса.

Концептуальная часть педагогической технологии повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу основана на закономерностях педагогики физической культуры и спорта и теории и методике физического воспитания, возрастных особенностях развития личности, закономерностях использования физкультурно-оздоровительных технологий в обучении и воспитании детей и подростков, деятельностного подхода в подготовке кадров.

Содержательная часть педагогической технологии повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу состоит из следующих разделов:

1. Особенности возрастного развития детей от 1 года до 16 лет.
2. Особенности обучения и воспитания детей различных возрастных групп.
3. Структура и содержание оздоровительных программ для детей.
4. Правила формирования групп и составления расписания занятий.
5. Особенности реализации коммуникативных способностей инструкторов.
6. Правила работы с инвентарем и оборудованием на занятиях.
7. Профилактика травматизма у детей на занятиях.
8. Особенности проведения занятий с разновозрастными группами.
9. Технология проведения физкультурно-спортивных праздников и спортивных досугов в фитнес клубе.

Эти темы должны входить в базовую часть программ дополнительного образования специалистов по детскому фитнесу и составлять не менее 140 часов учебных занятий.

Для более углубленного изучения особенностей работы с детьми в фитнес клубах предлагаются следующие темы:

1. «Детский фитнес – базовый курс» реализовывалась в объеме 36 часов.
2. «Коррекционные программы для детей» в объеме 24 учебных часа.
3. «Фитнес для детей раннего возраста» в объеме 18 учебных часа.
4. «Фитнес для детей дошкольного и младшего школьного возраста» в объеме 24 учебных часа.
5. «Детский фитнес – основы управления» в объеме 18 учебных часов.

Эти программы семинаров предполагают в основном практическую и методическую деятельность слушателей.

Для реализации целенаправленной подготовки специалистов для детского фитнеса необходимо учитывать следующие условия:

1. Уровень начальной профессиональной подготовки специалиста;

2. Профессиональную направленность специалиста (преимущественно с какой возрастной группой он готов работать, какой вид занятий с детьми для него наиболее привлекателен, возможности и желание карьерного роста);

3. Предпочтения в сроках и организации обучения.

Перечисленные разделы работы могут входить в одну программу продолжительностью 72 учебных часа или состоять из нескольких тематических семинаров по 12 часов.

По мнению опрошенных инструкторов (79%), наиболее востребованными и удобными с точки зрения режима профессиональной деятельности являются двухдневные семинары, по конкретной теме и не более 6 часов в день.

Процессуальная часть педагогической технологии рассматривает средства, методы, формы и условия ее реализации.

Таблица 3 - Примерная педагогическая технология организации подготовки специалистов для детского фитнеса

Уровень начальной (предварительной подготовки)	Виды подготовки			
	Профессиональная переподготовка	Повышение квалификации	Семинары и краткосрочные курсы	Конвенции, мастер-классы
Высшее профессиональное образование (педагогическое, физкультурное, психологическое)		+ 1 раз в 3 года	+ по мере необходимости	+ по мере необходимости
Высшее профессиональное образование в других областях	+ единовременно	+ 1 раз в 3 года	+ по мере необходимости	+ по мере необходимости
Среднее специальное образование	+	+ 1 раз в 3 года	+ по мере необходимости	+ по мере необходимости

Эффективность использования активных методов обучения в системе подготовке кадров описана и доказана в работах многих авторов [1, 2, 7]. В ходе активизации процесса обучения происходит изменение позиции ученика от пассивной, когда следует воспринимать, осмысливать и предъявлять информацию, которую излагает преподаватель, к позиции равноправного участника процесса обучения. Это особенно важно, когда мы проводим повышение квалификации для инструкторов, которые уже включены в процесс профессиональной деятельности, имеют некоторые знания и опыт практической работы.

Позиция ученика, как равноправного участника процесса обучения, т.е. «субъекта» обучения, связана с:

- Развитием коммуникативных способностей, которые формируются через диалогическое общение, которое осуществляется на семинарских и практических занятиях и предъявляет требования к детальной проработке лекционного материала и работе с дополнительными источниками информации.

- Умение решать проблемные задачи, которое требует больших объемов самостоятельной работы.

- Применением полученных знаний на практике, которые реализуются на практических занятиях, учебной и педагогической практике.

Познавательная активность слушателей проявляется в воспроизведении знаний, полученных на теоретических занятиях; их интерпретации – стремлении установить причинно следственные связи в ходе обсуждения на мастер-классах; творческой деятельности при выполнении самостоятельных заданий, на практике.

Таким образом, для того чтобы сформировать требуемые профессиональной деятельностью качества, которые можно назвать общими, универсальными компетенциями, необходимо в рамках проведения повышения квалификации инструкторов по детскому фитнесу использовать методы активного обучения.

Педагогическая технология повышения профессиональной компетентности специалистов по детскому фитнесу должна соответствовать особенностям профессиональной деятельности, которая включает различные разделы работы, включая проведение занятий, проведение праздников и спортивных мероприятий, работа в качестве аниматора в детской комнате, общение с широким кругом детей, родителей, коллег.

Наиболее востребованными формами повышения квалификации являются краткосрочные семинары, которые позволяют получить необходимую новую информацию и не прерывают основной рабочий режим.

Использование активных методов обучения, таких как ролевые игры и дискуссии, повышает эффективность процесса повышения квалификации инструкторов по детскому фитнесу.

Список литературы

1. Деркач А.А. Акмеология: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии: Рек. Сов. по психологии УМО по клас. унив. образованию / Деркач Анатолий Алексеевич, Зазыкин Владимир Георгиевич. СПб.: Питер, 2002. 253 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям : рек. М-вом образования РФ. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2008. 383 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособия для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 - Педагогика и психология, 031300 - Соц. педагогика, 033400 - педагогика : доп. М-вом образования РФ. 4-е изд., стер. М.: Academia, 2010. 302 с.

4. Левченкова Т.В. Социально-педагогические основы подготовки кадров в фитнес-индустрии // Наука и образования. 2013. № 3 (71). С. 78 -82.

5. Левченкова Т.В. Социально-педагогические условия становления детского фитнеса в России //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 2. С. 16-19

6. Никитушкина Н.Н. Задачи подготовки тренерских кадров для работы в спортивно-оздоровительных и фитнес-центрах Москвы = Tasks of Training of Staff for Work in Sports and Fitness Centers of Moscow / Никитушкина Н.Н., Калашников Д.Г. // Теория и практика физ. культуры. 2004. № 6. С. 9-11.

7. Педагогика физической культуры : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Физ. Культура»: рек. Учеб.-метод. объединением по образованию / под ред. С.Д. Неверковича. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2014. 362 с.
8. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: автореф. дис. ...док. пед. наук; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2009. 46 с.
9. Сайкина Е.Г. Актуализация профессиональной подготовки специалистов по фитнесу в высших учебных заведениях в условиях новых образовательных стандартов / Е.Г.Сайкина, Ю.В.Смирнов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17499> (дата обращения: 26.06.2017).
10. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. М.: Народное образование, 2002. 176 с.
11. Удалова Т.А. Ретроспективный анализ результатов всероссийского конкурса профессионального мастерства педагогов-новаторов «Урок физкультуры 21 века» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2011. № 6. С. 24-27.

3.4. Условия применения педагогической технологии «диалог в учебном процессе» в образовательных организациях

Образование, как одна из важнейших сфер развития общества, ощущает на себе влияние традиций, культуры, науки, экономики, политики и техники в ходе их эволюционного развития. Особенно заметно влияние на образование интегральных сфер: политико-экономических, социально-культурных и научно-технических. Взаимодействие наук и различных сфер жизнедеятельности человека проявляется в виде тенденций [2].

1-я тенденция - глобализация.

Современное общество проявляет усиленный интерес к глобальной информатизации, требует создание *информационно-коммуникативной среды*, благодаря которой человек способен приобретать и сохранять информацию, работать информацией, творчески применять ее в жизни, в обучении и профессиональной деятельности. Данная тенденция требует, чтобы каждый человек в совершенстве владел технологиями работы с информацией.

2-я тенденция - открытость.

Основными причинами открытости образования является доступность социальной и межкультурной коммуникации и освоение различных новшеств, как то: новые знания и новые технологии, новые взгляды на культуру разных народов, новые условия жизни и деятельности, новые способы общения, новые средства реализации творческого потенциала. Тенденция открытости требует, чтобы каждый человек в совершенстве владел технологиями информационно-коммуникативными технологиями.

3-я тенденция - неопределенность.

Основными причинами неопределенности для человека являются:

1. *Быстрая смена деятельности.* Наше общество требует от современного человека готовности к быстрой смене жизнедеятельности, способности для решения новых проблем. Эти обстоятельства потребовали введения в образовательный процесс технологий выбора учебной стратегии и стратегии поведения, образа жизни и понимания ценности происходящего в мире, оценивание своих возможностей и способов реализации себя в этом мире, владение навыками строить диалог с партнерами.

2. *Решение личных, социальных и профессиональных проблем.* Ситуация

неопределенности требует от современного человека жизненного, личностного и профессионального самоопределения, стремления и желания повышать уровень своего образования и профессионализма в течение всей жизни. Данная тенденция требует, чтобы каждый человек в совершенстве владел технологиями диагностического и критического мышления, диалога в общении.

Решая современные тенденции глобализации, образовательные организации должны повсеместно внедрять педагогические технологии, которые не только помогут развивать конкретного индивида, но и смогут разрешить мировые проблемы социального, политического, научного, образовательного процесса.

Особую роль в этом процессе может по праву занять технология личностно ориентированного обучения «Диалог в учебном процессе».

В ходе реализации технологии должны учитываться свойства речи (содержательность, понятность, выразительность, воздейственность), функции речи (выражение, воздействие, обозначение, сообщение), виды речи (устная, монологическая, диалогическая, письменная, внутренняя), что позволит педагогу осознанно формулировать цели и задачи урока, направленные на развитие диалогической речи учащихся, а учащимся формировать качества, необходимые для личностного и профессионального развития.

Необходимость внедрения этой технологии направлена на реализацию универсальных учебных действий учащихся (УУД), обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего (полного) образования [10].

Методология технологии «Диалог в учебном процессе». Формировать личностные, метапредметные и предметные УУД можно различными педагогическими технологиями. Одной из них является педагогическая технология «Диалог в учебном процессе».

Педагогическая технология «Диалог в учебном процессе» - это одна из технологий личностно ориентированного обучения, которая предполагает применение педагогических целей, задач, принципов, содержания, форм, методов и средств для формирования универсальных учебных действий учащихся, позволяет раскрывать субъектный опыт учащихся, их мотивационные потребности в общении на основе диалогической деятельности и гарантирует достаточно высокий уровень сформированности речи [определение наше - Н.Е.].

На основании работ [1, 9 и др.] и собственного педагогического опыта разработаны **классификационные характеристики технологии:**

- I. *По уровню применения:* общепедагогическая.
- II. *По философской основе:* материалистическая, диалектическая, гуманистическая.
- III. *По ведущему фактору психического развития:* социогенная, психогенная.
- IV. *По концепции усвоения:* ассоциативно-рефлекторная, развивающая, суггестивная.
- V. *По ориентации на личностные структуры:* формирование метапредметных коммуникативных универсальных действий учащихся.
- VI. *По характеру содержания и структуры:* общеобразовательная.
- VII. *По организационным формам:* классно-урочная, групповая, индивидуальная.
- VIII. *По типу управления познавательной деятельностью:* обучение по книге и образцам риторической речи.
- IX. *По подходу к ребенку:* сотрудничество.
- X. *По преобладающему методу:* диалогическое, игровое, развивающее обучение.
- XI. *По направлению модернизации существующей традиционной системы:* авторская технология.

XII. По категории обучающихся: массовая.

Концептуальные положения технологии: научный аспект. Педагогическая технология «Диалог в учебном процессе» строится на основе личностно ориентированного образования и включает следующие подходы:

1) *разноуровневый* – ориентация на разный уровень речевой сложности изучения программного материала, который доступен каждому ученику;

2) *дифференцированный* – выделение групп детей на основе внешней дифференциации: по знаниям, способностям, интересам, речевой подготовленности;

3) *индивидуальный* – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной направленности, речевым навыкам;

4) *субъектно-личностный* – отношение к каждому ребенку, как к уникальности, несхожести, неповторимости.

Основными концептуальными положениями для реализации данных подходов являются:

- язык как средство общения, социализации, приобщения к ценностям культуры;
- овладение различными стилями речи;
- отражение в речи психических операций, форм, способов мышления;
- организация предметно-коммуникативной деятельности учащихся;
- общение как способ формирования метапредметных коммуникативных универсальных учебных действий ученика.

Реализация данных концептуальных положений технологии строится на основе **общедидактических принципов обучения.**

1. *Принцип развивающего обучения* предполагает, что речевая диалогическая среда должна быть направлена на всестороннее развитие личности, на формирование коммуникативных УУД, на преодоление речевых затруднений.

2. *Принцип воспитывающего обучения* предполагает, что речевая диалогическая среда должна быть направлена на воспитание не только коммуникативных, но и нравственных, эстетических УУД, служащих основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

3. *Принцип систематичности и последовательности обучения* направлен на то, чтобы речевая среда способствовала взаимосвязи между ранее полученными речевыми знаниями и новыми знаниями, давала возможности перехода от простого к сложному, возвращала к ранее изученному с новых речевых позиций.

4. *Принцип доступности.* Интеграция диалогических навыков в обучении детей означает, что материал дается на языке в соответствии с возрастными особенностями учащихся, но с допустимой долей трудности на основе усложнения возможных конструкций речи.

5. *Принцип научности* предполагает, что интеграция диалогических навыков должна строиться с учетом основных свойств речи: содержательности, понятности, выразительности, ответственности.

6. *Принцип индивидуализации* предполагает, что интеграция диалогических навыков должна строиться с учетом психического, интеллектуального и эмоционального уровня развития ребенка, его типа нервной системы, интересов, темпа усвоения материала и подаваться на языке в строгом соответствии с его индивидуальными особенностями.

7. *Принцип наглядности* означает, что эффективность интеграции диалогических навыков зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и

усваиванию учебного материала.

8. *Принцип прочности усвоения знаний и всестороннего развития познавательных способностей детей* предполагает такую интеграцию диалогических навыков, при которой учащиеся могут легко воспроизводить материал в форме устной (монологической, диалогической), письменной и внутренней речи.

9. *Принцип связи с жизнью.* Главной особенностью этого принципа является понимание детьми значения речи в жизни человека и умения применять теорию на практике.

Кроме общедидактических принципов обучения в данной технологии необходимо учитывать **частнодидактические принципы:**

1. *Принцип обучения через общение и практическую направленность* предполагает создание диалогической среды для обмена информацией как между учителем и учениками, так и между учениками.

2. *Принцип ситуативности* предполагает, что в процессе диалога создаются проблемные ситуации, которые приближены к реалиям жизни.

3. *Принцип новизны* предполагает проявление перцептивных способностей учащихся через восприятие, изучение, понимание, оценку партнеров по общению, и успех достигается путем смены предмета общения, речевого партнера, условий общения, формы занятия, приемов диалога.

4. *Принцип коллективного взаимодействия* предполагает включение учащихся в активное парное диалоговое общение (статическая пара, динамическая пара, вариационная пара), поэтому успехи одного обучающегося одновременно становятся успехами для другого.

Особенности содержания технологии: процессуально-описательный аспект.

Цель педагогической технологии «Диалог в учебном процессе» - теоретическое изучение и практическое применения языка для общения с другими участниками учебного процесса.

Задачи технологии:

1) создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в диалоге с учителем и классом;

2) стимулирование учащихся к высказываниям без боязни ошибиться;

3) использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать речевой опыт учащихся и формировать метапредметные коммуникативные действия учащихся;

4) создание педагогических ситуаций общения для развития инициативы, самостоятельности, избирательности ученика к речевым способам работы;

5) использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму изложения учебного содержания;

6) оценка речевой деятельности ученика не только по конечному результату (правильно-неправильно), но и по процессу достижения результатов.

Для достижения цели и задач технологии «Диалог в учебном процессе» в процессе формирования универсальных действий учащихся необходимо использовать **идеи лично ориентированного подхода**, которые заключаются в следующем [5]:

1. *Новый взгляд на личность.* Ученик является полноценной личностью в педагогическом процессе, который строится на субъект-субъектных отношениях.

2. *Гуманизация и демократизация педагогических отношений.* Обучая и воспитывая школьника, педагог демонстрирует веру в ребенка, сотрудничает с ним, стимулирует его

речетворчество, терпимо относится к речевым недостаткам.

3. *Учение без принуждения.* Требовательность к речи детей осуществляется на доверии, используются только косвенные требования.

4. *Новая трактовка индивидуального подхода.* Идет постоянное развитие лучших качеств личности ученика, регулярно проводятся психолого-педагогические диагностики сформированности речи учащихся, на основе которых конструируется индивидуальная программа развития личности.

5. *Формирование положительной Я-концепции личности.* Чтобы данная идея получила подкрепление, педагогу в каждом ученике необходимо видеть талант, создавать ситуацию успеха, приносить радость ребенку, помогать реализовать себя в речетворческой деятельности.

6. *Совершенствование речевой грамотности.* Современный человек должен в совершенстве владеть системой языковых средств. Элементами этой системы являются звуки, слова, предложения.

Особенности методики: процессуально-действенный подход. Особенности методики технологии «Диалог в учебном процессе» заключаются в следующем:

- использование различных заданий-упражнений с текстом: пересказ текста своими словами; конспектирование; тезирование, реферирование, составление плана текста, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление справки и формально-логической модели, тематического тезауруса, матрицы идей, комментирование видов работы;

- применение заданий на исправление ошибок в речи;

- включение в деятельность разнообразных приемов и методов обучения диалогической и монологической речи: консультанты при опросе, комментирование ответов, метод «угадай понятие по его характеристикам», постановка проблем через вопросы, графики, чертежи, рисунки, ментальные карты; защита собственной точки зрения; синтез мыслей; творческий ответ на поставленный вопрос; послушать ответ и улучшить его и т.д.;

- внедрение разнообразных форм общения: конференция однородных групп, урок-дискуссия, урок-консультация, урок-провокация; одновременный опрос семи - десяти учащихся; опрос в парах и в группах постоянного и смешанного состава;

- создание ситуаций для формирования уверенности в общении, в речетворчестве;

- использование заданий для формирования внутренней речи: слушание речи других и анализ услышанного, выявление ярких образцов чужой речи и употребление грамматических конструкций в своей речи, самоанализ речи, собственное речетворчество, самосовершенствование речи;

- разработка внедрение фонда оценочных средств по сформированности речи учащихся в практику работы педагога.

Для внедрения в практику технологии педагог должен иметь:

1) образцы речи на электронных носителях;

2) карточки-задания для коллективных обсуждений;

3) памятки пересказа текста, конспектирования, тезирования, реферирования, цитирования, аннотирования, рецензирования;

4) фонд оценочных средств по определению сформированности метапредметных коммуникативных действий учащихся;

5) портфолио учащихся по итогам устных и письменных презентаций речи (статьи,

выступления, конкурсы и т.д.).

Использование данных методологических подходов позволит добиться у обучающихся положительных успехов в освоении учебных дисциплин и сформировать универсальные учебные действия, обозначенных в ФГОС СОО [10].

Формирование универсальных учебных действий учащихся. Методологические подходы технологии «Диалог в учебном процессе» направлены на развитие личностных, метапредметных, предметных универсальных учебных действий учащихся [7].

Личностные УУД – это *самоопределение ученика*, включающее в себя допрофессиональное и жизненное самоопределение, развитие «Я-концепции», *смыслообразование*, направленное на развитие знаний, мотивов деятельности, *нравственно-этическое оценивание* своих поступков. Одним из средств сформированности личностных УУД становится речевое творчество ученика, выраженное через свойства, функции и виды речи [4, с. 99-103].

В ходе реализации педтехнологии «Диалог в учебном процессе» формируются следующие личностные УУД учащихся [5, 6]:

1. Свойства речи.

1.2. *Содержательность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога формируют границы собственных знаний и незнаний, совершенствуют навыки демонстрации индивидуальных знаний, умеют задавать вопросы по ключевым словам и давать грамотный ответ на поставленный вопрос.

1.3. *Понятность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога владеют навыком отбора лексики для ответа на поставленный вопрос, через речь демонстрируют личное нравственно-этическое отношение к проблеме, подкрепленное процессом ассоциативного мышления.

1.4. *Выразительность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога демонстрируют навык аргументированного доказательства состоятельности своих решений, создают предметно-образную речь.

2. Функции речи:

2.1. *Выражение речи* учащихся проявляется, когда они развивают индивидуальный стиль общения, используются тропы (переносное значение, аллегория, гиперболы, ирония, литота, метафора, метонимия, олицетворение, перефразы, синекдоха, сравнительный эпитет) и речевые фигуры (анафора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия, многосоюзие, параллелизм, риторические вопросы, риторические обращения, умолчание, эллипсис, эпифора).

2.2. *Воздействие речи* учащихся проявляется, когда они формируют навык выслушивания мнения других, и в дальнейшей деятельности способны развивать мысль своими словами, умеют увидеть сторонников и противников личных высказываний, формируют способность личностно-эмоционального отклика на изучаемый материал.

3. Виды речи:

3.1. *Устная диалогическая и монологическая речь* учащихся проявляется, когда они умеют осмысливать свой опыт и давать устную оценку проживаемому опыту, актуализируют свою речь на основе саморефлексии.

3.2. *Внутренняя речь* учащихся проявляется, когда они самостоятельно формируют речевую «Я-концепцию», оценивают собственную учебную деятельность и свои достижения, анализируют жизненные ситуации и делают личные выводы, развивая критическое мышление и на его основе формируют индивидуальную речь.

На основе диалога в учебном процессе развивается речь учащихся и происходит формирование следующих **метапредметных познавательных УУД**:

1. Свойства речи.

1.1. Содержательность речи прослеживается, если в ходе диалога учащиеся демонстрируют навыки индивидуальных знаний при изучении различных дисциплин; воспроизводят информацию из памяти, приводят примеры в качестве доказательства выдвинутых положений в устной и письменной речи; самостоятельно выделяют и формулируют ответы, используют речь для определения собственного уровня ближайшего развития.

1.2. Понятность речи учащихся проявляется, если они аргументировано высказывают свои мнения; доказательно формулируют свою точку зрения по обсуждаемому вопросу; в ходе диалога умеют задавать вопросы по ключевым словам, владеют навыком отбора лексики для ответа на поставленный вопрос.

1.3. Выразительность речи учащихся проявляется, если они эмоционально выражают свою мысль, используют навыки логического ударения, пауз, экспрессивную лексику, шутку, одобрение, согласие или несогласие и т.д.

1.4. Воздействие речи учащихся проявляется, если они понимают информацию о системе их речевых знаний; определяют, какую предположительно нужно еще усвоить информацию для убеждения оппонентов; развивают абстрактно-логическую речь на основе интуитивно-образного и метафорического мышления (синектики), совершенствуют целенаправленную мыслительную деятельность и направляют ее в речь.

2. Функции речи:

2.1. Воздействие речи учащихся на слушателей проявляется, если они умеют использовать в своей речи предметную направленность восприятия и апперцепцию (зависимость восприятия от прежнего опыта) для осмысленного восприятия их речи; применяют нравственные методы убеждения словом через разъяснение, доказательство, обоснование обсуждаемых идей.

2.2. Обозначение речи учащихся проявляется, если они осознанно характеризуют изучаемые явления; используют речь для комментирования темы, демонстрируют логическую последовательную речь для вывода понятий, обоснования причин и следствий.

2.3. Сообщение речи проявляется, когда учащиеся посредством слов, фраз умеют обмениваться мыслями с другими учащимися, и на основе совместной деятельности формулировать цели урока и намечать пути выполнения заданий.

На основе диалога в учебном процессе происходит формирование следующих **метапредметных коммуникативных УУД** [5, 6]:

1. Свойства речи.

1.1. Содержательность речи учащихся проявляется, когда они в ходе диалога используют речевые средства для убедительности собственной точки зрения; формулируют личное мнение и позицию; совершенствуют навыки демонстрации индивидуальных знаний с помощью разных стилей речи, синтаксических конструкций предложений; умеют дополнять ответ друг друга, вырабатывают правильное оценочное суждение в ходе диалога.

1.2. Понятность речи учащихся проявляется, когда они в ходе диалога умеют задавать вопросы по ключевым словам; владеют навыком отбора лексики для ответа на поставленный вопрос; понимают позицию партнера, адекватно используют речевые высказывания с учетом фонетических, лексических и синтаксических подходов к речи.

1.3. *Выразительность речи* учащихся проявляется, когда они строят речевые высказывания с применением эмоциональной лексики, например с уменьшительно-ласкательными суффиксами, междометиями и вводными словами.

1.4 *Воздействие речи* учащихся проявляется, когда они помогают формулировать или интерпретировать чужие мысли; умело используют собственно-вопросительные, вопросительно-утвердительные, вопросительно-отрицательные, вопросительно-побудительные, вопросительно-риторические предложения, которые делают речь более понятной и притягивающей внимание слушателей.

2. Функции речи:

2.1. *Выражение речи* учащихся проявляется, когда они демонстрируют логическую цепочку рассуждений от лица объекта; с помощью лексических средств (логическое ударение на наиболее значимые слова), словообразовательных средств (особое ударение на приставку, суффикс, окончание), грамматических средств (аллегория, гипербола, ирония, литота, метафора, метонимия, олицетворение, перифраза, синекдоха, сравнение, эпитет) демонстрируют личную экспрессию.

2.2. *Воздействие речи* учащихся проявляется, когда они демонстрируют синергетический эффект от коллективного диалога: краткость высказываний, владение интонацией, использование предложений неполного состава, произношение свободных от норм синтаксических предложений, преобладание разговорной речи.

2.3. *Обозначение речи* учащихся проявляется, когда они через обобщение и конкретизацию ситуации, теории, мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизацию) дают предметам или явлениям присущие только им названия.

2.4. *Сообщение речи* учащихся проявляется, когда они умело обмениваются словами, несущими фонетический, лексико-семантический и грамматический признаки, фразами, как наименьшей единицей речи, и предложениями, как минимальной единицей речи, но обладающей смысловой и интонационной законченностью.

3. Виды речи учащихся проявляется, если они демонстрируют навыки устного и письменного изложения собственного мнения по изучаемому вопросу; ведут диалог, участвуют в дискуссии, обмениваются мнениями, участвуют в коллективном диалоге и согласовывают индивидуальное осмысление предмета с общественным.

На основе диалога в учебном процессе развивается речь учащихся, и происходит формирование следующих **метапредметных регулятивных УУД** [5, 6]:

1. Свойства речи.

1.1. *Содержательность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога демонстрируют навык целеполагания, ставят цели и намечают план совершенствования речи, владеют навыками конструирования устной и письменной речи, прогнозируют примерные результаты личного речетворчества, намечают пути совершенствования собственной речи.

1.2. *Понятность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога умеют задавать вопросы по ключевым словам, владеют навыком контроля ответа на поставленный вопрос, выбирают критерии оценки речи и определяют степень успешности личных высказываний.

1.3. *Выразительность речи* учащихся проявляется, когда они планируют речевые высказывания с применением эмоциональной лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами и междометиями, умеют прогнозировать результат такого воздействия на слушателей-одноклассников.

2. Функции речи.

2.1. *Выражение речи* проявляется, когда учащиеся знают, как планировать, совершенствовать, контролировать и корректировать свою речь, владеют знаниями о речетворчестве, чтобы не повторять ошибок в дальнейшем.

2.2. *Воздействие речи* проявляется, когда учащиеся знают, планируют, а затем анализируют воздействие на слушателей употребленной ими авторской, косвенной, прямой, несобственно-прямой, отрывистой, полупрямой речи.

2.3. *Обозначение речи* проявляется, если ученик употребляет в речи номинативные односоставные предложения, рассказывая о предметах или явлениях, умеет прогнозировать, корректировать и анализировать свою речь с использованием распространенных и нераспространенных номинативных предложений, повествовательных и восклицательных номинативных предложений, указательных и назывных номинативных предложений.

2.4. *Сообщение речи* проявляется, если ученик умеет планировать, произносить и анализировать собственную речь с использованием разговорного, официально-делового, научного, публицистического, художественного стилей.

3. Виды речи.

В ходе монологической или диалогической речи ученик должен уметь анализировать свою речь, поэтому внутренняя регулятивная речь должна стать основой деятельности.

3.1. *Внутренняя речь* помогает ученику проанализировать собственную речь, оценить ее качество в монологах и диалогах. На основе анализа ученик должен уметь ставить цели приращения навыков речи на основе самооценки и самоконтроля, самостоятельно конструировать образцы правильной речи с учетом свойств риторики: логичность, последовательность, выразительность, понятность, содержательность. Кроме того, ученик должен научиться сравнивать свою речь с речью других, корректировать собственную речь, учиться на образцах чужой речи.

Системная работа по формированию речи учащихся на всех уроках в конечном результате должна привести к овладению личностными, метапредметными и предметными УУД и к формированию речевой среды.

Виды учебных диалогов. Речевая среда характеризуется разнообразием видов диалога [3, 8].

1. Побуждающий диалог – это метод организация деятельности, предполагающий создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение универсальными учебными действиями учащихся [определение наше - Н.Е.].

Проблемные ситуации в учебном процессе возникают, если есть противоречия между:

- знанием и незнанием;
- знанием и новыми требованиями;
- использованием знаний в новых практических условиях;
- теорией и практикой;
- положительным практическим опытом и отсутствием опыта его теоретического осмысления.

Цели побуждающего диалога:

- приобщать учащихся к поиску нового научного знания;
- побуждать к самостоятельной творческой учебной деятельности и активному поиску ответов на поставленные вопросы;
- стимулировать проявление активности, инициативы, самостоятельности, творчества;

- развивать интуицию и критическое теоретическое мышление;
- учить искусству решения научных и практических проблем;
- повышать интерес к учебному предмету.

Побуждающий диалог используется для:

- активизации речевой деятельности учащихся,
- формулирования учащимися темы урока и гипотезы,
- выработки навыка подходов к работе и нахождения решения проблемы, обозначенной темой урока;
- мотивации для творческого решения учебных проблем,
- открытия знаний учащимися как бы самостоятельно (инсайт).

Педагогические действия педагога при побуждающем диалоге:

- 1) создание проблемных ситуаций (притча, басня, рассказ, сюжет и т.д.);
- 2) побуждение учащихся к осознанию противоречий в проблемной ситуации через вопросы учителя;
- 3) стимулирование учащихся к формулированию учебной проблемы и определению темы урока;
- 4) обучение учащихся намечать способы решения учебной проблемы;
- 5) принятие учеником формулировок учебной проблемы.

2. Подводящий диалог - это метод организации деятельности, при котором задается серия вопросов и заданий для активизации мыслительной деятельности учащихся, совершенствуется их навык логических умозаключений и ведет к формированию предметных универсальных действий [определение наше - Н.Е.].

На уроке изучения нового материала необходимо использовать диалог по постановке проблемы и диалог по решению поставленной проблемы.

Постановка проблемы - это серия вопросов по формулированию темы урока, определения ее основного содержания. Решение проблемы - это обсуждение способов деятельности для раскрытия содержания темы. Как урок является диалогическим, то и постановку проблемы, и поиск решения должны выполнить ученики на основе диалога.

3. Имитационный диалог – это метод организации деятельности учащихся на этапе проверки домашнего задания или подведения итогов урока, который позволяет установить уровень сформированных предметных универсальных учебных действий учащихся [определение наше - Н.Е.].

Основными признаками имитационного диалога являются:

- соответствие темы познавательной задаче;
- чёткость вопросов для констатации конкретных фактов, явлений;
- ясность и точность ответов.

Диалог-имитация играет важную роль в акцентировании, систематизации, обобщении и контроле знаний обучающихся.

4. Диалог-обсуждение реализуется чаще всего в инновационных формах обучения: дискуссиях, дебатах, ролевых играх, тренингах, групповой учебной деятельности и т.д. Применение инновационных форм обучения активизирует процесс познавательной деятельности. Для того чтобы учебная дискуссия состоялась, необходимо познакомить обучающихся с определёнными правилами проведения диалога–обсуждения.

Правила диалога-обсуждения:

- формулировка темы должна содержать проблему как основу для обсуждения (очевидные факты и явления);

- все ученики – обязательные участники диалога;
- каждый член микрогруппы заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;
- следует говорить так, чтобы быть понятым, высказываться непосредственно по теме, избегать лишней информации;

- если прозвучавшая информация не вполне ясна, можно задавать вопросы на понимание, уточнение и только после этого делать выводы;

- критикуются идеи, а не личность [1].

В ходе диалога-обсуждения важно, чтобы изучаемые проблемы перешли в рассуждение для приобретения навыка познания или исследования истины, а не в рассуждение ради спора. При этом задача педагога – перевести мысли обучающегося в «состояние равновесия» [5].

5. Диалог-познание – это метод организации деятельности, при котором личность выступает как самостоятельный субъект познавательной деятельности и позволяет установить ее уровень сформированных личностных универсальных учебных действий [определение наше - Н.Е.].

Основными приемами в диалоге-познании являются:

- рефлексия (способность анализировать свои поступки, свое речевое развитие);
- самопознание;
- изучение диалога культур;
- диалог мнений.

Назначение диалога – познания [6]:

- позиционирование индивида, т.е. помощь в самоопределении ученика к миру, к самому себе в конкретной жизненной ситуации;
- обращение не только во внешний, но и во внутренний мир человека;
- формирование разнообразной рефлексии о происходившем, происходящем и о том, что, возможно, ещё будет происходить;
- раскрытие эмоционально-экспрессивной сферы личности;
- расширение кругозора, что более всего направлено на формирование метапредметных универсальных действий ученика.

Структурные единицы урока-диалога:

1. Подготовительный этап урока.

Необходимым элементом урока является предварительное объяснение учащимся хода урока, его основных вопросов обсуждения. Для этого учитель создает эмоциональный настрой учащихся, настраивает на конструктивный диалог, предварительно проверяет знания по теме диалога.

2. Организационный этап урока. На этом этапе урока учитель актуализирует знания учащихся по теме, дает новую информацию, чтобы затем услышать мнения учащихся, пробудить интерес к уроку, организует обсуждение проблемы.

Для активизации учащихся на уроке используются приемы:

- устный опрос;
- словарный диктант;
- верные или неверные утверждения;
- блиц-вопрос;
- дополни перечень;
- заверши фразу и т.д.

3. Основной этап урока. Данный этап урока является ключевым в решении

поставленных задач обсуждения проблем, вопросов и ситуаций. Учитель так должен организовать учащихся, чтобы обмен мнениями, идеями протекал интересно, познавательно, чтобы каждому ученику хотелось высказать свою точку зрения. Наивысшего напряжения этап урока достигает в критических (кульминационных) моментах, мгновениях прозрениях, открытиях учащихся, причем им должно казаться, что инсайты сделаны самостоятельно.

Успешность урока-диалога зависит от приемов, которые учитывает педагог:

- 1) дает достаточно времени, чтобы сосредоточиться и обдумать ответы;
- 2) уходит от некорректных формулировок, вопросов, содержащих двусмысленность, неопределенность;
- 3) не обходит вниманием ни одного ученика и не игнорирует ошибочные ответы;
- 4) оперативно помогает в формулировании высказывания (обобщает факты, расширяет контекст, меняет направление размышлений, задает наводящие вопросы, проясняет реплики и т. д.);
- 5) разрешает возникающие межличностные разногласия, снимает трения, побуждает к углублению мысли, соотнося создаваемый диалог с виртуальным эталоном.

Основное средство удержания внимания и развития диалога — это вопросы, их вправе задавать не только педагог, но и другие участники обсуждения. Однако именно ведущий способен создать диалоговую ситуацию, вызвать ответную реакцию. Также учитель может использовать приемы активизации мыслительной деятельности школьников, например:

- 1) формулирование выводов по теме диалога;
- 2) обзор обсуждаемых сведений и фактов;
- 3) формулирование вопросов для дальнейшего изучения;
- 4) анализ хода обсуждения материала.

Запись основных выводов в тетради и на доске, выполнение схем, ментальных карт значительно помогает обобщить изученный материал в ходе дискуссии.

4. Завершающий этап урока.

Урок-диалог должен закончиться подведением итогов деятельности. Для проведения итоговой рефлексии можно использовать такие вопросы:

1. Что нового узнали на уроке?
2. Появились ли вопросы для уточнения, дополнения информации по теме?
3. Что нужно сделать, чтобы расширить знания по теме?
4. Какое создалось настроение в ходе урока?

Условия достижения положительных результатов на уроке-диалоге

Первое условие – *равенство учителя и учащихся* в диалоговом взаимодействии.

Второе условие – *уважительное отношение к чуждому мнению*.

Третье условие – *эффективность диалогового общения* на уроке возможна, если высказывается несколько мнений.

Соблюдение перечисленных условий является основой учебного диалога, в котором и учитель, и ученик эффективно и результативно функционируют.

Применение педагогической технологии «Диалог в учебном процессе» направлен на формирование универсальных учебных действий учащихся. На основе технологии раскрывается процесс обучения, направленный на формирование речи обучающихся. Методология педагогической технологии личностно ориентированного обучения способствует развитию обучающихся и формированию их речетворчества.

Список литературы

1. Абрамовских Н.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 17. С. 1-5.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Бордовской Н.В. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.
3. Боркивец Л.С. Учебный диалог: технология или искусство [Электронный ресурс] // Методическая разработка. Социальная сеть работников образования nsportal.ru <http://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2012/07/26/uchebnyu-dialog-tekhnologiya-ili-iskusstvo>. Дата обращения: 27.12.2016.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика [Текст]: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2013. 471 с.
5. Попова Н.Е. Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе диалога / Н.Е. Попова, О.А. Еремина // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 164-169.
6. Попова Н.Е. Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся / Н.Е. Попова, О.А. Литовченко // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 118-122.
7. Программа формирования УУД [Электронный ресурс]: pedagogie.ru. URL: <http://pedagogie.ru/stati/proektirovanie/programa-formirovaniya-ud.html>. Дата обращения: 05.10.2015.
8. Прокопова А.С. Роль диалога в развитии визуальной культуры будущих педагогов-художников // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
10. ФГОС второго поколения, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года: принят 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.

3.5. Иноязычная коммуникативная компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование студентов

На современном этапе развития высшего образования, в связи с переходом на компетентностный подход, цели образовательного процесса рассматриваются как формирование компетенций. Целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе выступает формирование иноязычной компетентности, которая большинством исследователей рассматривается в качестве компонента профессиональной компетентности (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова и др.) [5, 12, 18, 32].

Особенности развития иноязычной компетентности специалиста с высшим образованием представлены в работах В.П. Беспалько, А.Л. Морозовой, Т.А. Костюковой, Г.К. Селевко и других [4, 25,33]. Специфика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах обусловлена изменениями требований к уровню сформированности практико-ориентированных знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Иноязычная компетентность студентов заключается в таком владении иностранным языком, которое позволяет

использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования, востребованных в условиях интеграции международного образовательного пространства. Таким образом, выявлена необходимость решения проблемы развития иноязычной компетентности будущих специалистов, особенно в процессе перехода системы высшего образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) и учета Профессионального стандарта педагога при конструировании, и реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по направлению подготовки. Согласно исследователям (А.С. Андриенко, Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова, И.И. Галимзянова [1, 10, 25] и др.), постановка проблемы качества улучшения профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов в неязыковых вузах актуализирует выделение из собственно профессиональной компетентности иноязычной компетентности. При этом недостаточно ограничиваться лингвистическими и социолингвистическими аспектами иноязычной компетентности, не уделяя должного внимания профессиональной направленности языковой подготовки будущих специалистов.

Следует отметить, что ФГОС ВО, положения Болонской декларации, предполагают не стандартизацию дидактики обучения, а, прежде всего, его результатов – компетенций, что приводит к значительной перестройке организации системы обучения, к интенсификации учебного процесса, увеличению гибкости образовательных программ и доли самообучения в образовательном процессе, что во многом отвечает требованиям обучения студентов неязыковых вузов иностранным языкам.

При анализе теоретических и эмпирических материалов, посвященных исследованию иноязычной компетентности, мы опирались на следующие методологические идеи: компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим, М.А. Викулина, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя и др.); коммуникативного подхода в теории и методике преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.); и теоретические идеи: труды по теории и методике преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, С.С. Куклина, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, Т.С. Серова Г.С. Трофимова, А.Н. Шапов, и др.); теоретические положения методов научно-исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе (Н.И. Алмазова, Л.К. Гейхман, Е.Ю. Гирфанова, Л.А. Казанцева, П.Н. Осипов, Ф.Л. Ратнер, П.И. Сысоев и др.); вопросы теории и методики использования в обучении иностранному языку коммуникационных и информационных технологий (В.П. Беспалько, М.А. Бовтенко, Е.К. Гитман, И.Г. Захарова, Е.Н. Дмитриева, А.А. Вербицкий, Е.Б. Михайлова, Е.С. Полат и др.).

Интерес исследователей к изучению иноязычной компетентности связан с переходом высшего образования от квалификационного подхода к компетентностному, с переориентацией оценки образовательного результата с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция/компетентность», с переходом от квалификационной модели специалиста, ориентированной на объект и предмет труда, к компетентностной – ориентированной на субъект труда. Основные концептуальные положения и идеи использования компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки

будущих специалистов раскрываются в трудах: В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Ю.В. Татура, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. [3, 7, 16, 17, 22, 35, 37, 38].

Для осмысления понятия «иноязычная компетентность» необходимо обратиться к определению более широкого понятия – «компетентность / компетенция», которые на сегодняшний день имеют множество определений и трактовок, обусловленных особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей. В отечественной науке существуют разные теоретические подходы к определениям компетентности / компетенции – личностно-деятельностный (Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, А.К. Маркова и др. [16, 37, 22]), акмеологический (А.А. Деркач, А.П. Назаретян, И.И. Дроздов и др. [14, 26]), а также определения как описание результатов образования (Ю.Г. Татур, В.И. Байденко и др. [35, 3]). Отметим, что компетентность / компетенция – сложные, многокомпонентные, междисциплинарные понятия, которые у разных авторов отличаются по объему, составу, семантической и логической структурам: компетентность описывается и как характеристика личности (свойство, качество личности, ее компонент), и как целостное образование в структуре личности, как система свойств и регуляции личности, зачастую компетентность отождествляется со знаниями, умениями, навыками, опытом и способностями.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода компетентность может быть описана как интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности. Например, А.К. Маркова рассматривает компетентность «как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [22]. И.А. Зимняя определяет компетентность как «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [19]. Обобщая представления ученых о содержании понятия «компетентность», О.Л. Жук делает следующие выводы: «компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, направленных на успешную деятельность ..., определяет готовность и мотивационную способность к решению не только типовых задач, но и задач (проблем) высокой степени сложности и неопределенности в сфере профессии ..., формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями человека при условии его мотивированности, актуализации эмоционально-волевой сферы и саморегуляции» [15].

В акмеологических исследованиях компетентность анализируется с учетом тех закономерностей, условий и факторов, которые обеспечивают высший уровень в какой-либо области деятельности зрелых людей. Так, по мнению А.П. Назаретян и И.Н. Дроздова, понятие «компетентность» включает ряд признаков: обладание специфическими способностями, включающими в себя личностные психологические черты и характеристики поведения, значимые (важные) для данной деятельности; способность получать высокие результаты в определенной деятельности; наличие не только знаний, но и умений применять эти знания на практике; повышаемость компетентности в процессе обучения и практики; многокомпонентность психологической компетентности, что обуславливает наивысшую успешность в той или иной профессиональной области [26, с. 32-34].

Раскрывая сущность понятия компетентность с точки зрения результатов образования, Ю.Г. Татур определил компетентность специалиста с высшим образованием

как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности» [35, с.8]. В работе А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой представлен инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза как структурно-функциональная система, состоящая из следующих компонентов: ценностно-смыслового (позитивное отношение личности к общечеловеческим, национальным и профессиональным ценностям), мотивационного (потребности, мотивы, направленность, стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности.), индивидуально-психологического (профессионально важные качества (ПВК) личности выпускника вуза, включая способности, определяющие быстроту освоения деятельности и ее успешность), инструментального (общекультурные и профессиональные знания, умения, навыки, опыт деятельности; степень и вид профессиональной подготовки специалиста), конативного (выбор цели, принятие решения, построение программы действий на основе анализа наличных условий), каждый из которых в отдельности представляет собой компетенцию, а их интегрированная целостность – это компетентность [8, с. 79-81].

Наряду с термином «компетентность» в отечественной науке используется термин «компетенция». Обращает на себя внимание тот факт, что многие исследователи используют их как синонимы. Однако, анализ толкований изучаемых терминов показывает, что в традиционном понимании понятие «компетенция» характеризует явления, внешние по отношению к субъекту и выступающие для него объектом овладения (будь то круг знаний, вопросов, полномочий, права и др.), тогда как компетентность – характеристика, внутреннее качество субъекта, сформировавшееся у него в результате овладения компетенцией. Так, согласимся с мнением Ю.Г. Татур и В.Е. Медведева, определяющих компетентность специалиста как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сферах, а компетенцию – как подтвержденную готовность специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной области» [23]. А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова так же заявляют, что «компетенция» и «компетентность» являются характеристиками одних и тех же профессионально-личностных качеств выпускника вуза, определяющих успех его профессиональной деятельности; их различие состоит в том, что «компетенция» – потенциальная, а «компетентность» – проявленная в ситуации реальной деятельности характеристика личности» [8, с. 82].

Проблемам совершенствования профессионально-иноязычного образования студентов вуза посвящены исследования таких ученых, как И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, О.В. Поляков, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Alderson, J.C., T. Hutchinson, A. Waters D. Nunan [5, 12, 17, 28, 32, 34, 40, 42, 43] и многих других. Иноязычная компетентность большинством исследователей рассматривается в качестве компонента профессиональной компетентности. Следует отметить, что в соответствии с ФГОС ВО все компетенции составляют два блока: общекультурные (универсальные) и профессиональные. Перечень общекультурных компетенций задан для всех направлений подготовки в УГСН, что касается профессиональных компетенций, то здесь положение другое: задавая по каждому направлению и уровню подготовки обязательные наборы компетенций ФГОС ВО

предоставляет вузам широкий простор для творчества в достраивании этих наборов дополнительными компетенциями, отражающими особенности профессиональной деятельности выпускаемых специалистов. В связи с этим, несмотря на то, что иноязычная компетентность достаточно давно является предметом психолого-педагогических, методических и лингвистических исследований, ее изучение на современном этапе развития высшего образования приобретает все большую актуальность. Постановка проблемы повышения качества профессиональной подготовки студентов, с учетом требований ФГОС ВО, актуализирует выделение из собственно профессиональной компетентности иноязычной компетентности, а также необходимость рассмотрения ее сущности, структуры и содержания в аспекте новых требований современного высшего образования.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что наряду с термином «иноязычная компетентность» широко применяется синонимичное понятие «иноязычная коммуникативная компетентность». Так, по мнению Н.А. Прошьянц, под иноязычной компетентностью понимается «совокупность социокультурных, лингвистических знаний, умений и способностей, реализуемых субъектом адекватно коммуникативной задаче в условиях иноязычной среды. В качестве базового понятия иноязычная компетенция может рассматриваться как система взаимодействующих элементов, таких как лингвистическая, лингвокультурная, социокультурная, профессионально-иноязычная, коммуникативная компетенции» [30, с. 34-35].

Следует отметить, что ряд отечественных исследователей, иноязычную компетентность определяют достаточно узко, как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью условных языковых знаков (Н.И. Гез, И.А. Зимняя [12, 18]. и др.). Данные способности базируются на коммуникативных умениях, проявляющихся в соответствующих средствах общения (говорение, аудирование, чтение и письмо):

- говорение как средство общения и неотъемлемая часть речевой деятельности предполагает наличие и формирование лексических, грамматических и произносительных навыков говорения; умения речевого этикета (приветствие, приглашение, просьба, предложение, отказ, извинение); умения выражать основные речевые функции (подтвердить, выразить, усомниться, одобрить, пообещать); умения говорить выразительно и высказываться целостно, связно, логично; умения говорить самостоятельно и высказываться продуктивно, говорить экспромтом и в нормальном темпе; умения пересказывать прочитанное, прослушанное, а также передавать увиденное;

- аудирование включает в себя развитие лексических, грамматических, перцептивных навыков аудирования; фонематического слуха и объема слуховой памяти; умения воспринимать, идентифицировать, понимать и интерпретировать сообщение, переспрашивать, предвосхищать, понимать речь в нормальном темпе, в фонозаписи, понимать высказывания разного характера и стиля, понимать общее содержание; умения понимать основную идею, смысл текста, выбрать главное из высказываний;

- чтение включает восприятие написанного текста; умение распознавать почерк; умение идентифицировать, понимать, интерпретировать текст; развитие навыков поискового и изучающего чтения; умение выбрать материал для чтения, читать достаточно быстро и догадываться о значении незнакомых слов, пользоваться словарем и другими справочными изданиями; умение привлекать дополнительные источники, понимать основную идею, смысл, содержание текста, более того, выбирать главное из прочитанного;

- письмо проявляется в умении организовывать, формулировать сообщение, умение писать от руки и печатать текст; лексических, грамматических и графических навыков письма; писать достаточно быстро и выбирать необходимую информацию, фиксировать основные мысли, составлять план и тезисы высказывания; писать бытовые и деловые письма, заполнять определенные виды деловых бумаг [25].

В соответствие с этими представлениями выделяют уровни развития иноязычной компетентности, которые отражали собственно лингвистический компонент иноязычной компетентности. Так, согласно Г.И. Богину, Н.И. Гез, [6, 12] выделяются:

- уровень правильности (способность человека использовать имеющийся активный лексический запас в сочетании с корректным применением элементарных правил слово- и формоупотребления языковых единиц иностранного языка);

- уровень интериоризации (наличие у коммуниканта целостного представления о совершаемом высказывании);

- уровень насыщенности (предполагает широкое использование разнообразных языковых средств, отсутствие в употреблении примитивной лексики и синтаксиса);

- уровень адекватного выбора (уверенное владение разнообразными языковыми средствами в соответствии с контекстом и с конкретной ситуацией);

- уровень адекватного синтеза (отражает развитие отдельно взятой языковой личности) [6, 12].

Зарубежные исследователи, например, Дж. Равен и Н. Хомский, расширяют данное понятие, включая в его состав ряд компонентов:

- лингвистический (знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие им умения);

- социолингвистический (отражает социокультурные условия использования языка);

- прагматический (предполагает реализацию коммуникативной функции, порождение речевых актов) [31, 36].

Иную структуру иноязычной компетентности предлагает J.A. Van Ek, согласно которому выделяются такие компоненты как: лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный [44]. Наиболее подробное описание иноязычной компетентности/компетенции принадлежит L. Bachman. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» (communicative language activity), которое образуют следующие ключевые компетенции:

- языковая/лингвистическая (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);

- дискурсивная (связанность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern речи);

- прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/message в соответствии с социальным контекстом);

- разговорная/fluency (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);

- социально-лингвистическая (умение выбирать языковые формы);

- стратегическая (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);

- речемыслительная/cognitive (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) [41].

В исследовании В.В. Сафоновой выделены следующие компоненты иноязычной компетентности:

- языковая (грамматическая, лингвистическая);
- речевая (прагматическая, стратегическая, дискурсивная);
- социокультурная (социолингвистическая, лингвострановедческая) компетенции [32].

Согласно исследованию Е.Н. Гром, именно данные компоненты ученые первоначально относили к числу ключевых компонентов иноязычной компетентности [13].

Исследователи отмечают, что компоненты иноязычной компетентности не следует рассматривать как независимые друг от друга, поскольку они являются различными сторонами целостной иноязычной компетентности. Существенно, что среди компонентов иноязычной компетентности, выделяемых большинством исследователей, содержание некоторых, например, социокультурного и социолингвистического компонентов, выходит за рамки исключительно знаний, умений и навыков, специфичных для иностранного языка, и включает умения, связанные с определенным уровнем социальной компетентности будущего специалиста.

Однако следует отметить, что ни одна из вышеуказанных моделей не уточняет в своей компонентной части элементы, соотносимые с профессиональной деятельностью человека. Как отмечают Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова, в современных условиях развития высшего профессионального образования в процессе реализации ФГОС ВО недостаточно ограничиваться лингвистическими и социолингвистическими аспектами иноязычной компетентности, не уделяя должного внимания профессиональной направленности языковой подготовки будущих специалистов. Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова иноязычную компетентность определяют как «ситуативную категорию, отражающую способность будущего специалиста реализовывать знания – профессиональные и лингвистические (грамматики, лексики, фонетики), иноязычные коммуникативные умения (осуществлять эффективное общение); профессионально-личностные качества студента (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и опыт иноязычного профессионального общения, способствующую креативному решению разнообразных практико-ориентированных задач, возникающих в процессе обучения» [25].

В исследовании И.И. Галимзяновой также подчеркивается профессиональная направленность компонентов иноязычной компетентности, которую автор определяет как сложную систему, интегративную целостность иноязычных и профессионально предметных знаний, умений и навыков, мотивации и понимания иноязычной информации, рефлексии и способности к самоуправлению. В структуре иноязычной компетентности автор выделяет лингвистические, коммуникативные и прагматические компетенции. К первой группе – лингвистической – автор относит основные компетенции, определяющие владение устной и письменной иноязычной речью, причем если языковая компетенция проявляется как сумма знаний о языке, умений правильного распознавания и употребления языковых элементов, то речевая может быть представлена как речевое поведение в соответствии с задачей общения, языковая система в действии посредством использования языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний – от простейшего выражения чувств до передачи нюансов интеллектуальной и профессиональной информации. Вторая группа – коммуникативная – включает в себя профессионально-коммуникативную (способность адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения, а также основывается на умениях

строить речевое поведение с учетом профессиональных ситуаций общения и умений осуществлять коммуникативную иноязычную деятельность в профессиональной сфере) и межкультурную компетенции (владение определенной совокупностью знаний о культуре изучаемого иностранного языка). Третья группа компетенций – прагматическая – представлена информационно-технологической и самообразовательной компетенциями, которые, будучи взаимозависимыми, имеют сходные цели. Информационно-технологическая компетенция основывается на умениях осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную профессионально значимую информацию из различных источников, переводить ее из одной знаковой системы в другую, оценивать ее и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели, а также продуктивно пользоваться Интернет-ресурсами в процессе профессиональной деятельности. Развитие самообразовательной компетенции связано со способностью пополнять знания в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности [9].

Некоторые авторы вводят понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность». Так, в исследовании Е.Б. Михайловой профессионально-иноязычная компетентность студентов определяется как «способность и готовность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, осуществляя иноязычное общение с носителями иностранного языка и выполняя поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, а также работать с научно-технической литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации с использованием средств информационных и коммуникационных технологий» [24]. По мнению А.С. Андриенко, понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» определяется, как «способность будущего специалиста осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве вторичной языковой личности; взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом национальных ценностей, норм и представлений; создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении; выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур; сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности» [1, с. 10]. Структурно-содержательная модель иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности состоит из совокупности следующих ключевых (базовых) компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической; социокультурной, прагматической (социальной), лингвопрофессиональной, социально-информационной, социально-политической, персональной (личностной, индивидуальной) [1].

Согласно Е.Г. Никитиной, иноязычная компетентность представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность будущего специалиста решать возникающие в профессиональных и социально детерминированных ситуациях проблемы и типичные задачи с использованием знаний иностранного языка. Компонентами иноязычной компетентности являются языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции [27]. Профессионально-иноязычная компетентность рассматривается автором как совокупность трех компонентов: мотивационно-ценностного (интерес к профессионально-иноязычной подготовке и осознание ее значимости для будущей карьеры; понимание необходимости использования средств информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности; интерес к различным видам учебной и профессиональной

деятельности с использованием средств информационных и коммуникационных технологий на занятиях по профессионально-иноязычной подготовке и т.д.); когнитивно-деятельностного (объединяющего иноязычную коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности и общекультурные компетенции, в том числе информационные) и эмоционально-волевого (связанного с адекватной самооценкой способностей и выработкой чувства ответственности за успехи в учебной и будущей профессиональной деятельности) [Там же, с. 17].

В научной публикации А.И. Курпешовой [21] представлена структура иноязычной компетентности, которая лежит в основе инвариантной структуры компетентности/компетенции субъекта деятельности, описанного в рамках ситуационно-контекстного подхода, предложенного М.Д. Ильязовой:

- 1) ценностно-смысловой компонент (ответственность за процесс и результат иноязычной коммуникации);
- 2) мотивационный (стремление к иноязычной коммуникации, стремление к совершенствованию своей иноязычной коммуникативной деятельности);
- 3) инструментальный компонент (знания, умения и навыки иноязычной коммуникации);
- 4) индивидуально-психологический (способности к иноязычной коммуникации);
- 5) конативный (развитые механизмы саморегуляции коммуникации на иностранном языке).

Инвариантами иноязычной компетентности, имеющими в своей структуре вышеуказанные компоненты, согласно автору, являются так называемые субкомпетенции, в качестве которых выступают:

- языковая (лингвистическая) субкомпетенция – «способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматических фраз (даже безотносительно к их содержанию)» [20].

- социолингвистическая субкомпетенция – способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией, то есть осуществлять выбор языковых форм в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации: места, отношений между коммуникантами, коммуникативного намерения;

- социокультурная субкомпетенция – знание социокультурного контекста, в котором используется язык, а также знание того влияния, которое оказывает социокультурный контекст на выбор языковых форм;

- дискурсивная субкомпетенция – способность понять и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях;

- стратегическая компетенция – способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода пользователем [21].

Аналогичную структуру иноязычной компетентности, определяемую автором как высокий уровень владения языковыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками, мы находим в исследовании О.В. Галустян. В структуре иноязычной компетентности будущего специалиста исследователь выделяет языковую (владение языковыми единицами в соответствии с профессионально ориентированным общением), речевую (умение осуществлять речевое поведение, при получении и передаче профессиональной информации), социокультурную (знания социокультурных особенностей страны изучаемого языка, умение строить общение адекватно этим особенностям), учебно-познавательную (способность постоянно повышать уровень владения иностранным языком,

а также удовлетворение с его помощью профессиональные интересы), стратегическую и дискурсивную компетенции (умения и навыки организации речи, умение выстраивать ее логично и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели) [11].

В исследовании Е.И. Багузиной выделены следующие компоненты иноязычной компетентности: лингвистический (владение лексикой, грамматикой, фонетикой, орфографией); дискурсивный (логика изложения устных и письменных текстов, интеграция результатов собственных исследований); стратегический (преодоление трудностей коммуникации, умение работать в команде, ясность изложения и коммуникабельность); социокультурный (знание студентами национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка; соответствие используемых стиля и лексики ситуации); прагматический (успешное достижение коммуникативной цели, понимание аудиторией сообщения); личностный (личный вклад в изучение материала, проявление творчества, личностный рост) [2]. Как видим, наряду с указанными выше компонентами, автором выделяется личностный компонент иноязычной компетентности.

Исследователи выделяют в иноязычной компетентности компетенции неодинаковый набор компонентов, используя для их обозначения различные термины: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции». Вариативность структурных компонентов в моделях иноязычной коммуникативной компетенции представлена ниже в таблице 1.

Таблица 1 - Компонентный состав структуры иноязычной компетенции

Авторы Компоненты	Дж. Равен и Н. Хомский	Ян Ван Эк	Л. Бахман	В.В. Сафонова	И.И. Галимзянова .	А.С. Андриенко	Е.Г. Никитина	А.И. Куршелова	О.В. Галустьян	Е.И. Багузина
Лингвистический	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Социолингвистический	+	+	+					+		
Дискурсивный		+	+			+		+	+	+
Стратегический		+	+			+		+	+	+
Социокультурный		+		+		+	+	+	+	+
Прагматический	+		+		+					+
Социальный		+								
Речевой			+	+	+		+			
Компенсаторный							+			
Когнитивный			+				+			
Информационно-технологический					+	+				
Персональный						+				
Личностный										+

Исследуя структуру иноязычной компетентности с точки зрения современных подходов, следует рассмотреть вопрос и об уровнях ее развития. Так, Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова предлагают более адекватные, практико-ориентированные уровни развития иноязычной компетентности:

1) когнитивный уровень предполагает овладение набором профессиональных (цели, задачи, принципы профессиональной деятельности, знания способов профессионального самообразования посредством иностранного языка и пр.) и лингвистических (грамматика, лексика, фонетика, страноведение) знаний, приобретаемых в ходе изучения иностранного языка, с учетом требований программы, чтобы коммуницировать на иностранном языке;

2) операционный уровень включает умение будущего специалиста реализовывать профессиональное общение на иностранном языке в профессиональной сфере (эффективно организовывать, вступать, поддерживать, управлять и завершать иноязычное общение с учетом личностных особенностей и возможностей партнера по общению) в ходе практического применения полученных знаний по предмету;

3) личностно-профессиональный уровень проявляется в наличии таких профессионально-личностных качеств, как коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении, опыта профессионального иноязычного общения, а так же включает мотивацию профессионального самообразования в ходе обучения в вузе [25, с. 11-12].

В исследовании Е.Б. Михайловой выделены базовый, функциональный и продвинутый уровни сформированности мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого компонентов иноязычной компетентности студентов. В описании уровней развития компонентов иноязычной компетентности автор подчеркивает профессиональную направленность иноязычной компетентности, конкретизирует мотивационно-личностные характеристики, совокупность навыков и умений, входящих в структуру иноязычной компетентности студентов. Так, например, базовый уровень мотивационно-ценностного компонента иноязычной компетентности студентов характеризуется слабой мотивацией и недостаточным осознанием значимости профессиональной иноязычной подготовки; когнитивного компонента – умением читать несложные тексты профессиональной направленности, пользоваться справочной литературой, строить простые высказывания на темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, удовлетворительным уровнем профессионально-речевых умений; эмоционально-волевого компонента – отсутствием уверенности при использовании средств ИКТ в процессе формирования профессионально-иноязычной компетентности, неумением управлять своим процессом обучения. На функциональном уровне развития мотивационно-ценностного компонента иноязычной компетентности у студентов наблюдается устойчивые мотивация и интерес к профессиональной иноязычной подготовке, желание самостоятельно работать с иноязычными Интернет-ресурсами для решения профессиональных задач; когнитивного компонента – умения читать тексты, статьи профессиональной направленности, принимать участие в беседе, в ситуации профессионального общения, писать несложные письма делового характера, удовлетворительный уровень профессионально-речевых умений; эмоционально-волевого компонента – желание управлять своим собственным процессом обучения и использовать дополнительные ресурсы в профессиональной иноязычной подготовке. Продвинутый уровень характеризуется сильной мотивацией и высокой степенью осознания значимости профессиональной иноязычной подготовки, уверенностью и самостоятельностью в использовании средств ИКТ в формировании профессионально-иноязычной компетентности; когнитивного компонента – умением работать с научной литературой, обобщать факты, вести беседу на профессиональные темы с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения, четко и логично выражать свои мысли при написании

делового письма, решать профессиональные задачи с привлечением источников на иностранном языке; высоким уровнем профессионально-речевых умений; эмоционально-волевого компонента – высокой степенью осознания своих текущих и будущих потребностей в профессиональном образовании, желанием и умением управлять своим процессом обучения [24, с. 21].

Итак, анализ современных научных исследований показывает, что иноязычная компетентность рассматривается исследователями как сложное, многокомпонентное образование, при этом ученые акцентируют внимание на профессиональной направленности иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе языковой подготовки. Иноязычная компетентность определяется авторами по-разному: как «знания, умения и навыки», как «способности», как «интегративное личностно-профессиональное образование». Структурно-содержательные модели иноязычной компетентности, несмотря на наличие общих структурных компонентов, также имеют различия, существует значительная вариативность выделяемого авторами компонентного состава иноязычной компетентности, что связано со сложностью, многоплановостью процесса иноязычного общения.

В связи с этим возникает необходимость определения авторской модели иноязычной компетентности лингвистически одаренных студентов. В основе авторской модели иноязычной компетентности лингвистически одаренных студентов лежит положение о значимости ее профессиональной направленности, выделении в качестве ее компонентов отдельных субкомпетенций.

Иноязычную компетентность лингвистически одаренных студентов мы понимаем как интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность студента к креативному решению практико-ориентированных и информационно-коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионально ориентированного общения. В качестве ее структурных компонентов мы выделяем субкомпетенции: лингвистическую (владение лексикой, грамматикой, фонетикой, орфографией), дискурсивную (владение связностью, логичностью организацией речи и письменных текстов); разговорную (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм при получении и передаче профессиональной информации); прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом); информационно-технологическую (умение осуществлять поиск иноязычной профессионально значимой информации из различных источников, продуктивно пользоваться иноязычными информационными Интернет-ресурсами в процессе профессиональной деятельности); стратегическую (способность использовать вербальные и невербальные профессионально коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения); социокультурную (знание социокультурного контекста, в котором используется язык, умение строить иноязычное профессиональное общение адекватно этим особенностям); личностно-креативную (способность повышать уровень владения иностранным языком, способность к саморазвитию в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности).

Для акцентирования внимания к профессиональной направленности иноязычной компетентности, необходимо выделить компоненты иноязычной компетентности, определяющие готовность и способность будущего специалиста решать возникающие в профессиональных ситуациях проблемы и типичные задачи с использованием знаний

иностранного языка: когнитивный компонент (профессиональные (цели и задачи профессиональной деятельности, способы профессионального самообразования посредством иностранного) и лингвистические (грамматика, лексика, фонетика, страноведение) знания, приобретаемые в ходе изучения иностранного языка); операционально-действенный компонент (умение реализовывать профессиональное общение на иностранном языке в профессиональной сфере); мотивационно-ценностный компонент (степень представленности профессионально-значимых мотивов и ценностей к изучению иностранного языка); эмоционально-волевой компонент (способность к саморегуляции в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионального общения, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении); рефлексивный компонент (владение способами самоанализа, самооценки в процессе иноязычного профессионально ориентированного общения).

Таким образом, в основу изучения иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов легли компетентностный, контекстный, личностно-деятельностный подходы. Иноязычная компетентность рассматривается как сложное, многокомпонентное образование, при этом в процессе языковой подготовки акцентируется внимание на профессиональной направленности иноязычной компетентности студентов. Иноязычная компетентность лингвистически одаренных студентов понимается как интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность студента к креативному решению практико-ориентированных и информационно-коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионально ориентированного общения с носителями иностранного языка в условиях иноязычной среды.

Список литературы

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения). Ростов н/Д, 2007. 26 с.
2. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза. М., 2011. 24 с.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образовательного образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: МОДЭК, 2002. 352 с.
5. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
6. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Л., 1984. 31 с.
7. Вербицкий А.А. Компетентностно-контекстный подход к модернизации гуманитарного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: мат. межд. науч.-практ. конф. М., 2010. С.18-26.
8. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.

9. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров. Казань, 2009. 31 с.
10. Галимзянова И.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих инженеров. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. 169 с.
11. Галустьян О.В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза. Воронеж, 2008. 185 с.
12. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект методологического исследования // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17-23.
13. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности и иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка. М., 1999. 315 с.
14. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологического исследования. М., 2000.
15. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
16. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк З.З. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
17. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
18. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Феникс, 2005. 148 с.
19. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 2007. 159 с.
20. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студентов - социологов: ситуационно-контекстный подход: метод. рекомен. для преподавателей. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2009. 48 с.
21. Курпешева А.И. Инварианты иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Вестник АГТУ. 2011. № 1. С. 87-90.
22. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
23. Медведев В.Е., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высш. образов. в России. 2007. № 11. С. 46-56.
24. Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий. Нижний Новгород, 2012. 29 с.
25. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2011. 119 с.
26. Назаретян А.П., Дроздов И.Н. Компетентность руководителя как условие оптимизации управления кадрами // Мат. межкаф. науч.-практ. конф. М., 1998. С. 32-34.
27. Никитина Е.Г. Развитие иноязычной компетентности студентов вуза средствами модульного обучения: на примере экономических специальностей. Чебоксары, 2010. 292 с.
28. Поляков О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. 192 с.

29. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.
30. Прошьянц Н.А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе // Научно-исследовательская работа. 2010. № 3. С. 34-38.
31. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. М., 2002.
32. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. М., 1993. 47 с.
33. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Народное образование, 1998. 256 с.
34. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: монография. М.: Глосса-пресс, 2008. 389 с.
35. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: мат. ко II засед. методолог. семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 16 с.
36. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса; под общ. ред. В.А. Звегинцева; Серия переводов. Выпуск I. М., 1972. 233 с.
37. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.eidos.ru/journal/2002/0423](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423).
38. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
39. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. № 5. С. 13-26.
40. Alderson J.C. The Value of Research and Evaluation in Language Education. - Strasbourg. 1996
41. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests - Oxford University Press. 1996. 377 p.
42. Hutchinson T., Waters A. English for Special Purposes: A learning-centered approach Text. Cambridge University Press. 1999. 183 p.
43. Nunan D., 1993. Action research in language education. In J. Edge & K. Richards (Eds.), Teachers develop, teachers research (pp. 39-50). Oxford: Heinemann.
44. Van Ek. J.A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press. 1999.

3.6. Компетенции ритма дидактической деятельности в образовательном процессе физической культуры

Содержание знаний и компетенций, необходимых студенту для реализации дидактической деятельности. Дидактика как общая теория образования и обучения рассматривает общие положения и закономерности преподавания. При этом преподавание каждого предмета имеет свою специфику, определяемую целью его изучения, содержанием и особенностями методологии. С этих позиций, обучение как процесс развития

рассматривают в трех отношениях: как общественный процесс развития, как педагогический процесс развития со специфической функцией формирования личности, как дидактический процесс развития. «Ядром» же дидактического процесса развития является диалектика преподавания и учения [25, 31]. Данные дидактические процессы характеризуют главные виды деятельности субъектов, непосредственно участвующих в процессе обучения. Соответственно, это – учитель и ученики. В нашем случае больший интерес представляет преподавание.

Дидактическое понятие «преподавание» включает в себя совокупность действий дидактической деятельности учителя в процессе обучения. Дидактическую деятельность можно подразделить на три основных комплекса деятельности [5, 22]: дидактическое проектирование, организация дидактического процесса, дидактический анализ.

Дидактическое проектирование представляет собой творческий процесс мысленного построения обучения, его мысленного планирования и моделирования.

Организация дидактического процесса определяет все виды дидактической деятельности, направляемые на непосредственное руководство процессом обучения, конкретную организацию дидактической коммуникации и кооперации в целях передачи и усвоения содержания обучения.

Дидактический анализ устанавливает связь между запроектированным и уже совершившимся дидактическими процессами, делает выводы для дальнейшего хода обучения.

Представленные составляющие дидактической деятельности учителя детерминируют собой педагогическое мастерство, которое обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, олицетворяющей знания преподавателя, педагогической технологией и педагогической техникой, представляющих педагогические умения.

В реальном педагогическом процессе, где находит свое практическое воплощение педагогический идеал учителя, особенно важна гармония целей и средств, композиционная стройность и завершенность, пропорциональность педагогических влияний, их «ритмическая организация» [20].

Педагогическое действие, в нашем случае в рамках дидактической деятельности, – это волевой акт, направленный к определенной цели. Личность учителя проявляется именно в этом действии, которое должно быть обоснованным, целесообразным, продуктивным. И поскольку «учитель – творец» [17], творчество его выражается в потоке живой человеческой речи и в живых человеческих движениях, в непосредственном, эмоциональном воздействии на учеников.

В этом аспекте процессуальная сторона дидактической деятельности учителя физической культуры (УФК) отличается оптимальной координацией коммуникативной и двигательной составляющей педагогической техники на всех ее иерархических уровнях. Игнорирование одной из этих составляющих повлечет разрушение всего процесса данной деятельности. Представленное положение объясняет сложность построения деятельности УФК, заключающегося в том, что наряду с умениями комплексной координации, необходимо обладать и такими личностными качествами как кратковременная и оперативная память, чувство ритма, на базе которого воспитывается двигательная координация. Все это вместе и составляет интеграцию психомоторных качеств [2, 36, 38].

Поскольку дидактический процесс есть социальный процесс с особыми коммуникативными свойствами, представляющими дидактическое взаимодействие, совершаемое в специфически педагогических условиях обучаемого коллектива (класс,

группа), то такому социальному взаимодействию способствует языковая коммуникация, с помощью которой преподаватель становится посредником между учеником, субъектом усвоения, и учебным предметом, объектом усвоения [21].

Любая учебная дисциплина имеет свой профессиональный язык, проявляющийся в специальных понятиях, оперированием специальными терминами. Между тем, в предмете «Физическая культура» язык в первую очередь является средством дидактической коммуникации. Коммуникативные средства обучения могут обладать функцией, способствующей дидактическому процессу, представляющие собой средства обучения в узком смысле слова. Само обучение в рамках дидактической деятельности носит характер диалога, во время которого происходит обмен информацией: с одной стороны (со стороны учителя, где ему предназначена как организаторская функция, так и управленческая) – передача учебного материала, с другой (со стороны ученика) – передача информации об уровне восприятия данного материала.

Таким образом, дидактическая коммуникация представляет собой двусторонний процесс, который проявляется через прямую и обратную связь, где последняя может классифицироваться на линейную (внешнюю) и нелинейную (внутреннюю) связи [30]. Линейная связь проявляет себя в получении информации о реализации коммуникации по слуховому каналу в виде реплик из зала, аудитории, шума и т.д. При нелинейной обратной связи источником информации для учителя служит наблюдение (зрительный канал) за поведением учеников, их мимикой, жестами, позой.

Резюмируя вышесказанное, отмечаем, что дидактическое общение (коммуникация) рассматривают как процесс взаимодействия и воздействия, который выступает как важное непереносимое условие и содержание профессионально-педагогической деятельности.

Общение вообще и дидактическое общение в частности выступает как многофункциональная система: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная. Все ее функции в процессе общения должны реализовываться комплексно, иначе эффективность общения будет незначительная. На этом основании Л. Клинберг [21] определяет ряд лингводидактических уровней дидактического общения:

- *профессионально-языковой* – передача и усвоение профессионального языка соответствующих дисциплин;
- *дидактический* – педагогическое общение с целенаправленностью обучения;
- *эстетический* – высоко-литературный стиль педагогического общения;
- *разговорный* – способствует расширению коммуникабельных возможностей, как учителя, так и ученика.

Особенность коммуникативно-дидактической деятельности УФК состоит, прежде всего, в том, что его основной вид профессиональной деятельности – *двигательный* – не существует вне коммуникации. Как правило, дидактическое общение УФК является результатом симбиоза речевой и кинетической деятельности (рече-двигательной), представляющей собой одну из сторон интегральной координации. Сама координация несет на себе самую ответственную нагрузку. Это выражается в умении учителя согласовывать демонстрацию физических упражнений с дидактической речью [37]. Умение же учителя сопровождать методическими указаниями выполнение физических упражнений учащимся является координацией высшего порядка, поскольку здесь задействована работа одновременно органов слуха, зрения, артикуляции и мыслительного аппарата (рис. 1), который, в свою очередь, должен совмещать одновременно и выдачу информации, и вести

внутренний подсчет, чтобы не выбиться из ритма и не потерять темп исполнения движений, а также, соблюсти выполнение заданного количества физических упражнений [2]. Здесь ритм (в широком смысле этого слова) является несущей основой всего построения процесса коммуникации и выражен в соизмеримости частей, архитектонике звучащего текста.

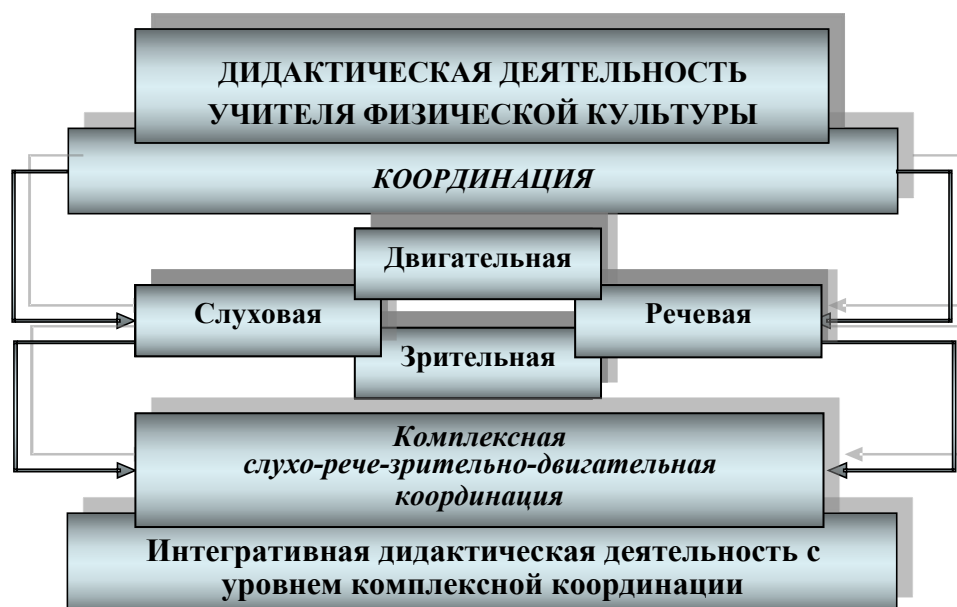


Рисунок 1 - Базовые структурные компоненты дидактической деятельности комплексной координации

В этом аспекте особенность ритма дидактического общения выражается строгой обязательностью положения ритмовой структуры собственно двигательной деятельности на рече-двигательную (текстопорождаемую), зрительно – и слухо-двигательную. В этом аспекте целостная дидактическая деятельность системы «Урок» должна быть подчинена, с одной стороны, целостному ритму общей двигательной деятельности предоставляющей «Макрокомпозицию» и с другой – соответствующему целостному ритму коммуникативной педагогической ситуации «Макротекст». В этом плане структурные компоненты целостной двигательной деятельности (действия и операции: по А.Н. Леонтьеву [24]), соотносясь с дидактическими принципами, обеспечиваются адекватным коммуникативным ритмовым контекстом на основе и рамках производного интегрального фактора «ритмо-структурный компонент» дидактического общения [3].

«Последовательность и внутренняя связь учебных ситуаций составляет структуру урока» [7, с. 245], что детерминирует ритмовой характер процесса обучения. В аспекте проектирования стереотипных учебных ситуаций урок определяется как одна из основных доминант-стереотипов, которая в силу своей монологической сущности может быть представлена в качестве коммуникативной системы «текст-интерпретатор».

В коммуникативной системе «текст-интерпретатор» текст рассматривается как единица общения, как «функциональная иерархически организованная содержательно-смысловая целостность, соотносимая с коммуникативно-познавательным намерением субъекта общения» [15, с. 46].

Как целостная когнитивная единица общения текст обладает своей макро-, мезо- и микроструктурой. В коммуникативно-дидактической деятельности УФК макроструктуре текста будет соответствовать дидактический макротекст в системе целого урока или его основных доминант; например, дидактический макротекст подготовительной части урока

(ПЧУ), представляющей собой коммуникативную педагогическую ситуацию. Макротекст данной коммуникативно-дидактической ситуации должен соответствовать общей цели и задачам урока. Составляющие его мезотексты представляют тексты отдельно взятых, но последовательно расположенных упражнений-заданий (текст сообщения задач урока, тексты проведение упражнений на внимание, ходьбы, бега, обще-развивающих упражнений и т.д.). В свою очередь, мезотекст включает серию микротекстов, состоящих из 1-2 предложений [16], каждое из которых исходя из специфики нашей дисциплины, определяется 1-2-мя словами [13], заключающих в себе главное смысловое ударение [10].

Все эти структурные компоненты целостной текстовой композиции должны быть расставлены в определенной ритмической последовательности. В этой связи Т.М. Дридзе отмечает: «Текст – это органическая функциональная целостность... Нарушения в звеньях скажутся на состоянии целого. Система перестроится, выбьется из ритма, перестанет нормально функционировать» [14, с. 52].

Учебный текст отображает некоторую дидактическую ситуацию в виде относительно законченной единицы содержания, замысел. Учебные тексты являются моделями, выполняющими функции связи в процессе познания содержания предмета между последним и учащимся. Умения и навыки, связанные с построением текста, приобретаемые при рецептивных и репродуктивных формах работы, обладают способностью к трансформации в продуктивные формы. Для этого существуют тексты-эталон для рецензии их основных смысловых, коммуникативных ритмо-композиционных характеристик, которые далее переносятся на разработку собственного текста, что содействует эффективности формирования рационального алгоритма умения строить дидактический текст.

Синтезируя данные нашего исследования, констатируем, что содержание знаний и умений дидактической деятельности в системе ПЧУ физической культуры созвучны с контекстом уровней содержания знаний и умений ритма дидактического общения УФК в системе «Макротекст» ПЧУ [1]:

1. Лингводидактический уровень коммуникативной деятельности: профессионально-языковой, дидактический, эстетический, разговорный.
2. Лингвистический уровень текстопостроения: уровень построения предложения и уровень текстовоспроизведения.
3. Кинестетический уровень: уровень двигательного-дидактической деятельности и паралингвистической коммуникации в аспекте кинесики.
4. Личностный уровень комплексной (слухо-рече-зрительно-двигательной) координации дидактической деятельности УФК.
5. Технологический уровень организации дидактического процесса системы «ПЧУ».

Дальнейшее уточнение аспектов общего построения пяти уровней как определенных факторов целенаправленной подготовки, необходимых будущим преподавателям для осуществления интегративной дидактической деятельности комплексной координации, в контексте стереотипных доминант подготовительной части урока, позволяет выделить следующие доминанты, составляющие структуру и содержание знаний и компетенций, являющихся основой данной подготовки (табл. 1).

Таблица 1 - Характеристика доминант, являющихся компетенциями комплексной координации в рамках дидактической деятельности «ПЧУ физической культуры»

ДОМИНАНТЫ	АДЕКВАТНЫЕ ОБЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
1. Комплекс дидактических деятельностей	Дидактическое проектирование; моделирование дидактического процесса; дидактический анализ, оценка, решение
2. Ритмо-построение общения	Паузы, логические акценты, интонация, дикция, динамика, ритм, темп, периодичность
3. Координация	Слухо-двигательная, зрительно-двигательная, рече-двигательная
4. Память	Кратковременная, оперативная, долговременная
5. Общение	Профессиональное, дидактическое, эстетическое, бытовое
6. Кинестетика и кинесика	Позы, перемещения, расположение перед группой, движения частями тела, мимика, пантомима, жесты, внешний вид, непосредственный контакт
7. Тексты: организационные, дидактические, независимые	Вербальное содержание упражнений, подсчет, замечания, указания, организация, настрой, обращения, взаимодействие
8. Издержки	Слова-«паразиты», терминологические ошибки, немотивированные паузы

Коммуникативные компетенции дидактической деятельности учителя физической культуры. Современная концепция вузовского педагогического образования ориентирует, прежде всего, на формирование творческой личности специалиста на основе творческого подхода к проблеме профессионально-педагогической деятельности и педагогического мастерства учителя. В рамках существующих теоретических разработок по данной проблеме педагогическое мастерство, как было сказано выше, рассматривается в контексте трех взаимообусловленных сторон: педагогической *теории*, педагогической *технологии* и педагогической *техники*. При этом следует отметить, что педагогический процесс выступает как коммуникативный процесс, представляющий собой внешне выраженный симбиоз многочисленных абстрактных педагогических и личностных факторов в их материализации. Поэтому коммуникативному компоненту деятельности учителя отводится одна из ведущих функций по реализации (материализации) педагогического процесса, в рамках которого педагогическая техника подразумевает технику педагогического общения. Процессуальная же сторона техники педагогического общения, как и в любом другом виде деятельности, связана с перманентным построением его ритмоструктурной организации, проявляющейся в чередовании каких-либо элементов (речевых, двигательных, визуальных, звуковых и др.) с определенной последовательностью, частотой, динамикой и амплитудой. Какое-либо отклонение от установленной организации порядка неизбежно влечет за собой искажение логики производства, как отдельного действия, так и всей деятельности. Таким образом, ритм является основным фактором, влияющим на эффективность педагогической/дидактической деятельности.

Ориентируясь на педагогическое мастерство УФК, необходимо отметить, что сам уровень «педагогического мастерства» в его показателях по реализации педагогического процесса зависит, в первую очередь, от уровня адекватности наложений ритмоструктурных

основ композиционной двигательной и речевой/текстовой коммуникативной деятельности и, во вторую очередь, от уровня проявления общих координационных способностей и сформированных на их основе педагогических умений/компетенций.

Предварительный анализ состояния этой проблемы в теории и практике вузовского образования позволил установить, что в учебных программах и планах специализированных институтов формированию знаний и умений ритма дидактического общения у будущих УФК не уделяется достаточного внимания. Это обстоятельство не позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированного специалиста на должном уровне, соответствующего запросам современной школы.

Необходимость повышения качества подготовки будущих УФК к дидактическому общению и не изученность его ритмоструктурного содержания, а также отдельных сторон данной подготовки, побудили нас к исследованию данной проблемы.

Рассмотрение проблемы педагогического общения в дидактическом процессе в любой момент сопряжено с выделением его универсальной формы – *коммуникативной дидактической деятельности*. Внешняя сторона данной деятельности, фиксируемая в обмене актами вербального и невербального характера, соответствует пониманию общения. Внутренняя же сторона, по законам которой строится общение, представляет собой обучение. В процессуальном аспекте выделенные категории являются настолько взаимопогруженными и взаимопереходящими, что рассмотрение их в самостоятельном виде возможно лишь абстрактно.

Анализ проблемы педагогического общения позволяет выделить коммуникативный компонент в профессиональной деятельности преподавателей физической культуры и спорта, определяет ее как коммуникативную деятельность, которая рассматривается в аспектах педагогического мастерства. В качестве критериев оценки коммуникативной деятельности и уровня сформированности умений используются определение частоты, широты и направленности коммуникативных контактов, что говорит об отношенческой (социально-психологической) направленности данных исследований.

Выделяя дидактический аспект общения из всей проблемы коммуникативной деятельности УФК, отмечаем, что ему уделяется определенное внимание. Однако разработки теории физического образования, а также теоретических разделов спортивных вузовских дисциплин преподносят содержание дидактического общения в форме методов словесного и наглядного обучения, которые определяются пространством решения двигательного действия, и не более.

Мы полагаем, что перевод вербальных и невербальных форм дидактического общения УФК в дидактику двигательного действия привел к пониманию проблемы коммуникативной деятельности специалиста физической культуры в контексте «коммуникативно-двигательного» компонента. А потому базовый компонент общения – *ритм* – рассматривают лишь с позиций двигательных действий – физических упражнений, где «Ритм – это комплексная характеристика техники физических упражнений, отражающая закономерный порядок распределения усилий во времени и пространстве, последовательность и мера их изменений в динамике действия» [26, с. 41].

По нашему мнению, разработка проблемы подготовки УФК к коммуникативной дидактической деятельности возможна и перспективна в аспекте дальнейших разработок языка гимнастической школы [8], основ педагогического общения УФК и психологии физического воспитания [18], где средствам общения уделяется особое внимание, поскольку качество обладания ими учителями повлияет на качество приобретения знаний и

умений учащимися в процессе урока физической культуры. В некоторой степени проблема дидактического общения разработана и в исследованиях В.И. Байдака, К.Н. Боголюбова, С.Н. Данаила и др.

Во всем многообразии работ, посвященных вопросам дидактического общения УФК, ритмо-структурному аспекту почти не уделяется внимания, хотя и констатируется: «Культура речи учителя физической культуры связана с рече-двигательной координацией...» [18, с. 245], что уже предполагает актуальность необходимости интенсивной разработки этой проблемы.

На этом основании выдвигается проблема определения ритмоструктурных компонентов дидактического общения учителя физической культуры, а также разработки методики его формирования.

Ритм общения в структуре коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры. В современной теории профессиональной деятельности речь учителя рассматривается как, важнейший элемент его педагогического мастерства, как элемент педагогической техники, от умения владеть которой зависит степень воздействия учителя на учащихся. Практика показывает, что иногда ученики, слушая речь учителя, понимают каждое отдельное предложение и не понимают содержания в целом. Чаще всего затруднения в восприятии смысла сказанного связаны с неумением учителя отразить необходимую логику в звучащей фразе. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, случайные логические ударения, много ударность (постановка ударений не только на основных, но и на вспомогательных словах), отсутствие интонационной связи между отдельными частями фразы приводит к тому, что смысл устного рассуждения воспринимается с большими затруднениями или не воспринимается совсем.

Устная речь требует четкой смысловой группировки слов вокруг логических центров, что дает возможность слушателю воспринимать не отдельные слова, а целые смысловые блоки. Таковую логическую организацию помогает детерминировать строго определенный *ритм* либо данной фразы, либо данной коммуникативно-дидактической ситуации в рамках педагогического общения учителя на уроке. Оптимальная ритмическая организация дидактической речи является одним из критериев нормированности педагогической речи, что соответствует нормам современного литературного языка. Сама норма в системе языка-речи выступает как двуединое явление: во-первых, как коррелят системы и, во-вторых, как категория культуры речи [23]. Следовательно, выявление оптимальных характеристик разных речевых актов предполагает борьбу за качество речи.

В теории в качестве объективизированного фактора при анализе речевого общения принято выделять текст, который рассматривается как единица коммуникации (коммуникативной деятельности). Здесь текст определяется как система взаимообусловленных и взаимосвязанных единиц и отношений между ними, нарушение в звеньях которой скажется на состоянии органической функциональной целостности всего текста, в противном случае возможна перестройка системы, которая в результате нарушения ритма перестанет нормально функционировать [14].

В рассматриваемом тексте его звуковая сторона выступает в виде компрессированной ритмической структуры. Ритм речи-текста является одним из основных факторов, влияющих на эффективность перцептивно-суггестивной функции общения в урочно-дидактическом процессе. В этом случае речь (язык)-текст выполняет роль несущей конструкции внутренней и внешней стороны коммуникативной деятельности,

продуцирование которой осуществляется акустически.

Различного рода акустическая деятельность, в том числе и речь, требует особых навыков восприятия при участии специальных «воспринимающих» систем, к которым относится и «система анализаторов» [29]. Концепция «системности» дает возможность глубже понять сущность взаимосвязи специфических чувств, таких как чувство ритма и чувство темпа, звуковысотный, динамический и тембровый слух.

Формирование анализаторов воспринимающих систем опирается на многообразную моторику, через которую обеспечивается связь тех или иных специфических форм восприятия с более широким кругом двигательной деятельности. Исходя из положения о том, что и чувство ритма в своей основе имеет «моторную природу» [34], его можно воспитывать с помощью движений. В свою очередь, обладая арсеналом двигательных навыков, можно сформировать и конкретный ритм движений, который будет способствовать организации речевого ритма, а значит и ритма общения.

В этом плане, фонетическая ритмика, как система двигательных заданий в сочетании с произнесением определенного речевого материала, может быть использована в качестве одного из средств формирования ритма дидактического общения. Упражнения фонетической ритмики направлены на восприятие речи в движении с заданным темпом и ритмом. Движения, в этом случае, являются средством формирования речи. Конечная же цель этих занятий – фонетически правильно оформленная речь без движений.

Многочисленные исследования [6, 11, 12 и др.] показывают взаимовлияние развития движений на формирование не только произношения, но и текста. Выполнение ритмических движений телом или отдельными его частями в совокупности с работой речевого аппарата способствует снятию напряжения и монотонности в речи. Особое значение имеет связь произношения с движениями под музыку, так как построение любых музыкальных произведений подчинено конкретному ритму, то есть определено построенной смысловой ритмической организации. Поэтому занятия по фонетической ритмике проводятся с музыкальным сопровождением. Большое предпочтение отводится танцевальной музыке, которая дает возможность легко различать ритмическую пульсацию, это, в свою очередь, способствует организации правильного словесного и логического ударения. В сочетании с количеством слогов или слов оно создает конкретный ритмический контур слова или фразы, что и определяет ритм речи.

Музыкальное сопровождение стимулирует слуховое восприятие различных ритмов и темпов звучания. Восприятие ритмических сигналов позволяет обучать приемам и способам слуховой ориентации, развить слуховую память, стимулировать деятельность слухового анализатора. Разнообразные движения в сочетании с речевыми упражнениями формируют чувство ритма и способствуют развитию двигательной памяти, внимания, а также коррекции речи.

В этом направлении проходит обучение и будущих актеров. И поскольку коммуникативная деятельность актера и учителя представляет собой одинаково трудоемкий процесс, включающий в себя предварительное обдумывание, составление, запись текста будущей речи, а впоследствии и ее публичное воспроизведение, для разработки методики формирования у студентов ритма дидактического общения в системе урока мы опирались на основные положения системы театральной методики обучения актерскому мастерству, разработанную К.С. Станиславским [33].

Для воспитания культуры речи, обладать которой необходимо и актеру, и учителю, К.С. Станиславский использовал теорию и практику музыкального образования, так как

построение и звучание музыкальных произведений и текстов человеческой речи осуществляется по одним и тем же законам, придерживающихся одних и тех же правил и норм структурирования, в основу которого положен ритм, как обязательный компонент любого процесса. Но, используя музыку в учебном процессе, необходимо обладать чувством ритма и темпа, а также музыкальным и речевым слухом. Для развития этих способностей (вообще) у студентов институтов физической культуры были разработаны курсы «Музыкально-ритмическое воспитание» и «Ритмическая гимнастика и танец». В.П. Морозов [28] доказывает, что физиологической основой так называемого вокального слуха является взаимодействие самых различных органов чувств человека (слух, мышечное чувство, вибрационная чувствительность, зрение и др.). Он делает вывод, что важнейшим помощником слуха в распознавании звуков речи является мышечное чувство. Это дает возможность констатировать нам, что слух любого человека, в известной мере, является «вокальным», так как восприятие речи и пения у всех людей без исключения есть активный слухо-мышечный (слухо-двигательный) процесс.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что речевой слух и музыкальный (вокальный) имеют много точек соприкосновения, хотя и различных по некоторым параметрам. Они имеют одинаковый характерный «материал»: длительность, сила, высота, тембр, интонация, мелодика, паузы и др. К тому же и речевой, и музыкальный слух обладают одними и теми же основными компонентами:

1. *Фонематический слух* – способность различать и воспринимать все звуки.
2. *Физический (динамический) слух* – способность различать (воспринимать) звуки в различных диапазонах громкости.
3. *Звуковысотный слух* в тесном единстве с чувством тона – способность ощущать и воспринимать мелодику и тон исполнения музыки или речи.
4. *Тембровый слух* – способность определять тембральную окраску звуков.
5. *Чувство ритма* в тесном согласии с *чувством темпа* – способность ощущать и воспринимать темпо-ритм исполнения музыки и речи.

Все эти компоненты определяют степень развития речевого и музыкального слуха. Многие психологи и методисты [4, 9, 27 и др.] указывают, что развитие речевого слуха способствует развитию речи. Еще В.П. Шереметьевский [35] отмечал, что голос – это толкователь и наставник. И чтобы он приобрел такую силу, голос необходимо постоянно упражнять в чтении и параллельно в пении: «Выразительность в чтении и фразировка в пении будет развиваться рука об руку, и, таким образом, оба искусства окажут друг другу взаимную услугу» [35, с. 85]. К.С. Станиславский писал: «Буквы, слоги и слова – это музыкальные ноты в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии. Недаром же хорошую речь называют музыкальной» [32, с. 172].

Представленные здесь общетеоретические положения были взяты за основу программы курса методических разработок «Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры», адаптированного к учебному предмету «Ритмическая гимнастика и танец». Ее педагогический контекст предусматривает формирование знаний и умения ритма дидактического общения у студентов на основе теоретической подготовки, в которую включены сведения теоретико-методического характера о коммуникативной дидактической деятельности учителя, и практической, которая обеспечивается двигательным, текстовым и музыкальным материалом. Методический аспект предусматривает систему, последовательность и внутреннее построение всех видов занятий, направленных на формирование у студентов

педагогического умения-компетенции целостной деятельности «Ритм дидактического общения ПЧУ».

Обоснование комплекса знаний и умений ритма дидактического общения, необходимого учителю физической культуры в процессе коммуникативной деятельности. Дидактическое общение УФК, как было отмечено выше, является результатом симбиоза речевой и кинестетической деятельности (рече-двигательной), в процессе взаимодействия которых синтезируется ритмовая структура техники общения (в широком смысле) на основе координации и интеграции, адекватных подструктурных элементов. В этом плане, целостная макродидактическая деятельность «Урок» должна быть подчинена, с одной стороны, целостному ритму общей двигательной деятельности, с другой – соответствующему целостному ритму коммуникативной педагогической ситуации «Макротекст». Проект целостной двигательной деятельности должен рассматриваться так же, как и текст, в виде определенной композиции, где ее операции и действия, сообразуясь с дидактическими принципами, обеспечиваются адекватным коммуникативным ритмовым контекстом. В идеальном случае, обеспечение каждого подструктурного компонента целостной двигательной деятельности «Макрокомпозиция» адекватными подструктурными компонентами коммуникативной дидактической деятельности «Макротекст» осуществляется на основе и в рамках производного интегрального фактора «ритмоструктурный компонент» дидактического общения. Таким образом, ориентируясь на педагогическое мастерство, как на высокий уровень проектировочной и моделирующей деятельности (и в том, и в другом случае – уровень педагогической техники), необходимо отметить, что сам уровень «педагогического мастерства» в его показателях по реализации дидактического процесса зависит, в первую очередь, от уровня адекватности наложений ритмоструктурных основ композиционной двигательной и текстовой коммуникативной деятельности и, во вторую очередь, от уровня проявления общих координационных способностей и сформулированных на их основе педагогических умений УФК.

В этом смысле сложность построения ритма текста общения заключается в том, что наряду с умениями комплексной координации необходимо обладать такими личностными качествами как двигательная координация, чувство ритма и в значительной степени зрительной и слуховой памятью, которые все вместе составляют интегральное чувство схожести ритмовых структур. Все эти качества образуют иерархию координационных способностей, умений и навыков, необходимых учителю для полной реализации поставленных перед ним дидактических задач.

Данное положение о координационных способностях учителя физической культуры подчинено **РИТМУ**: ритму урока, ритму речи, ритму исполняемых движений; поскольку само качество – *координация* основано на чувстве ритма (рис. 2).

Структура урока предполагает внутреннюю организацию во времени однородных и неоднородных учебных ситуаций (деятельностей), следующих одна за другой в определенном порядке в соответствии с логикой учебного процесса. Последовательность и внутренняя связь учебных ситуаций составляет структуру урока, что детерминирует ритмовой характер процесса обучения. В плане проектирования стереотипных учебных ситуаций на сегодняшний день определена структура урока-стереотипа, состоящая из следующих *доминант-учебных ситуаций*: подготовительная часть урока, основная часть урока, заключительная часть урока.

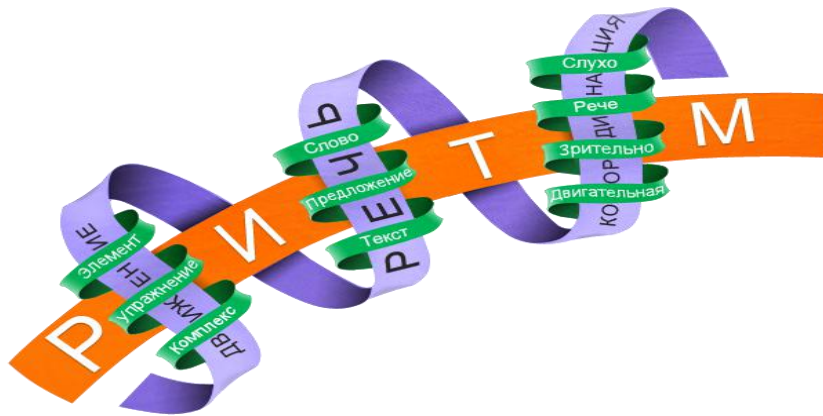


Рисунок 2 - Концептуальная модель деятельностных ритмоструктур учителя физической культуры (по О.Е. Афтимичук [3])

Каждой дидактической ситуации соответствует свой **инвариант** – *текст-стереотип* коммуниктивно-дидактической деятельности-стереотип [13]. Стереотип-инвариантами коммуниктивно-дидактической деятельности дидактической ситуации «Подготовительная часть урока» являются, в основном, *строевые и организующие упражнения, общеразвивающие и прыжковые упражнения, различные передвижения, игры и элементы танца, организационные моменты*, преследующих выполнение задач, направленных на решение общей дидактической цели – формирование знаний, умений, навыков, отношений и ценностей. Результат в конечном случае, определяется по преимуществу традицией педагогической технологии, доминантами учебного процесса.

На основе принятых к разработке приведенных здесь положений, нами было осуществлено проектирование доминант процесса обучения педагогической системы «Подготовительная часть урока»-стереотип по гимнастике с учащимися средних классов с целью дальнейшего синтеза ее инварианта «*Ритмоструктурная организация дидактического общения макротекста «ПЧУ»*» (табл. 2).

С этих позиций мы выделяем в структуре обучения две подсистемы: *дидактическую* и *коммуникативную*, то есть *содержательную* и *формообразующую*, в которой «дидактические компоненты как бы погружены в коммуникативную систему» [19, с. 34].

В этом случае наблюдаются следующие положения:

1. Дидактическая система интериоризирована в «квалификации» учителя и экстериоризируется в процессе общения.

2. Так или иначе, интериоризированная дидактическая система обладает определенным стереотипом «основной черты обучения», то есть – черты-традиции, поэтому процесс экстериоризации несет в себе тот же стереотип, позволяя определить в условиях значимой выборки деятельность-стереотип.

3. Процесс экстериоризации и интериоризации, как процесс инверсии внутренней и внешней деятельности выделяет категорию языка/речи как носителя этих процессов, так как познавательная, духовная и практическая деятельность в учении и обучении всегда есть внешние и внутренние действия.

4. Характеристики ритма общения-обучения, несмотря на его некоторые особенности в зависимости от индивидуальной биологической и социальной сущности личности учителя, будут проходить вокруг некоторого значения, гарантируемого принятой к исполнению профессиональной технологии.

5. В данном процессе общение является компонентом структуры обучения, содержание которого «обработано и выражено обычным и искусственным языком, представленное преимущество в языковом плане» [21, с. 151].

6. Лингводидактический аспект учебного процесса определяется следующей иерархией доминант: *содержание образования (текст искусственного языка) – текст исполнителя – язык/речь – ритм.*

Таблица 2 - Проект доминант учебного процесса макродидактической ситуации «ПЧУ»-стереотип (урок гимнастики с учащимися средних классов)

Д О М И Н А Н Т Ы							
Содержание	Метод обучения	Форма организации	Способ проведения	Темп заданий	Форма общения	Речевая координация	Ритм исполнения
<i>Организация и строевые упражнения</i>	<i>Частично-продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Указания</i>	<i>Слухо-речевая-зрительная</i>	<i>Переменный</i>
<i>Сообщение задач урока и другой информации</i>	<i>Рецептивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Обычный (по рассказу)</i>	<i>Умеренный</i>	<i>Объяснения</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Сложный</i>
<i>Ходьба</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Бег</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Быстрый</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Переменный</i>
<i>Прыжки</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Медленный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Перестроения</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Общеразвивающие упражнения</i>	<i>Репродуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Поточный</i>	<i>Умеренный</i>	<i>Объяснения Показ Подсчет</i>	<i>Слухо-речевая-двигательная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Игры</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Быстрый</i>	<i>Объяснения Показ</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Сложный</i>

Таким образом, воспроизведение ритмической структуры дидактического общения учителя в системе ПЧУ возможно при использовании *доминант-характеристик ритма общения*, опосредующих соответствующие доминанты дидактической технологии, на основании которых был разработан протокол регистрации показателей ритмической структуры дидактического общения учителя физической культуры в системе подготовительной части урока с целью выявления его количественных и качественных характеристик.

В протокол было включено 18 параметров по регистрации ритмической структуры дидактического общения учителя в системе подготовительной части урока (табл. 3).

Наблюдениям было подвергнуто 20 уроков-стереотипов УФК (педагогический стаж более 10 лет), проведенных по теме «Гимнастика» с учащимися средних классов общеобразовательных школ г. Кишинева.

Структура подготовительной части урока, представленная нами, была единой для всех уроков. Учителю предоставлялась возможность самостоятельно определять только содержание структурных компонентов и форм их коммуникативного опосредования, не выходя за регламент дозировки и времени.

Таблица 3 - Протокол регистрации показателей ритмовой структуры дидактического общения УФК в процессе проведения ПЧУ-стереотип по гимнастике

Мезо-дидактические ситуации	Время	Координация						Средства выразительности							Издержки общения		
		Всего микротекстов	Из них не адекватных мезоструктуре	Рече-двигательная	Рече-зрительная	Слухо-рече-двигательная	Необоснованные паузы	Ритм			Темп	Изменения интонации	Изменения динамики	Обоснованные паузы	Жесты	Необоснованные повторы слов и подсчета	Терминологические ошибки
								Монотонный	Переменно-монотонный	Сложный							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	с	ед.	ед.	%	%	ед.	с	%	%	%	уд/мин	ед.	ед.	с	ед.	ед.	ед.
1. Построение, рапорт	20	4	-	-	100	-	3	-	80	20	78	2	2	4	2	-	-
2. Сообщение задач урока	20	5	1	-	100	-	-	-	-	100	80	2	1	4	2	-	-
3. Упражнение на организацию внимания	20	4	-	-	100	-	7	80	20	-	80	4	1	-	2	4	-
4. Ходьба	100	35	3	30	70	2	30	-	100	-	118	4	6	-	4	20	2
5. Бег	120	37	5	30	70	2	55	-	30	70	140	6	10	-	6	24	4
6. Ходьба (восстановление функций систем)	20	4	-	80	20	-	-	-	90	10	60	1	1	4	2	4	-
7. Перестройка	20	6	2	-	100	-	4	80	10	10	120	2	1	4	4	8	1
8. Общеразвивающие упражнения	220	64	-	80	20	4	24	80	20	-	78	8	4	-	2	64	4
9. Перестройка	20	7	3	-	100	-	-	20	80	-	118	2	2	6	2	8	1
Итого:	560	166	14	24,4	75,6	8	123	28,9	47,8	23,3	4 вида	31	28	22	26	132	12
	мин	рем/мин	рем	%	%	рем	%	%	%	%	вид	ед./мин	ед./мин	%	ед./мин	% от 664	ед./мин
Итого:	9,2	664/71,4	56	24,4	75,6	32	22,0	28,9	47,8	23,3	1м, 4ум, 3ус, 1б	3,3	3,0	3,9	2,8	20,0	1,3

Обозначения: с – секунды; ед. – единицы; мин – минуты; уд/мин – удары в минуту; рем – ритмические единицы микротекста; м – медленный; ум – умеренный; ус – ускоренный; б – быстрый темп

Анализ полученных результатов позволяет судить о том, что стереотипный проект ПЧУ может быть обеспечен показателями т.н. «стихийно» сложившейся традиции (опыта) структуры ритма дидактического общения УФК, зарегистрированными в протоке.

Представленные характеристики ритмовой структуры дидактического общения УФК в системе «ПЧУ-стереотип» позволяют определить количественные и качественные показатели дидактической технологии, их зависимость, в первую очередь, от общей координации деятельности, речевой и двигательной, и темпового фактора. Учитывая прямую взаимосвязь последнего с общей координацией деятельности, можно направлено ориентироваться на его уровень при построении и воспроизводстве микро- и мезодидактической текстуальной структуры, содержание которой будет обладать

способностью к полнейшему наложению на дидактический проект.

Таким образом, полученные характеристики, качественные и количественные уровни структурного состава ритма общения макротекста коммуникативной дидактической ситуации «ПЧУ», можно считать как *стереотип* ритма дидактического общения УФК в системе «ПЧУ», а его уровень, полученный на основе среднегрупповых показателей, соотнести к среднему (оптимальному) уровню умения педагогической деятельности.

Список литературы

1. Афтимичук О.Е. Формирование ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры: Дис. ...д-ра. пед. наук. Кишинёв, 1998. 300 с.
2. Афтимичук О. Инновационные разработки формирования интегративных координационных умений у будущих специалистов физической культуры / О. Афтимичук // *Știința culturii fizice: Pregătire profesională, antrenament sportiv, educație fizică, recuperare, recreație*. Chișinău: INEFS, 2006. Nr. 4. P. 22-28.
3. Афтимичук О.Е. Феномен ритма общения в коммуникативной деятельности учителя: Монография; Гос. ун-т физ. воспитания и спорта. Кишинёв: Valinex, 2011. 118 с.
4. Белоус Е.Н. Развитие речи и фонематического слуха в театрально-игровой деятельности // *Дошкольное воспитание*, 2009. № 7. С. 66-70.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Пед-ка, 1989. 192 с.
6. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
7. Брудный А.А. Мир общения / А. Брудный, Э. Шукуров. Фрунзе: Кыргызстан, 1977. 71 с.
8. Брыкин А.Т. Гимнастическая терминология. М.: Физкультура и спорт, 2006. 188с.
9. Варенцова Н.С. Развитие фонематического слуха / Н.С. Варенцова, Е.М. Колесникова // *Начальная школа*, 2004. № 6. С. 48-50.
10. Вербовая Н.П. Искусство речи: Учебное пособие для театральных вузов / Н.П. Вербовая, О.М. Головина, В.В. Урнова; Сост. О.Н. Бойцова. М.: Российский университет театрального искусства – ГИТИС, 2013. 380 с.
11. Власова Т.М. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. 240 с.
12. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
13. Данаил С.Н. Методика подготовки студентов факультетов физического воспитания к коммуникативной дидактической деятельности: Дис. ... к.п.н. Л., 1989. 272 с.
14. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб. пособ. для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов; Под ред. проф. А.А. Леонтьева. М.: Высш. школа, 1980. 224 с.
15. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Издательство «Наука»; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. 268 с.
16. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процесс. М.: Знание, 1984. 80 с.
17. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
18. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для ин-тов и фак-тов физ. культуры: 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 486 с.
19. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения / В.А. Кан-Калик. В: Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. М.: Педагогика, 1987. С. 14-48.

20. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
21. Клинберг Л. Проблемы теории обучения; Пер. с нем. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
22. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. СПб.; Коломна; Рязань, 2008. 376 с.
23. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. стереотип. М.: ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА URSS, 2014. 312 с.
24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005. 352 с.
25. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
26. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учеб. для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
27. Минеева Ю.В. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников / Ю.В. Минеева, З.М. Салихова, Н.И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7. С. 35-37.
28. Морозов В.П. Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь / автор-сост. В.П. Морозов. М.: Когито-Центр, 2013. 440 с.
29. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
30. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления: учебное пособие. 3е изд. перераб. М.: Политиздат, 1989. 255 с.
31. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. завед., обуч. по напр. 050100 «Пед. образование» / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. 10-е изд., перераб. М.: Академия, 2011. 607 с.
32. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8-ми т. М.: Искусство, 1955. Т. 3. 503с.
33. Станиславский К.С. Работа актера над собой: Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика. Изд. 4. М.: URSS, 2012. 520 с.
34. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. М.: Наука, 2003. 379 с.
35. Шереметьевский В.П. Слово в защиту слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Соч. Вл.П. Шереметьевского. М., 1897. С. 35-126. Режим доступа: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/21590-sheremetevskiy-v-p-sochineniya-vladimira-petrovicha-sheremetevskogo-m-1897#page/51/mode/inspect/zoom/4>
36. Aftimiciuc O. Probleme actuale privind formarea calităților integrative de coordonare în cadrul disciplinei „Educația ritmico-muzicală” / O. Aftimiciuc, M. Gönczi // Analele Universității de Vest din Timișoara. Facultatea de Educație Fizică și Sport: Sesiunea de comun. științ. „Educația fizică și sportul în Mileniul III”. Timișoara, 1999. P. 5-7.
37. Aftimichuk O. Integrative coordination abilities of coaches in wellness types of gymnastics // Baltic Journal of Sport and Health Sciences, 2015. № 4(99). P. 2-7. Access mode: http://www.balticsportsciencesociety.com/uploads/1/0/1/6/10162396/baltic_journal_of_sport_4_9_9_2015_12_22_su_virseliu_t.pdf.
38. Gönczi-Raicu M. Competențe de coordonare complexă în cadrul activității didactice integrative a profesorilor de educație fizică: Monografia / M. Gönczi-Raicu, O. Aftimiciuc, S. Danail. Chișinău: Valinex, 2014. 160 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Профессиональная карта педагога (самоанализ профессионально-значимых качеств)

Стаж работы _____

Категория _____

<i>Мотивационный компонент готовности</i> (оцените степень выраженности факторов в выборе вами профессии логопеда)				
Критерии выбора профессии логопеда	Играет решающее значение	Значительный фактор	Не очень значительный фактор	Не играет никакой роли
1. Осознание личностной и социальной значимости профессии	4	3	2	1
2. Семейная профессиональная традиция	4	3	2	1
3. Рекомендации родителей или знакомых в выборе профессии	4	3	2	1
4. Интерес к логопедии как к науке	4	3	2	1
5. Осознание своих способностей к данной профессии	4	3	2	1
6. Престижность профессии логопеда в обществе	4	3	2	1
7. Желание быть в центре внимания и пользоваться уважением окружающих	4	3	2	1
8. Желание совершенствовать себя как личность	4	3	2	1
9. Желание работать с ребенком с нарушением речи	4	3	2	1
10. Опыт работы с ребенком с нарушением речи	4	3	2	1
11. Возможность видеть результаты своего труда	4	3	2	1
12. Жалость к ребенку с нарушением речи	4	3	2	1
13. Желание познать мир ребенка с нарушением речи	4	3	2	1
14. Желание получить высшее образование	4	3	2	1
15. Материальная заинтересованность	4	3	2	1
16. Удобный график работы	4	3	2	1
17. Возможность работать рядом с подругой (другом)	4	3	2	1

Мотивационный компонент готовности

(оцените важность наличия следующих способностей у учителя-логопеда для работы с детьми с ТНР)

Способности	Очень важно	Важно	Не очень важно	Не важно
1. Методическая готовность работать с ребенком	4	3	2	1
2. Способность преподносить учебный материал доступно и понятно для детей	4	3	2	1
3. Способность использовать в работе технологии обучения	4	3	2	1
4. Готовность к овладению и использованию методов и приемов коррекционной работы	4	3	2	1
5. Способность вызывать интерес, возбуждать у детей активность и самостоятельность	4	3	2	1
6. Способность и готовность к организации учебного процесса в разных условиях	4	3	2	1
7. Способность к принятию решений в нетрадиционных и проблемных ситуациях	4	3	2	1
8. Способность к вариативному использованию учебного материала, выбору новых методов и форм работы в изменяющейся ситуации	4	3	2	1
9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности	4	3	2	1
10.Способность и готовность к овладению системой знаний в области педагогики	4	3	2	1
11. Способность и готовность к овладению системой знаний в области логопедии	4	3	2	1
12. Способность и готовность к овладению системой знаний в области психологии	4	3	2	1
13.Способность и готовность к овладению системой знаний о ребенке с ТНР как субъекте образовательного процесса (его возрастных, индивидуальных, типологических особенностях)	4	3	2	1
14.Способность и стремление к постоянному самообразованию	4	3	2	1
15.Стремление и готовность к использованию передовых научных идей в области логопедии	4	3	2	1
16.Способность к исследовательской деятельности	4	3	2	1
17.Стремление и готовность к использованию в своей работе материалов и рекомендаций новых специальных изданий	4	3	2	1
18.Увлеченность своей профессией	4	3	2	1
19.Способность к использованию знаний системы правовых и нормативных обязанностей	4	3	2	1
20.Способность проникать во внутренний мир ребенка, понимание его психического состояния	4	3	2	1
21.Стремление сопереживать, обладание	4	3	2	1

эмпатией				
22.Психологическая готовность работать с ребенком с ТНР	4	3	2	1
23.Стремление и готовность чувствовать любовь к детям	4	3	2	1
24.Стремление к обладанию культурой речи и общения	4	3	2	1
25.Способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи	4	3	2	1
26.Способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью мимики и пантомимики	4	3	2	1
27.Актерские способности	4	3	2	1
28.Способность быть дисциплинированным, обязательным	4	3	2	1
29.Способность организовать коллектив детей, сплотить его	4	3	2	1
30.Способность правильно организовать свою собственную работу (правильно планировать, контролировать, распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки)	4	3	2	1
31.Режиссерские способности	4	3	2	1
32.Способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на детей, способность пользоваться у них авторитетом	4	3	2	1
33.Способность к проявлению волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.)	4	3	2	1
34.Способность управлять своими эмоциями и быть адекватным	4	3	2	1
35.Готовность нести ответственность за обучение и воспитание детей	4	3	2	1
36.Способность передавать убежденность в своей правоте другим	4	3	2	1
37.Способность преодолевать трудности	4	3	2	1
38.Способность строить взаимоотношения с коллегами	4	3	2	1
39.Способность и готовность к эмоциональному восприятию и аргументированному оцениванию человеческих отношений	4	3	2	1
40.Способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к ним	4	3	2	1
41.Обладание педагогическим тактом	4	3	2	1
42. Способность и готовность к реализации умений вести работу с родителями, воспитывающими детей с ТНР	4	3	2	1
43.Способность к прогнозированию результатов своей коррекционно-педагогической работы	4	3	2	1
44.Способность следовать в своей работе принципу оптимистического прогнозирования	4	3	2	1

<i>Эмоционально-волевой компонент готовности</i> (выявление качеств, характеризующих способность логопеда к саморегуляции эмоционально-волевого состояния)				
Способности	Очень важно	Важно	Не очень важно	Не важно
1. Способность проникать во внутренний мир ребенка, понимать его психическое состояние	4	3	2	1
2. Стремление сопереживать и действенно поддерживать ребенка	4	3	2	1
3. Психологическая готовность работать с ребенком с ТНР	4	3	2	1
4. Стремление и готовность чувствовать любовь к детям	4	3	2	1
5. Стремление к непосредственному эмоционально-волевому влиянию на детей, стремление пользоваться у них авторитетом	4	3	2	1
6. Способность следовать в своей работе принципу оптимистического прогнозирования	4	3	2	1
7. Способность передавать убежденность в своей правоте другим	4	3	2	1
8. Способность нести ответственность за обучение и воспитание детей	4	3	2	1
9. Способность строить взаимоотношения с коллегами	4	3	2	1
10. Обладание педагогическим тактом	4	3	2	1
11. Стремление преодолевать трудности	4	3	2	1
12. Способность к управлению своими эмоциями, стремление быть адекватным	4	3	2	1
13. Способность быть дисциплинированным, обязательным	4	3	2	1
14. Способность к проявлению волевых качеств (решительности, выдержки настойчивости, требовательности и т.д.)	4	3	2	1

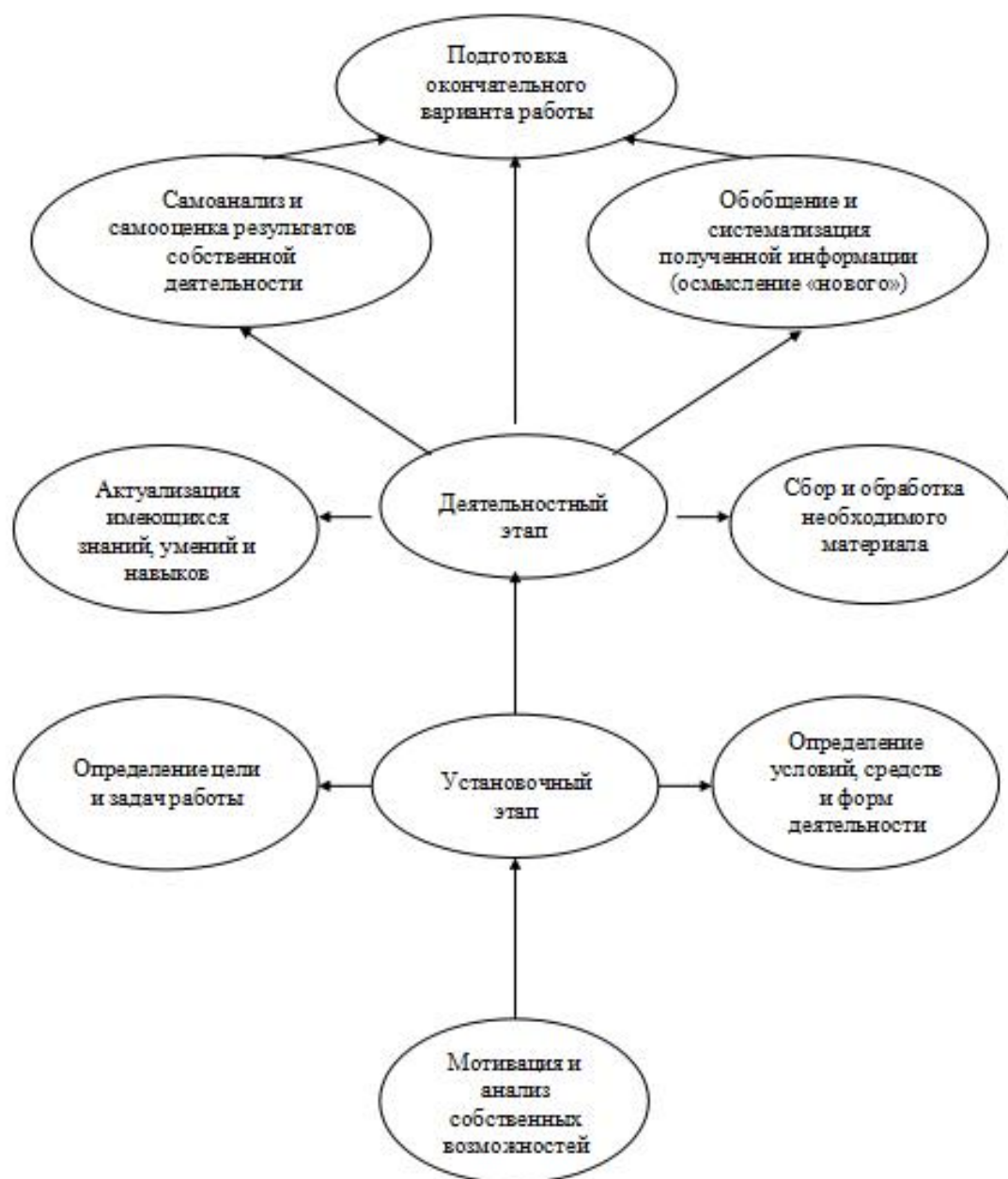
<i>Личностно-деятельностный компонент готовности</i> (оцените важность овладения следующими компетенциями для работы с детьми с ТНР)				
Компетенции	Очень важно	Важно	Не очень важно	Не важно
1. Обладание культурой речи и общения	4	3	2	1
2. Способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи	4	3	2	1
3. Способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью мимики и пантомимики	4	3	2	1
4. Актерские способности, артистизм	4	3	2	1
5. Способность к принятию решений в нетрадиционных и проблемных ситуациях	4	3	2	1
6. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности	4	3	2	1
7. Способность преодолевать трудности	4	3	2	1
8. Способность и готовность к организации учебного процесса в разных условиях	4	3	2	1
9. Способность к вариативному использованию учебного материала в изменяющейся ситуации	4	3	2	1

10. Способность преподнести учебный материал доступно и понятно для детей	4	3	2	1
11. Способность использовать в работе технологии обучения	4	3	2	1
12. Способность организовать коллектив детей, сплотить его	4	3	2	1
13. Способность правильно организовать свою собственную работу (правильно планировать, распределять работу во времени)	4	3	2	1
14. Режиссерские способности	4	3	2	1
15. Способность и готовность к реализации умений вести работу с родителями детей с ТНР	4	3	2	1
16. Способность и стремление к постоянному самообразованию, к самосовершенствованию	4	3	2	1
17. Стремление узнавать передовые научные идеи в области логопедии	4	3	2	1
18. Способность к исследовательской деятельности	4	3	2	1
19. Стремление и готовность к использованию в своей работе материалов и рекомендаций новых специальных изданий	4	3	2	1

<i>Личностно-деятельностный компонент готовности</i> (выявление способа межличностного взаимодействия с детьми)				
Считаете ли вы необходимым строить взаимодействие так или иначе, реализуете ли вы это в своей педагогической практике: 0 – нет, 1 – иногда, 2 – как правило, 3 – всегда				
Утверждения	0	1	2	3
1. Взаимодействие с детьми строите на отношении к ребенку как к качественно отличному от взрослого, но равноправному партнеру	0	1	2	3
2. Предоставляете детям право самим решать, что для них интересно и важно, а что нет, и считаетесь с их интересами и потребностями	0	1	2	3
3. Всегда с вниманием относитесь к просьбам и вопросам детей, подхватываете и развиваете высказанные ими идеи и предложения	0	1	2	3
4. Основываясь на детских инициативах, гибко трансформируете свою деятельность, пытаясь достигнуть баланса между интересами детей и необходимостью реализовать определенные образовательные задачи	0	1	2	3
5. Строите свое общение и взаимодействие на уровне межличностного диалога	0	1	2	3
6. При взаимодействии с детьми учитываете индивидуальные особенности их развития	0	1	2	3
7. В общении эмоциональное отношение ярко выражено. Оно проявляется в постоянной заботе, внимании к детям, в тактичной помощи при затруднениях. При помощи вербальных и невербальных средств даете ребенку понять, что он вам небезразличен	0	1	2	3
8. Оценивание детей осуществляете постоянно во всех видах их деятельности. Стремитесь дать каждому ребенку дифференцированную оценку	0	1	2	3
9. При оценивании объясняете причины положительной или отрицательной оценки, проявляете эмоциональность (сопровождаете выражением соответствующих эмоций, мимикой, жестами)	0	1	2	3

<i>Когнитивный компонент готовности</i> (оцените важность овладения следующими знаниями для работы с детьми с ТНР)				
Знания педагога	Очень значимы	Значимы	Не очень значимы	Не значимы
1. Понимание и знание сущности речевой патологии, причин ее вызывающих	4	3	2	1
2. Знание психолого-педагогических особенностей детей с речевой патологией	4	3	2	1
3. Знание сопутствующих заболеваний и сочетанных дефектов, оказывающих влияние на развитие речи детей	4	3	2	1
4. Знание индивидуальных особенностей детей	4	3	2	1
5. Знание диагностических методик	4	3	2	1
6. Знание коррекционных методик и логопедических технологий	4	3	2	1
7. Знание организационных основ коррекционно-логопедической работы в условиях ДОУ компенсирующего или комбинированного вида	4	3	2	1
8. Знание современных программ, методических разработок, направленных на обеспечение коммуникативного развития дошкольников (в частности, детей с речевой патологией)	4	3	2	1
9. Знание служб и организаций, оказывающих помощь и поддержку детям с ТНР и членам их семей	4	3	2	1
10. Понимание необходимости щадящих условий для воспитания и обучения ребенка с ТНР	4	3	2	1
11. Знание правил и норм поведения, этических норм в сфере профессиональной деятельности	4	3	2	1

**Сетевой график самостоятельной работы
(индивидуальное планирование этапов деятельности)**



Формирование профессиональных компетенций в процессе теоретического и практического этапов подготовки студентов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Этап обучения	Формируемые профессиональные компетенции	Формы работы, приемы и средства обучения
I. Теоретический	<p><i>Предметные компетенции</i> – ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6; <i>Методические компетенции</i> – МК-3, МК-8, МК-13; <i>Социальные компетенции</i> - СоцК-2, СоцК-5, СоцК-6, СоцК-7, СоцК-8; <i>Личностные компетенции</i> – ЛК-1, ЛК-2, ЛК-3, ЛК-7</p>	<p>Традиционные и проблемные лекции, практические занятия, просмотр и анализ видеоматериалов и занятий в базовых учреждениях, педагогическая практика, теоретическое моделирование педагогических ситуаций, анализ специальных технологий обучения, решение педагогических задач, теоретические разработки проектов коррекционного воздействия на детей с нарушениями речи, кружковая работа, овладение основами педагогических исследований, самостоятельная работа</p>
II. Практический	<p><i>Предметные компетенции</i> – ПК-2, ПК-5, ПК-6; <i>Методические компетенции</i> – МК-1, МК-2, МК-3, МК-4, МК-5, МК-6, МК-7, МК-8, МК-9, МК-10, МК-11, МК-12; <i>Социальные компетенции</i> - СоцК-1, СоцК-3, СоцК-4, СоцК-5, СоцК-6, СоцК-7; <i>Личностные компетенции</i> - ЛК-2, ЛК-3, ЛК-4, ЛК-5, ЛК-6, ЛК-7</p>	<p>Моделирование проблемных ситуаций коррекционного воздействия, их практическое решение с анализом результатов, разработка программ обучения, педагогические мастерские, практическая деятельность в образовательных учреждениях, самооценка собственной профессиональной деятельности, участие в научном исследовании (курсовые работы), кружковая деятельность, самостоятельная работа</p>

Измерение уровня сформированности компетенций

Номер компетенции	Формы работы	Критерии и способы оценки
<i>Предметные компетенции</i>		
ПК-1	1) опора на имеющиеся знания на лекционных и семинарских занятиях	<p><i>1 уровень</i> – использует усвоенные знания, применяет на практике, самостоятельно принимая решения, самостоятельно справляется с заданиями по сбору, анализу и систематизации информации, критически оценивает изученное;</p> <p><i>2 уровень</i> – понимает изученный материал, может самостоятельно анализировать и систематизировать усвоенные знания, однако при использовании их на практике требуется помощь;</p> <p><i>3 уровень</i> – воспроизводит выученное по памяти, однако не использует имеющиеся знания в процессе обучения и в практической деятельности</p>
ПК-2, ПК-3, ПК-6	1) опора на имеющиеся знания на лекционных и семинарских занятиях; 2) использование усвоенных знаний при выполнении заданий на практических занятиях; 3) при выполнении контрольной работы; 4) на практике в процессе профессиональной деятельности; 5) при сдаче зачета или экзамена	
ПК-4	1) использование усвоенных знаний на практике в процессе профессиональной деятельности; 2) при сдаче зачета или экзамена	
ПК-5	использование усвоенных знаний на практике в процессе профессиональной деятельности	
<i>Методические компетенции</i>		
МК-1	1) выполнение заданий на практических занятиях; 2) использование имеющихся знаний при выполнении контрольной работы; 3) на практике в процессе профессиональной деятельности	<p><i>1 уровень</i> – самостоятельно осуществляет данный вид деятельности, применяя имеющиеся знания на практике, находит новые подходы к решению проблем, возникающих в процессе данной работы, самостоятельно анализирует ситуацию и принимает верные решения;</p> <p><i>2 уровень</i> – требуется помощь при выполнении данного вида деятельности, обладая достаточными знаниями и хорошо понимая изученный материал, только частично использует его в процессе работы;</p> <p><i>3 уровень</i> – самостоятельно не справляется с данным видом деятельности, не использует на практике имеющиеся знания, умея воспроизвести (рассказать наизусть) выученный материал</p>

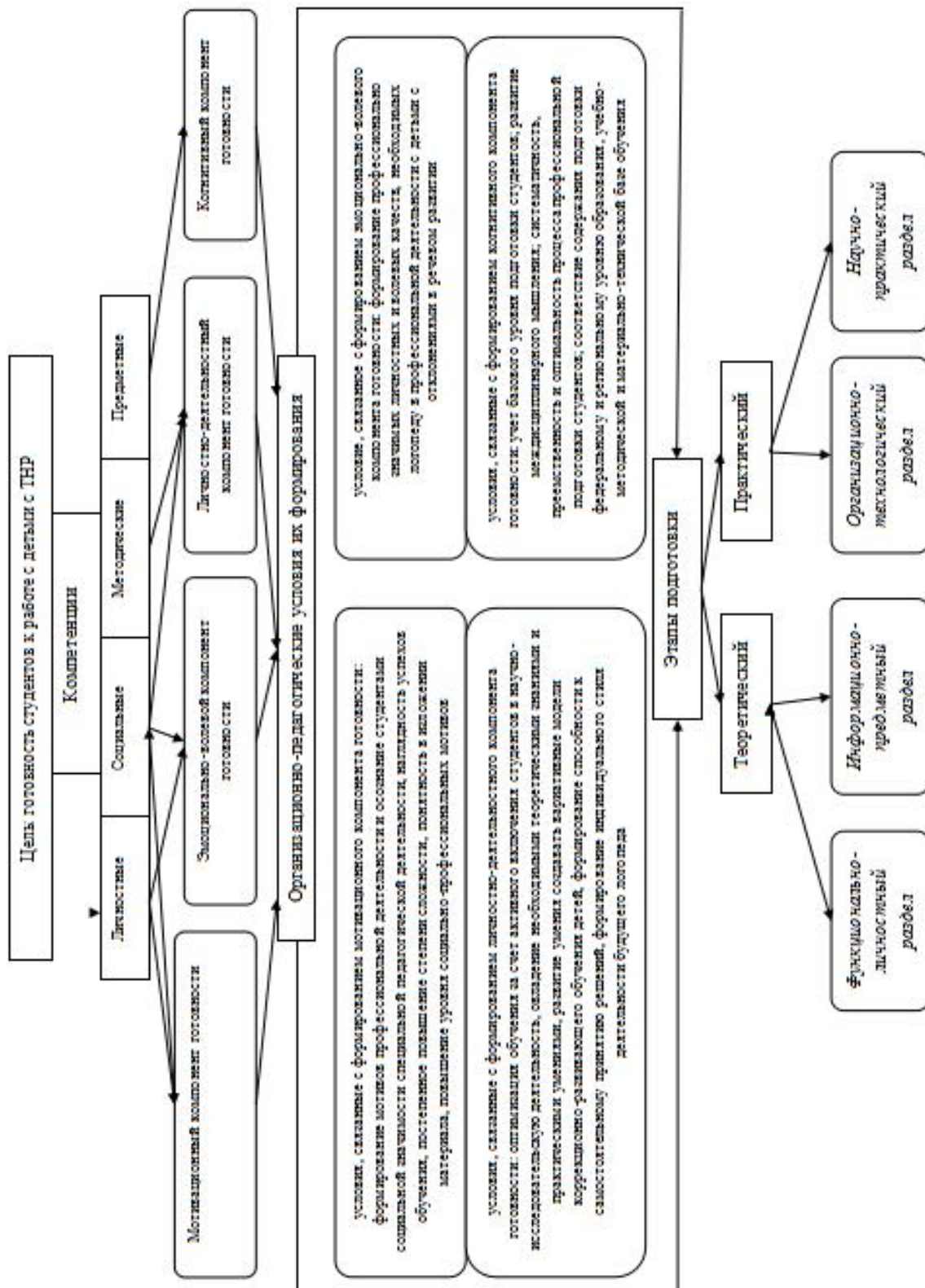
МК-2, МК-5	1) использование усвоенных знаний при выполнении заданий на практических занятиях; 2) на практике в процессе профессиональной деятельности	
МК-3	1) использование усвоенных знаний при выполнении заданий на практических занятиях; 2) при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 3) на практике в процессе профессиональной деятельности	
МК-4	1) выполнение заданий на практических занятиях; 2) использование имеющихся знаний при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 3) при выполнении контрольной работы; 4) на практике в процессе профессиональной деятельности	
МК-6	1) решение педагогических задач и проблемных ситуаций; 2) осуществление педагогической деятельности на практике	
МК-7	научно-исследовательская работа на базе образовательного учреждения	
МК-8	1) решение педагогических задач и проблемных ситуаций на практических занятиях; 2) решение проблем, возникающих в процессе коррекционной работы с детьми, при прохождении педагогической практики; 3) представление проблем, возникающих в процессе коррекционной работы с детьми, при проведении научно-исследовательской работы	
МК-9	1) решение педагогических задач и проблемных ситуаций на практических занятиях; 2) сотрудничество с другими специалистами и родителями детей при прохождении педагогической практики; 3) сотрудничество с другими специалистами при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения	
МК-10	1) выполнение заданий, решение педагогических задач и проблемных ситуаций на практических занятиях; 2) оказание консультативной помощи родителям и педагогам в процессе коррекционной работы с детьми при прохождении педагогической практики	
МК-11	1) решение педагогических задач и проблемных ситуаций на практических занятиях; 2) организация детей в процессе коррекционной работы с ними при прохождении педагогической практики	

МК-12	1) выполнение контрольных работ; 2) оценка своей профессиональной деятельности в процессе педагогической практики; 3) представление результатов научно-исследовательской деятельности	
МК-13	1) использование компьютера при подготовке к семинарским занятиям; 2) использование современных компьютерных и информационных технологий в процессе педагогической практики; 3) использование современных компьютерных и информационных технологий в процессе научно-исследовательской работы	
<i>Социальные компетенции</i>		
СоцК-1	1) выступление на семинарских занятиях; 2) владение профессиональными качествами речи в процессе коррекционной работы с детьми при прохождении педагогической практики	<p><i>1 уровень</i> – обладает данными способностями, самостоятельно находит новые подходы к решению проблем, возникающих в процессе социальных отношений в рамках профессии, применяет имеющиеся знания на практике, самостоятельно анализирует ситуацию и принимает верные решения;</p> <p><i>2 уровень</i> - владеет достаточными знаниями, понимает изученный материал, но использует его в практической деятельности частично, нуждается в помощи;</p> <p><i>3 уровень</i> – владеет достаточными знаниями, может воспроизвести выученный материал по памяти, но не использует его в практической деятельности</p>
СоцК-2	1) общение, совместная деятельность, работа в группах с другими студентами в процессе семинарских и практических занятий, при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 2) взаимодействие с детьми и взрослыми в процессе коррекционной работы при прохождении педагогической практики	
СоцК-3	1) выстраивание отношений с другими студентами и преподавателем в процессе семинарских и практических занятий, при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 2) взаимодействие с детьми и взрослыми в процессе коррекционной работы при прохождении педагогической практики; 3) выстраивание отношений с другими педагогами при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения	
СоцК-4	1) общение, совместная деятельность, работа в группах с другими студентами в процессе семинарских и практических занятий, при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 2) взаимодействие с детьми и взрослыми в процессе коррекционной работы при прохождении педагогической практики; 3) выстраивание отношений с другими педагогами и детьми при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения	
СоцК-5	1) совместная деятельность и работа в группах с другими студентами в процессе семинарских и	

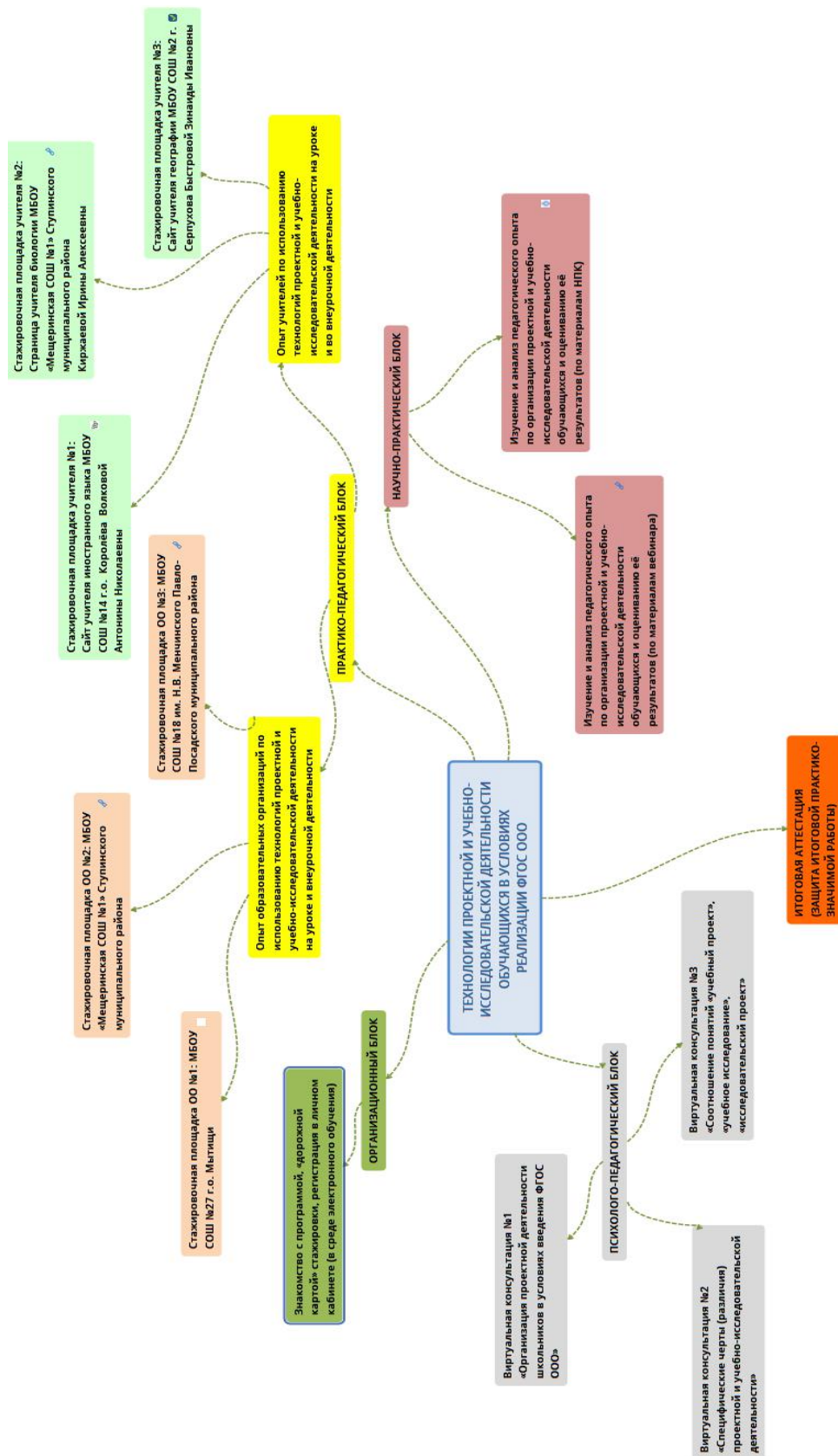
	практических занятий, при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 2) взаимодействие с детьми и взрослыми в процессе коррекционной работы при прохождении педагогической практики	
СоцК-6	1) отношение к критике после выступления на семинарском занятии; 2) восприятие критики в процессе педагогической практики; 3) при разрешении проблемных ситуаций; 3) при сдаче зачета или экзамена	
СоцК-7	1) разрешение проблемных конфликтных ситуаций на занятиях, при решении педагогических задач; 2) разрешение конфликтов в процессе профессиональной деятельности при прохождении педагогической практики	
СоцК-8	1) понимание экономических и общественных проблем, связанных с профессиональной деятельностью, при выступлении на семинарских занятиях; 2) при решении педагогических задач и разрешении проблемных ситуаций на занятиях и в процессе педагогической практики	
<i>Личностные компетенции</i>		
ЛК-1	1) активная работа на семинарских и практических занятиях; 2) активное участие в решении педагогических задач и проблемных ситуаций, возникающих на занятиях и в практической деятельности с детьми; 3) активность и инициатива в работе при прохождении педагогической практики; 4) активное участие в научно исследовательской работе	<i>1 уровень</i> – обладает данными качествами, необходимыми в профессиональной деятельности, самостоятельно находит новые подходы к решению проблем, возникающих в процессе коррекционной работы, самостоятельно анализирует ситуацию и принимает верные решения;
ЛК-2	1) оценка своего устного выступления на семинарском занятии; 2) самоанализ проведенной работы в процессе педагогической практики	<i>2 уровень</i> - владеет достаточными знаниями о необходимости и важности наличия данных личностных качеств для осуществления профессиональной деятельности, но не всегда проявляет их в практической деятельности, нуждается в помощи;
ЛК-3	1) терпимость к чужому мнению при обсуждении проблем на семинарских занятиях; 2) адекватное отношение к другим студентам при работе в группе на практических занятиях, при решении педагогических задач и проблемных ситуаций; 3) адекватное восприятие мнения других людей в процессе коррекционной работы при прохождении педагогической практики и при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения	<i>3 уровень</i> – владеет достаточными знаниями о необходимости и важности наличия данных личностных качеств для осуществления профессиональной деятельности, но не проявляет их в практической деятельности

ЛК-4	<p>1) самостоятельное принятие решений на практических занятиях при решении педагогических задач и проблемных ситуаций;</p> <p>2) в процессе коррекционной работы с детьми при прохождении педагогической практики;</p> <p>3) при проведении исследовательской работы на базе образовательного учреждения</p>	
ЛК-5	<p>1) способность приспособиться к условиям и возможным изменениям их при осуществлении коррекционной работы с детьми в процессе педагогической практики на базе образовательного учреждения;</p> <p>2) при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения</p>	
ЛК-6	<p>1) эмоциональная и психическая стабильность на занятиях, при решении проблемных ситуаций;</p> <p>2) во время педагогической практики при осуществлении коррекционной работы с детьми;</p> <p>3) при проведении научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения</p>	
ЛК-7	<p>1) активность на занятиях;</p> <p>2) стремление к проведению научно-исследовательской работы на базе образовательного учреждения;</p> <p>3) систематическая самостоятельная работа, направленная на приобретение новых знаний, повышение квалификации</p>	

Модель профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи



**Структура дополнительной профессиональной программы (повышение квалификации)
«Технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся
в условиях реализации ФГОС ООО»
(составитель – С.Н. Усова, к.п.н., доцент кафедры воспитательных систем)**



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Афтимичук Ольга Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет физического воспитания и спорта Республики Молдова (г. Кишинев, Молдова).

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Басов Николай Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы ФГБУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия).

Березина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики института детства ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, заместитель директора Института развития кадрового потенциала ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Васильева Елена Евгеньевна – старший преподаватель кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Веричева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия).

Дитяткина Любовь Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Филиал федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Закамерная Елена Игоревна – учитель технологии; магистрант кафедры ППОиСУ Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Зиновьева Светлана Дмитриевна – заведующий кабинетом КППОиСУИ, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

- Иванов Иван Степанович** – кандидат юридических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Астраханского филиала ФГБОУ ВО «СГЮА» (г. Астрахань, Россия).
- Иванова Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск, Россия).
- Иванова Жанна Борисовна** – кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса, Коми республиканская академия государственной службы и управления (г. Сыктывкар, Россия)
- Корнева Татьяна Анатольевна** – учитель начальных классов, методист ГБУ СОШ ДО г. Москвы «Класс-центр» (г. Москва, Россия).
- Коряковцева Ольга Алексеевна** – доктор политических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, директор Института развития кадрового потенциала ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).
- Кошелева Алла Олеговна** – доктор педагогических наук, доцент, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел, Россия).
- Кусков Алексей Сергеевич** – генеральный директор ООО «Правовой центр Юрпрофи», магистр юриспруденции" (г. Саратов, Россия).
- Левченкова Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» (г. Москва, Россия).
- Майборода Светлана Борисовна** – учитель английского языка, музыки АНО СРШ «Колибри» (г. Москва, Россия).
- Монахова Лира Юльевна** – доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, Институт управления образованием РАО (г. Санкт-Петербург, Россия).
- Нагорнова Анна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).
- Озеров Антон Анатольевич** – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск, Россия).
- Панфилова Валентина Михайловна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).
- Пегов Владимир Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий аспирантурой, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Смоленск, Россия).

Полякова Марина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики института детства ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Попова Нина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и экономики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Смирнова Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБУ ВО «Костромской государственной университет» (г. Кострома, Россия).

Соболева Татьяна Михайловна – преподаватель ГБПОУ КО «КТЭП» (г. Калуга, Россия).

Сопин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, Филиал федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург, Россия).

Татьянина Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск, Россия).

Усова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва, Россия).

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников» (г. Биробиджан, Россия).

Чеботарева Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Чернецов Максим Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики футбола и хоккея, проректор по воспитательной и социальной работе ФГБОУ ВО «Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Смоленск, Россия).

Шевченко Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА:
НОВЫЕ ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ**

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 25.07.2017. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 8,8

Тираж 1000 экз. Заказ № 28–14–05

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.