ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 1819-2173

2017

№ 1

Научный журнал — Основан в марте 2006 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского — г. Калуга

Содержание номеров журнала реферируется ВИНИТИ

Журнал включён в систему Российского индекса научного цитирования (http://elibrary.ru/)

Подписной индекс 42937 в объединенном каталоге «Пресса России»

Научные статьи и доклады
- **социальные и гуманитарные науки**
- **естественные и технические науки**
- **психолого-педагогические науки**

Университетские новости
Из истории университета
Юбилеи
Научная хроника
Рецензии

Редакционная коллегия
Королев В.Б., первый проректор КГУ им. К.Э. Циолковского, кандидат исторических наук (главный редактор)
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор
Воронин И.В., начальник управления науки и международной деятельности (ответственный секретарь)
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор
Ерёмин А.Н., доктор филологических наук, профессор
Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, профессор
Лыков И.Н., доктор биологических наук, кандидат медицинских наук, профессор
Маслов С.И., доктор педагогических наук, профессор
Мильман О.О., доктор технических наук, профессор
Никифоров К.Г., доктор физико-математических наук, профессор
Степович М.А., доктор физико-математических наук, доцент
Филимонов В.Я., доктор исторических наук, профессор
Чернова Г.В., доктор биологических наук, профессор
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор

***Редактор* И.В. Воронин**

***Адрес редакции*:**
248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.

***Тел.*:** (4842) 50-30-05
***E-mail*:** VoroninIV@tksu.ru

Учредитель:
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

© КГУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Антохина В.А.
Подготовка будущих учителей к формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников: анализ проблем..... **7**
Арпентьева М.Р.
Обучение кибернетике и кибернетика обучения..... **15**
Астахов А.В., Добейко Н.И.
Определение интенсивности тренировочной нагрузки при занятиях скандинавской ходьбой..... **25**
Биба А.Г.
Подготовка учителя к реализации инноваций в филологическом образовании младших школьников..... **28**
Буслаева М.Е.
Особенности лексического запаса младших школьников с нарушением интеллекта..... **34**
Демидова А.П., Прохорова Е.Б.
Специфика взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в рамках ФГОС дошкольного образования: новые риски и возможности..... **37**
Зверева И.И.
Репрезентация ценностей кадетского образования в сознании школьников, обучающихся в кадетском классе..... **40**
Зиновьева В.Н., Чиркова Н.И.
Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза..... **46**
Иванова И.В.
Педагогическое сопровождение саморазвития детей в условиях глобализации образования: актуальность, проблемы, перспективы..... **50**
Иванова И.В., Макарова В.А.
Из опыта социально-психологической адаптации детей мигрантов..... **56**
Королёв В.В.
Повышение качества подготовки должностных лиц и специалистов ГО И РСЧС через активизацию познавательной деятельности в процессе обучения..... **61**
Кузнецова Н.Ю.
Помогающая личность в помогающем диалоге: роль исследователя религиозной жизни русского народа А.С. Пругавина в становлении молодых исследователей на рубеже XIX – XX вв. (на примере взаимоотношений с Е.В. Молоствовой)..... **65**
Лыфенко А.В., Савченко С.В.
Принципы оценки качества высшего образования..... **69**
Нагорнова А.Ю.
Педагогическая коррекция психических состояний учащихся общеобразовательной школы..... **72**
Павлова О.А., Разумова Г.В.
К вопросу об особенностях проведения научных исследований сотрудниками мультидисциплинарных кафедр..... **76**
Сударикова Н.В.
Краеведение в контексте преподавания курса истории в вузе как неотъемлемый компонент патриотического воспитания молодёжи..... **81**
Цветкова А.Н.
Конструирование образовательных компетенций учащихся через личностно-ориентированный подход к обучению и проектную технологию на уроках английского языка..... **85**
Цуканов Е.А., Гинсар Э.П., Гудкова Т.Г.
Анализ синергизма и комплементарности..... **90**
Чиркова Н.И., Зиновьева В.Н.
Формирование у младших школьников представлений о площади предметов и её измерении..... **92**

Шабалина Е.А., Колган А.В., Огородник М.О.

Опыт работы службы психолого-педагогического сопровождения в школе..... **98**

Шерпли Т.В.

Тонкости политической коммуникации для изучающих английский язык (на материале американской президентской предвыборной кампании 2016)..... **101**

Штрекер Н.Ю.

Интеграция в структуру Института педагогики всех профилей и программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование»..... **110**

ОБ АВТОРАХ…….. **118**

SUMMARY……... **126**

CONTENTS

Antokhina V.A.
Training of future teachers for the formation of universal communication educational activities in primary school students: analysis of problems..... **7**
Arpentieva M.R.
Teaching of cybernetics and cybernetics of education..... **15**
Astakhov A.V., Dobeyko N.I.
Determination of the intensity of training load while Nordic walking..... **25**
Biba A.G.
Teacher's training for realization of innovations in primary school lingua education..... **28**
Buslaeva M.E.
Peculiarities of the vocabulary of younger students with intellectual disabilities..... **34**
Demidova A.P., Prokhorova E.B.
Specific character of interaction of a speech therapist teacher and a tutor in frames of preschool education FSES: new risks and opportunities..... **37**
Zvereva I.I.
Representation of the values of military education in the minds of cadet students……..... **40**
Zinovieva V.N., Chirkova N.I.
The role of project activity for high school students' education..... **46**
Ivanova I.V.
Pedagogical support of child self-development in the context of globalization of education: relevance, problems and prospects..... **50**
Ivanova I.V., Makarova V.A.
Experience of social and psychological adaptation of migrant children..... **56**
Korolyov V.V.
Quality improvement of training of officials and specialists of civil protection and unified state system of prevention and liquidation of emergency situations of the Russian Federation by means of cognitive activity energizing in the process of education……..... **61**
Kuznetsova N.U.
Helping person in helping dialogue: the role of a religious life of Russian people researcher A.S. Prugavin in the formation of young researchers at the boundary XIX-XX centuries (on the example of relations with E.V. Molostvova)..... **65**
Lyfenko A.V., Savchenko S.V.
The principles of higher education quality evaluation..... **69**
Nagornova A.Yu.
Pedagogical correction of mental conditions of secondary school students……..... **72**
Pavlova O.A., Razumova G.V.
To the question of features of carrying out scientific research by the staff of multidisciplinary departments..... **76**
Sudarikova N.V.
Regional studies in the context of History course teaching at the university as an integral component of patriotic education of youth..... **81**
Tsvetkova A.N.
Constructing of students educational competences through a person-oriented approach in teaching and project technology in teaching English..... **85**
Tsukanov E.A., Genser E.P., Gudkova T.G.
Analysis of synergism and complementarity..... **90**
Chirkova N.I., Zinovieva V.N.
Forming of young schoolchildren's ideas about area of objects and its measuring..... **92**
Shabalina E.A., Kolgan A.V., Ogorodnik M.O.
Practical experience of psycho-pedagogical maintenance service at school..... **98**

Sherpli T.V.
Intricacies of Political communication for English language students (on materials of American presidential campaign 2016)..... **101**
Shtreker N.Yu.
Integration into the structure of the Institute of Pedagogy of all profiles and programs of training of Bachelors and Masters of Pedagogical Education……..... **110**
ABOUT AUTHORS..... **118**
SUMMARY..... **126**

УДК 378

В.А. Антохина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

В статье анализируются нерешенные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий, обсуждаются аспекты исследования проблемы, определяются задачи лингводидактической подготовки к организации диалогического взаимодействия. Рассматриваются философские и культурологические основания профессиональной подготовки студентов к реализации педагогической деятельности диалогического типа.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, диалог, учебное взаимодействие, диалогическое учебное взаимодействие, педагогическая деятельность диалогического типа.

Универсальные коммуникативные действия – важный элемент в системе универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться. Существо данной группы универсальных учебных действий составляет способность младших школьников вступать в учебный диалог, поддерживать его. В этой связи становится понятно, что одной из необходимых линий в современной профессиональной (частнодидактической) подготовке будущих учителей начальных классов должно стать овладение профессиональными умениями, связанными с организацией учебного взаимодействия диалогического типа.

В современной образовательной практике актуализируется потребность **в педагогической деятельности диалогического типа, поскольку именно в процессе диалогического учебного взаимодействия как учителя и ученика, так и учеников друг с другом происходит формирование учения как деятельности и становление ученика как её субъекта**. Существенной задачей учителя, ставящего задачу развития умения учиться, признаётся организация учебно-познавательной деятельности школьников на диалогических основаниях. Но современная теория профессиональной, и в частности, лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов к деятельностной организации учебного процесса в форме диалога изобилует не только не решёнными, но порой даже не поставленными и не отрефлексированными наукой проблемами. Анализ теоретической литературы убеждает в справедливости сделанного вывода.

Так, в рамках «Школы диалога культур» В.С. Библера идеи диалога не затрагивают закономерностей самой педагогической деятельности диалогического типа и профессиональной подготовки к ее осуществлению.

В контексте идеи взаимодействия учителя и ученика, противопоставленной идее воздействия, диалогичность рассматривается как социально-психологическая категория, **вне предмета знания ученика** (Г.А. Ковалев, А.Б. Добрович, А.А. Бодалев, Г.М. Андреева, А.В. Петровский и др.).

В разработках современных диалогических технологий педагогической деятельности не представлен аспект профессионально-педагогической **подготовки** к построению диалогического взаимодействия, в них рассмотрены отдельные аспекты **педагогической деятельности** диалогического типа: способность «дирижировать» учебной дискуссией в классе (М.А. Чошанов), педагогическая техника (Ю.И. Турчанинова, Д.А. Белухин и др.), коммуникативное пространство (С.Л. Братченко), представление школьнику инструментария исследования (Дж. Брунер), организация и самоорганизация учебной дискуссии (Д. Бриджес, Л. Кларк, И. Старр, А. Карин и др.).

В системе развивающего образования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова учебный диалог разработан как форма учебной деятельности школьников, а социокультурная позиция учителя задана как функция обучения учению. В целом, в раскрытии сути педагогической деятельности фиксируется **результат** этой деятельности, а не содержание и **процесс подготовки** будущих учителей к выполнению соответствующих действий: учитель – это «тот, кто учит самому ученью, т.е. вводит ребенка в учебную деятельность, выделяет чистую культуру ориентировки из ткани практического действия. … Учитель разрывает поток практического действия, добивается его остановки, чтобы высво-

бодить фазу чистого обучения – предварительной ориентировки в том, зачем, как и что надо делать. Учитель учит не столько действовать, сколько планировать и обосновывать будущее действие и искать его способы…. Социокультурная позиция учителя необходима там, где обучение делу должно быть отделено от самого деланья, где нельзя выучиться, «заражаясь» деланьем… Предметом совместных действий ученика и учителя является граница компетентности ученика и способы перехода этой границы» [14, с. 21-22]. Но подготовку к педагогической деятельности нельзя построить только через призму учебной деятельности, поскольку каждое указание на действие учителя вызывает вопросы: А как оно осуществляется? Как им овладевают будущие учителя?

В психолого-педагогических исследованиях моделей педагогической деятельности рассматривается коммуникативный аспект педагогической деятельности, но при этом не находят отражение **специальные умения, необходимые учителю для формирования деятельности учения при освоении предметного содержания в форме учебного диалога**.

Так, Н.В. Кузьмина, определяя структуру деятельности учителя, выделила пять функциональных компонентов, в число которых входит и коммуникативный компонент, связанный с организацией взаимодействия с учащимися. Акцент при этом делается на связи коммуникативной деятельности учителя с эффективностью его педагогической деятельности [8]. В концепции деятельности учителя, разработанной А.К. Марковой [10, с. 18-71], в числе выявленных и описанных десяти групп педагогических умений две группы умений связаны с организацией общения в педагогической деятельности. При этом выделенные коммуникативные умения центрируются вокруг умения «создавать атмосферу психологической безопасности для другого человека и в то же время обеспечить условия для самореализации его личности» [10, с. 34].

Коммуникативные умения, выделенные в рассмотренных концепциях, имеют общий психологический и педагогический характер и составляют основу педагогического общения, но они не раскрывают содержание **диалогического взаимодействия при обучении детей самому процессу учения в процессе освоения предмета знания. Умения выстроить понятийное содержание в задачной логике, инициировать детский поиск, поддерживать его и в то же время удерживать в предметном поле** – это сложные умения, требующие специального обучения. Если будущих учителей специально не готовить к выстраиванию диалогического учебного взаимодействия, то в реальной практике они будут действовать на интуитивных основаниях.

Л.С. Выготский, отвергая учительский труд, при котором «ученик …стоял на плечах учителя», а вдохновение учителя было «сродни шарлатанству, …воодушевление – авантюризму», утверждал необходимость деятельности учителя по аналогии с деятельностью опытного инженера или ученого моряка: «Едва ли хоть один американский фабрикант доверил бы управление своей фабрикой вдохновению директора и командование кораблем – воодушевлению капитана. Он всегда предпочитает опытного инженера и ученого моряка. Пора и педагогике переходить на этот путь и подыскивать людей, которые бы точно знали законы и технику того, какими путями создается в детской душе собственное воодушевление» [4, с. 364].

Таким образом, предпринятый нами анализ теоретической литературы свидетельствует о том, что содержание, технология, методическое обеспечение лингводидактической подготовки к проектированию и реализации учебного диалога в научном плане недостаточно разработаны. В частности, не выделены знания и основанные на них умения, которыми необходимо овладеть будущим учителям, чтобы проектировать и реализовывать ключевые этапы урока (ставить и решать учебную задачу, формировать способ предметного действия, рефлексивно-контрольные действия), организуя при этом **диалогизацию предметного содержания**, используя **диалогизированный язык учебного взаимодействия**.

Научно-обоснованное решение названных ключевых дидактико-методических проблем предполагает решение ряда задач. Назовём их:

1. Исследовать **методологические** основания профессиональной подготовки к реализации диалогического учебного взаимодействия, отражающие понимание сущности и статуса диалога как многомерного философского и культурологического понятия и на этой базе разработать её **понятийно-категориальную структуру**.

2. Выявить **теоретические** (психологические, лингвистические, педагогико-риторические) **предпосылки** построения **содержания** профессиональной (частнодидактической) подготовки, связанные с научным осмыслением сущности учебного диалога как формы учебного взаимодействия,

как речевой и лингвистической единицы, а также закономерностей, принципов, условий его эффективного построения, что позволит:

1) определить **понятийные и нормативные знания** соответствующих областей научного знания об эффективном диалогическом общении, которые должны стать частью содержания современной профессиональной подготовки;

2) выделить и исследовать содержание базирующихся на них (на знаниях) профессионально-методических **умений**, необходимых для организации диалогического учебного взаимодействия: **преобразовывать** предметное содержание с целью представления его в диалогизированной форме, **проектировать, организовывать, направлять** в предметное русло и **поддерживать** учебный диалог.

Методологические (общефилософские и культурологические) основания современной профессиональной (частнодидактической) подготовки к реализации педагогической деятельности диалогического типа должны, по нашему мнению, отражать сущность диалога как принципа бытия, мировоззрения, мышления, познания (онтологический и гносеологический статус диалога) и как категории современной европейской и отечественной культуры (культуроспецифический статус диалога).

Представленный в нашем исследовании анализ онтологического, гносеологического, культуроспецифического статуса диалога, необходимый для выявления категориальной парадигмы теории (частнодидактической) подготовки (в той её части, что связана с организацией учебного взаимодействия), естественно, нужно воспринимать лишь как пунктирную наметку методологического характера. Обстоятельность и полнота анализа могут появиться на дальнейших этапах исследования в результате разработки очерченной здесь проблематики.

В современной научной литературе диалог интерпретируется как общий **принцип** бытия, мышления, общения, познания и образовательного процесса как специфического вида познания [3]. Анализ историко-культурных тенденций, особенностей культурологической ситуации последних десятилетий свидетельствует о формировании иного, по сравнению с монологическим, типа человеческих отношений, о рождении нового типа мышления – диалогического мышления как массового характеристического феномена [3]. Учёные, политики, деятели искусства, анализируя глубокие преобразования бытия и мышления, по-разному определяя новое мышление, сходятся в одном: основа бытия и мышления человека XXI века – диалог.

С середины 80-х годов XX столетия, когда в нашей стране началось демократическое обновление всех сфер общественной жизни, начинает складываться и **новое педагогическое мышление**. Сущностные его характеристики формулируются следующим образом: обновление образования требует его глубокой демократизации и гуманизации; образование должно быть нацелено на переход от «знаниевой» парадигмы к воспитанию и развитию личности. Диалогизм при этом рассматривается в качестве основного принципа реализации ключевых положений нового педагогического мышления [6, с. 58; 28, с. 210].

Сущность различия монологического и диалогического мировоззрений и основанных на них научных позиций глубоко и полно определена в труде М.М. Бахтина «Проблемы поэтики Достоевского» [2]. Открытый Ф.М. Достоевским и осознанный М.М. Бахтиным «новый мир» – «мир полноправных субъектов, а не объектов» [2, с. 28], каждый из которых имеет свою позицию, свой голос, не сливающийся с голосом других, свой автономный, внутренний мир (термины М.М. Бахтина – «кругозор», «точка зрения»). Главным структурообразующим принципом мира «полноправных субъектов» является **взаимодействие** их внутренних миров. В этом хоре голосов голос автора, по мнению М.М. Бахтина, занимает **равное положение** с голосами героев, а не господствует над ними безраздельно.

Рассмотренные миропонимание, взгляд на отношения между людьми, на их общение между собой имеют глубокую традицию в философской и филологической мысли. Историко-культурная преемственность становления миропонимания диалогического типа с античной традицией прослеживается в названном выше труде М.М. Бахтина [2, с. 74, 91]. Мы остановимся по необходимости лишь на самых ярких проявлениях отечественной философской мысли, **наиболее существенных для исследуемой проблематики**.

Субъект-субъектная подлинно диалогическая модель миропонимания, познания, общения, у истоков которой в античной классике стоял Сократ, органически связана с такими присущими отечественной философской мысли специфическими особенностями, как **антропоцентризм** и доминирующий «**идеал целостности**» – стремление к «синтетическому единству всех сторон ре-

альности и всех движений человеческого духа» [7, с. 17-18].

В отечественной философии XVIII в., которую принято считать во многом эклектичной и несамостоятельной, весьма показательны взгляды А.Н. Радищева. Оспаривая идеи французских моралистов, выводивших всякое социальное движение человека «из себялюбия», и в частности, мысль Руссо об изоляции детей от общества, русский мыслитель рассматривает человека как существо «сочувствующее и подражающее» сродни всей природе. Человек, по мысли А. Н. Радищева, «единоутробный сродственник всему на земле живущему; не только зверю и птице, … но и растению, грибу, металлу, камню, земле» [7, с. 100]. Представляется, что это одна из лучших демонстраций идеи целостности мира и своеобразия антропоцентризма в отечественной философской мысли. Единство, родство, вселенская общность не только между людьми, но и между всеми элементами мироздания выступают со всей определенностью как философские **основания** принципа диалога, **субъект – субъектной модели отношений в нём**.

В понимании смысла общения намного опередил свое время В.Ф. Одоевский. Глубоким прозрением этого своеобразнейшего философа является предложенная им отточенная формула субъект – субъектных отношений в диалоге: **«Говорить есть не иное что, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово»** («Русские ночи», с. 45). Интерпретируя эту мысль с современных теоретических позиций, можно говорить о том, что В.Ф. Одоевский рассматривает сущность диалога как **взаимную мыследеятельность субъектов общения**.

В отечественной философии языка особое место принадлежит работам А.А. Потебни. Принцип диалога, сформулированный В.Ф. Одоевским, А.А. Потебня воспринял у Гумбольдта, теоретически осмыслив и творчески разработав его (принцип): «Из соответствия антиномий речи и понимания, с одной стороны, и субъективного и объективного – с другой, не следует, что речь субъективна и самодеятельна, а понимание – объективно и страдательно» [12, с. 41]. «Все что ни есть в душе, – цитирует Потребня Гумбольдта, – **может быть добыто только ее собственной деятельностью;** речь и понимание – только различные проявления …одной и той же способности речи… **Размен речи и понимание не есть передача данного содержания (с рук на руки)**: в понимающем, как и в говорящем, это содержание должно развиться из собственной внутренней силы; все то, что получает первый состоит только в **гармоническом настраивающем его возбуждении** (со стороны говорящего) (выделено В.А.)» [12, с. 4].

Прокомментируем наиболее существенные с точки зрения нашей проблематики моменты концепции А.А. Потебни. В ней разъясняется характер субъект – субъектной модели общения в противоположность модели субъект-объектной, предусматривающей «обмен информацией» между говорящим и адресатом, причем первый выступает как активный участник общения, субъект речи – мысли, а второй – как пассивный объект, «приемник» информации, после чего «они меняются ролями». Для нас очень важен и тезис Гумбольдта о диалектике понимания и непонимания в процессе диалога; «Всякое понимание есть вместе непонимание, всякое согласие в мыслях – вместе несогласие» [12, с. 124]. Этот тезис получил у русского ученого детальную разработку: «При понимании речь говорящего не передается, но слушающий, понимая, **создает свою мысль** (выделено В.А.). …Понимание в смысле тождества мысли и говорящего есть иллюзия» [12, с. 226].

В истории русской философии на рубеже XIX-XX в. и в начале XX в. наиболее значительные и вместе с тем наиболее особенные, выражающие специфические черты русской духовной жизни и мысли философы – Вл. Соловьев, Н. Лосский, С. Булгаков, С. Трубецкой, П. Флоренский, Н. Федоров, С. Франк, А. Лосев – отправлялись именно от установки «диалогического единства мира», принимавшей выражение идеи «положительного всеединства», «органического синтеза», «мира как органического целого», «всечеловеческого организма», «цельного знания», «цельного общества» и «цельной жизни», «Софии», «Логоса», «братского состояния мира и общества», «соборности сознания» [7, Т.2, с. 55; 5, с. 66, 70; 19, с. 244].

В послереволюционные годы (начиная со второго десятилетия советской власти) с утверждением тоталитарно-репрессивной социальной системы и тоталитарного сознания диалог как тип миропонимания, культуры, общения вытесняется монологом. Монологический речевой идеал становится «одним из наиболее действенных инструментов тоталитаризма» [11, с. 271]. Слитые в «мы – коллективном» (вытеснившем «братское мы» в духовно-философской отечественной традиции) «единицы» становятся тем самым пассивным объектом – адресатом речи, который так необходим для реализации субъект – объектной монологической модели общения; право же на речь (право быть ак-

тивным субъектом) принадлежит тому, кому принадлежит и власть. Это право является и важнейшим показателем высокого статуса носителя этого права в иерархии власти [11, с. 279].

Исследования М.М. Бахтина, рассматриваемые сегодня не только как литературоведческие, филологические, но и как философские, предопределили, как представляется, «второе открытие» диалога как общего принципа бытия, познания и общения, возрождение значимости этого принципа, придание ему уровня общности, аналогичного тому, что был некогда провозглашен Сократом. После работ М.М. Бахтина [2] гуманитарное мышление рассматривается как форма общения людей, в которой голос каждого человека, выражающего свои представления о мире, является незаглушенным и важным для всех.

На диалогическом восприятии мира и диалогической речи о нём основана культура диалогического типа. Тенденция к диалогизации общения в различных сферах человеческой деятельности может интерпретироваться как отражение процесса становления **диалогического типа культуры**, происходящего в современном мире. **Диалогический тип культуры** противопоставлен тому типу культуры, который основан на монологичном восприятии мира и монологической речи о нем.

Идея диалогизма нашла отражение в философских взглядах и творчестве Л.Н. Толстого, который рассматривает диалогическое слово в контексте осмысления цели жизни: «Цель жизни есть бесконечное просветление и единение существ мира». [7, с. 399]. Непременное условие и необходимый «механизм» подлинного единения человека с миром Толстой Л.Н. видит в овладении подлинно человеческим, диалогическим словом, которое выражает движение души и служит ответом на движение души собеседника, и рождает у него столь непосредственный душевный отклик.

Ключевую особенность культуры будущего как культуры диалогической провидел Ф.М. Достоевский. Диалог как основной структурообразующий принцип романов Ф.М. Достоевского имеет глубокие мировоззренческие и культурные основания, отражающие формирование Достоевского как православного мыслителя, «почвенника», вынашивающего идею **русской самобытности и всечеловечности**.

Общественный подъем начала 60-х годов XIXв., реформы 1861 г. породили всеобщее ожидание «нового слова» в истории от самого народа. Но если революционные демократы – шестидесятники во главе с Н.Г. Чернышевским призывали народ к насильственному изменению существующих порядков, то Достоевский видел залог общественного благоденствия в ином – в мирном слиянии образованных сословий и корневого народа, «почвы». Новое направление сложилось не без влияния славянофильства. Однако пути достижения общественного идеала писатель видел, в отличие от славянофилов, в приобщении России к достижениям цивилизации и прогресса, в образовании и просвещении масс. Именно так понимается мыслителем важнейший долг интеллигенции.

Вместе с тем, считал Достоевский, образованное сословие **должно** воспринять у народа его исконное мировоззрение, основанное **на православной идее всеобщего братства**, на христианской проповеди **смирения и страдания**. Национальная самобытность, «своеисторичность», своя собственная форма развития, «взятая из почвы нашей, взятая из народного духа и народных начал», те качества, которые, по мнению Достоевского, не противоречат **всечеловечности русской культуры.** Русский человек **«сочувствует всему человечеству»,** русскому народу **предназначено проникнуться идеями и** стремлениями других народов и увлечь всех за собою.

Таким образом, диалогическое миропонимание Ф.М. Достоевского имеет глубокие философско-духовные и культурологические основания, которые связаны с осмыслением им исконного народного **мировоззрения** как основанного на **православной идее всеобщего братства**; **всечеловечности русской культуры, ее предрасположенности, готовности, открытости к взаимодействию с другими культурами**. Полифоническая организация его романов, в которой выразилось это провидение, недаром привлекла внимание М.М. Бахтина, сумевшего концептуализировать сущность этой культуры будущего.

Для нашей проблематики интерес представляют и труды С.С. Аверинцева по истории европейской литературной культуры, в которых показано, что существо различий между этапами или, как их называл С.С. Аверинцев, «состояниями» культуры европейского типа заключается не только в степени «традиционализма, но и в степени их диалогичности» [1]. Общекультурное значение имеют выделенные им в истории литературной культуры европейского круга три качественно отличных состояния этой культуры:

1) дорефлективно-традиционалистское, преодоленное греками в V-IV вв. до н.э.;

2) рефлективно-традиционалистское, оспоренное к концу XVIII в. и упраздненное индустриальной эпохой;

3) конец традиционалистской установки как таковой [1, с. 8]. «Антитрадиционализм индустриальной эпохи» (С.С. Аверинцев), сопровождающийся «падением жанра» и подъемом романа как «антижанра, проявился в выдвижении диалога как общего принципа бытия в литературе, в культуре.

Особо значимым для нашего исследования представляется **гносеологический** аспект проблемы, а именно интерпретация процесса познания в логике принципа диалогичности.

В философии образования [5], как известно, образование рассматривается в качестве особой формы познания, а образовательный процесс представляется как **процесс познания**, обладающий рядом специфических черт: «Это специальным образом организованный вид деятельности, которая осуществляется в предназначенных для этого социальных институтах и предполагает развитие человеческой природы до оптимального уровня, соответствующего конкретной исторической эпохе». Многие острые вопросы современной теории и практики профессиональной подготовки, как представляется, связаны именно с наследием философского монологизма, который «знает лишь один вид познавательного взаимодействия между сознаниями: научение знающим и обладающим истиной, не знающего и ошибающегося, т.е. взаимоотношения учителя и ученика…» [2, с. 93].

При монологическом субъект – объектном понимании познания за адресатом (учеником) оставлено только одно право – расшифровывать, декодировать информацию, передаваемую говорящим (учителем), и делать это «адекватно». Успешность же деятельности самого говорящего (учителя) определяется тем, насколько полно и беспрепятственно ему удается донести свое сообщение до слушающего. Такой подход отражает именно субъект – объектный характер отношений учителя и ученика, порожденный культурой монологического типа.

Эта концепция возникла в рамках субъект – объектной гносеологической модели, отражающей рационалистическую западноевропейскую научную парадигму, у истоков которой стояли еще Декарт и Паскаль, – модели, определявшей научное познание на Западе в течение почти трех столетий, современной наукой очевидно и осознанно преодолеваемой.

Легко вообразить, как удивлен был бы, например, Сократ, если бы узнал, что более чем через две тысячи лет его деятельность в диалогах с учениками и в спорах с противниками определят как **передачу информации**, которая должна быть адекватно декодирована. Понятно, насколько невозможна была бы в свете этих представлений речь Алкивиада о Сократе в платоновском «Пире», – ведь юноша «получил удар и укушен речами, рождающимися в любви к мудрости» [9, с. 76]. Майевтика – «искусство повивальной бабки», помогающее истине родиться в беседе, – нечто совершенно не вписывающееся в субъект-объектную монологическую картину мира. Майевтика существует только там, где учитель видит в ученике не объект, которому направляется сообщение, но равноправного субъекта собственной ответной речи о предмете знания. Это искусство нуждается в субъектном образце отношений, в подлинно диалогическом учебном взаимодействии.

Необходимым условием познания, исследования является критическое сопоставление используемых методов и получаемых результатов с методами и результатами других исследователей. М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [2, с. 93].

В осмыслении роли диалога в процессе познания особое значение приобретает идея М.М. Бахтина «о соучастном мышлении». Формой «соучастного мышления» и выступает диалог участников образовательного процесса. В педагогическом плане существенна вытекающая из данной идеи мысль о том, что при организации диалогического взаимодействия с целью освоения предметного содержания каждый из участников образовательного процесса «…не остается в собственном мире, напротив, они сходятся в новом третьем мире, … они обращаются друг к другу, вступают в активные, диалогические отношения…» [2, с. 209].

В философско-психологических исследованиях отмечается, что предельная **диалогизированность** языка учебного взаимодействия детерминирована (помимо отмеченных закономерностей формирования учебной деятельности) и **опосредованностью развития познавательных процессов другими людьми** [13, с. 152]. Это означает, что познание предполагает не только усвоение знаний, предлагаемых в вузе, в школе, но и **непременное выражение знаний другому человеку**, преподавателю, учителю, сверстнику, группе или обществу. Результатом, итогом усвоения является понимание.

Субъективно понятое знание и собственная мысль ребёнка, являющаяся не только «отражением», но скорее «открытием», совершаемым в учебной жизни, и поэтому составляющая самый ценный продукт его интеллектуально-духовной работы, **нуждаются в личном выражении их другому понимающему человеку**. Таким человеком, конечно, является, прежде всего, учитель, преподаватель, если он стремится и готов понять мысль своего ученика в школе (и студента в вузе), или сверстники, которые готовы слушать. Послушать ребёнка – это значит помочь ему в развитии, принять и поддержать возможности личностного осмысления осваиваемой предметной области знания.

Таким образом, **равноправный диалог** интерпретируется в современных исследованиях как непременное психологическое и педагогическое условие развития всей системы **познавательных процессов**, **личностного осмысления ребёнком осваиваемой предметной области знания**, «развития **творческого звена** (выделено В.А.) в познавательной сфере личности» [13, с. 154].

Признание диалогичности процесса познания означает (и это принципиально для нашей проблематики) осознанный, отрефлектированный переход от субъектно-объектных отношений к отношениям субъект-субъектным между участниками учебного процесса. Имея столь фундаментальное и глубокое философское, культурное, филологическое наследие в осмыслении сущности диалога, никак нельзя удовлетвориться информационным субъект-объектным подходом к пониманию диалога как средства осуществления учебного взаимодействия.

Из сказанного следует, что организовать диалогическое учебное взаимодействие, оставаясь в рамках объяснительно-иллюстративной, контролирующей образовательной парадигмы, невозможно. Учитель, объясняющий новый учебный материал, организующий его применение по образцу, контролирующий правильность воспроизведения выученных сведений, инициирует традиционную вопросно-ответную беседу, но не диалогический обмен мыслями. Зарождение мысли и обмен мыследеятельностями между участниками учебного процесса возможны при обнаружении ими противоречия между имеющимися знаниями, способами действия и новыми условиями; при поиске путей решения возникшей учебной проблемы и т.д.

Таким образом, если исходить из рассмотренного понимания сущности диалога, отвечающего гуманистической природе архетипа отечественной культуры, следует признать обучение студентов профессионально-методическим действиям ставить учебную задачу и организовывать её решение в совместной деятельности по исследованию предметного знания важнейшей составляющей содержания профессиональной подготовки к педагогической деятельности диалогического типа.

Обобщая изложенное, отметим:

1. Теоретическое осмысление ресурса учебного диалога в становлении учебно-познавательнойдеятельности младших школьников, их самостоятельности и инициативности, в личностном развитии детей свидетельствует о том, что важнейшей содержательной линией современной профессиональной подготовки нужно считать овладение будущими учителями умениями диалогизировать предметное содержание, проектировать, инициировать, поддерживать и направлять учебный диалог в предметное русло, т.е. организовывать учебно-познавательную деятельность школьников на диалогических основаниях.

2. Методологические основания современной профессиональной подготовки к реализации диалогического взаимодействия должны, по нашему мнению, отражать:

а) общефилософское и культурологическое осмысление онтологического, гносеологического, культуроспецифического статуса диалога как общего принципа бытия, мышления, общения, познания и концепта современной европейской и отечественной культуры;

б) интерпретацию сущности диалога в отечественной философской и культурологической традиции как обмена деятельностями по совершению мысли и эмоциональными переживаниями в процессе субъект-субъектного взаимодействия; как возбуждения в слушателе некоего интеллектуально-эмоционального резонанса – ответной мыследеятельности и эмоционального переживания, но не передачи информации от говорящего к слушающему в логике субъект-объектного информационного подхода.

Список литературы:

1. Аверинцев, С.С. Древнерусская поэтика и мировая литература / С.С. Аверинцев. – М., 1981.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1979.
3. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М., 1975.
4. Выготский, Л.С. Педология школьного возраста / Л.С. Выготский. – М., 1996.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
7. Зеньковский, В.В. История русской философской мысли. Т.1, 2 / В.В. Зеньковский. – Париж, 1989. – Т.1., II.
8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М., 1989.
9. Лосев, А.Ф. История античной философии в конспективном изложении / А.Ф. Лосев. – М., 1989.
10. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
11. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория / А.К. Михальская. – М., 1998.
12. Потебня, А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня // Слово и миф. – М., 1989.
13. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1991.
14. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г.А. Цукерман. – М. – Рига, 2000.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 616.89 + 159.9

М.Р. Арпентьева

ОБУЧЕНИЕ КИБЕРНЕТИКЕ И КИБЕРНЕТИКА ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена сравнению трех современных подходов к изучению и оптимизации обучения кибернетике и программированию: подход, посвященных исследованию «стилей обучения», метакогнитивный подход и интерсубъективный, эвергетический или кибернетический, подход. Отмечаются их достоинства в и ограничения, а также внутреннее единство как разных форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя.

Ключевые слова: кибернетика, программирование, искусственный интеллект, киберпанк, контекстное обучение; глубинное обучение; социально-ангажированное обучение; поверхностное обучение, интерсубъективное обучение, метакогнитивное обучение, умение учиться.

Введение:педагогика кибернетики и кибернетика педагогики

Педагогика кибернетики и кибернетика педагогики – два феномена, связанных сейчас в единый узел, во многом определяющий качество современного образования как в сфере кибернетики и программирования, так и иных дисциплин.

Качество образования – важный момент современных исследований в педагогике и кибернетике. Современная педагогика и современная кибернетика уделяют много внимания общим и частным особенностям обучения человека. В современной практике обучения кибернетике, программированию и т.д. можно выделить три подхода к осмыслению проблем оптимизации и повышению качества обучения: подход, посвященных исследованию «стилей обучения», метакогнитивный подход и интерсубъективный подход. Каждый из этих подходов обладает своими достоинствами и недостатками, однако, все эти подходы характеризует внутреннее единство как разных взглядов и форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя. Ведущей задачей настоящего исследования является раскрытие этого единства, вычленение тех смысловых и технологических универсалий, которые объединяют эти подходы. На наш взгляд, ведущими опорами продуктивного обучения кибернетике являются рефлексия учителем и учениками экспериментального и экспириентального знания, а также достижение и развитие взаимопонимание между ними как две составляющие образовательно-воспитательного диалога. Совместная рефлексия знаний и умений, а также ситуаций их формирования и трансляции, направленные на вычленение «трансдискурсивных» аспектов человеческой жизни является для учителя и учеников опытом, связанным с постижением себя и мира. Такое постижение есть интегрированный и интегрирующий воспитательные и обучающие задачи путь развития субъектов педагогического (учебного) диалога.

Педагогика кибернетики

1. Выделение «стилей обучения» кибернетике и программированию: роль контекстного осмысления знанийи умений в оптимизации образовательных систем

Еще в 70-х годах XX века в педагогической психологии был сформирован подход к исследованию «стилей обучения» [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Центральной идеей этого подхода стала идея необходимости контекстного, а по сути, диалогического обучения: осмысления учащимися и педагогами знаний и умений, получаемых в процессе обучения в контексте ситуации обучения, конкретной социокультурной и исторической ситуации, а также в контексте отношений личности к себе и миру. Основные «подходы к учению», выделенные Ф. Мартоном и Н. Энтвистлом, другими зарубежными и отечественными исследователями включают «глубокий» и «поверхностный» стили или подходы к обучению. Эти стили являются трансдисциплинарными и проявляются себя в изучении дисциплин «кибернетического» цикла.

Для учащихся с «глубоким» подходом к учению характерны развитая внутренняя, интрисивная, по отношению к учению мотивация, стремление понять смысл изучаемого материала. Учащиеся с «глубоким» подходом пересказывают текст намного более полно и связанно: лучше отвечают на вопросы, задают преимущественно обобщенные вопросы, требующие не только воспроизведения фрагментов текста, а его осмысления. Для учащихся с «поверхностным подходом» к учению – ориентация на внешние по отношению к учению мотивы и требования, экстринсивная мотивация, нацеленность на воспроизведение заученной информации: они более эффективно осваивают

приемы самостоятельной постановки вопросов к тексту и иные приемы работы с текстом. В условиях стихийного формирования учебной деятельности и «умения учиться» у учащихся доминирует «поверхностный» подход. При этом предпочтение какого-либо подхода не является абсолютным: школьники и студенты могут демонстрировать различные подходы к обучению кибернетике и программированию, в зависимости от своей мотивации и конкретных условий обучения / ситуации взаимодействия.

Учеными анализируются факторы, влияющие на формирование «подходов к учению»: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Особое значение в выборе учениками подходов к учению имеют, по их мнению, требования учителей и преподавателей, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся. Кроме того, развитость – дифференциация различных целевых установок и выраженность стилевых предпочтений выражена у школьников, по мнению исследователей, в меньшей степени, чем у студентов: многие школьники испытывают затруднения в дифференциации подходов, что отражает не только особенности их учебной деятельности, но и особенности ее рефлексии.

Таким образом, подход, посвященный проблематике стилей обучения, обращает особое внимание на феномены рефлексии учебной и педагогической деятельности, а также на важность взаимопонимания между учителем и учениками как субъектами ролевого (учитель – ученик) и межличностного (человек-человек) взаимодействия. Учеными уделяется много внимания факторам, влияющим на формирование «подходов к учению»: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Особое значение в выборе учениками подходов к обучению кибернетике и программированию имеют, по их мнению, требования учителей и преподавателей, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся.

В отличие от формализованных моделей усвоения текста, в рамках концепции «подходы к обучению» изучается реальная деятельность учащихся с реальными учебными текстами, исследуются типичные ситуации обучения, в качестве диагностических используются традиционные для обучения задания. Однако, концепция «подходов к учению» не использует данные об особенностях учебной деятельности учащихся, которые получены в других концепциях, например, в концепции метапознания.

2. Исследование метакогнитивных аспектов обучения кибернетике и программированию: роль метапознания и метаумений учителя и ученика

Это согласуется с исследованиями в русле психологии метапознания: выделение задачи понять учебный материал часто происходит значительно позже и труднее, чем осознание необходимости заучивать материал, поэтому большая часть учащихся сталкивается с трудностями управления собственным пониманием и учением. Таким образом, ведущим аспектом совершенствования образования, обучения и воспитания, их качества, в рамках метапознавательного подхода является метапознавательное обучение, а также рефлексия и управления познанием как «умение учиться» и умение учить [8; 9; 10].

Метакогнитивные исследования обучения сближают естественный и искусственный интеллект, благодаря чему развивается представление о сути, возможностях и ограничениях и того, и другого. Они рассматривают метакогнитивные процессы в жизни человека как формирующиеся и реформирующиеся в течение всей его жизни. Метакогнитивный подход, начиная с исследования роли метакогнитивных структур и процессов (эвристик, рефлексии и т.д.) в ходе обучения кибернетике и программированию, так или иначе, приходит к осмыслению роли, процессов формирования и использования метаумений, координации этих метаумений «учиться» и «учить» посредством индивидуальной рефлексии и совместной рефлексии (обратной связи), внутреннего и внешнего диалога – в процессе управления учебной и педагогической деятельностью [11; 12; 13; 14]. Феноменология метакогнитивных процессов затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там и там как наиболее важная стоит задача понимания, а также – сверки пониманий, задача соотнесения подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов: например «машинного» и «человеческого». Вне осознания этих различий и сходства, без выявления «пределов» возможностей и ограничений человека и машины, люди формируют «наивные» представления о кибернетике и программировании, искусственном интеллекте и его роли в развитии человечества: не случайно огромное разнообразие функционирующих в по-

вседневности и искусстве баек и страшилок, подобных «косильщику лужаек», «матрице» и иным произведениям киберпанка.

В традиционных киберпанковских произведениях основная часть действия происходит в киберпространстве, размывающем границу между действительностью и виртуальной реальностью: описано прямое подключение – то есть диалог или «замещение» человеческого мозга к компьютерным системам. Киберпанк изображает мир как зловещее место, в котором Сеть – управляющий монолит искусственного или прячущегося за искусственным человеческого злонамеренного бюрократического интеллекта, управляет каждым аспектом жизни людей. Гигантские транснациональные корпорации – сообщества бюрократов, живущие только ради себя, – подменяют собой правительства, обладая политической, экономической и даже военной силой. Тема борьбы аутсайдеров – людей против тоталитарных или квазитоталитарных систем типа мондиализма особенно новой типична для научной фантастики и современного киберпанка в частности, хотя и в традиционной фантастике тоталитарные системы являются упорядоченными и государственными, опирающимися в контроле граждан на мощь искусственного интеллекта.

Среди героев в киберпанковских произведениях присутствуют компьютерные хакеры или «просветленные», олицетворяющие идею борьбы одиночки против несправедливости, идею «взлома» государственного и иного монолита. Намного чаще, однако, герои киберпанка – бесправные, аморальные, «негероические» люди, оказавшиеся в чрезвычайной ситуации, а не выдающиеся учёные или руководители космических кораблей, ищущих приключений или новой, более полноценной жизни. Герои – «ковбои консоли», хакера, предавшие или разрушающие электронную, «кибер-мафию».

Герой обычно используется другими людьми или программами, при этом люди оказываются в практически безысходных ситуациях, в которых они ничего не понимают. Это, по сути, псевдо или антигерои нового «мирового порядка», неудачники, люди второго сорта, дивергенты и джокеры, которым предоставляется шанс изменить мир.

Киберпанковские произведения – это метафора современных беспокойств, вызванных возможным крахом человеческой жизни и таких ее «неизменных» компонентов как технологии и комфорт, служащий человеку, подчинения человека машинам: крахами корпораций, правительственной коррупцией, развитием средств слежения и отчуждением. Киберпанк к бунтарству, которое рассматривают иногда как «контркультуру контркультурной фантастики».

При этом, как и предсказывалось Дж. Оруэллом, происходит сосредоточение власти в XXI веке, власть почти всегда оказывается в руках богачей или корпоративной элиты. Кроме того, киберпанк также иногда представляет возможное описание эволюции Интернета: виртуальные миры часто выступают под разными именами, такими как «киберпространство», «сеть» или «матрица». При этом самые первые описания глобальных коммуникационных сетей появились намного раньше распространения Всемирной паутины, фантасты, такие как А. Кларк, предсказали их появление. Кроме того, в киберпанке обсуждаются вопросы существования гражданских прав и обязанностей у искусственного интеллекта как у загруженного в компьютер человеческого разума, имеющего рефлексию и разум, вопрос о том, что наличие разума, сравнимого с человеческим, должно давать таким субстанциям права и статус, подобные человеческим.

Поднимается вопрос и о различии человека и машины. В этом контексте интересно например различение способов понимания себя и мира, а также типов обучения. Таким типы, названные, например, Г. Бейтсоном, обучением «первого, второго, третьего и четвёртого типов»: получение и присвоение знаний и умений; осмысление контекстов получения и присвоения знаний и умений; осмысление «контекстов контекстов» получения и присвоения знаний и умений; осмысление получения и присвоения «контекста «контекста контекстов» знаний и умений, – важные критерии развития искусственного и «естественного» интеллектов [9]. В наших исследованиях [8] данные типы бучения сопоставлены с разными уровнями обучения (начального, среднего, высшего) и ситуациями обучения (обучение, наставничество, взаимное обучение, самообучение). На наш взгляд, именно в этом соотнесении, «сверке» рефлексий – пониманий – и состоит сущность метакогнитивных процедур, называются ли они рефлексией или саморефлексией, умением учиться или обучением «второго» («третьего» или даже «четвертого») типа, саморегулируемым или развивающим обучением, возникают ли они как феномен глубинного интимно-личностного контакта или задаются обучающей задачей [14].

Кроме того, именно путь, указанный Г. Бейтсоном, ведет к совершенствованию и искусственного, и естественного интеллекта.

При этом собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с неразвитыми метакогнитивными процедурами характерна скорее имитация понимания. Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является интерес: поиск нового и ценностное отношение к нему. Творческое восприятие реальности как поля своей и чужой жизнедеятельности проявляется в стремлении осмыслить учебный материал в его взаимосвязях, в контексте, сформировать собственное, оригинальное представление о себе и окружающем мире. Идея саморазвития в этом случае является ведущей, а в случае общения проявляется как идея взаимообмена и взаимного развития. Для субъекта, живущего в мире изменяющихся процессов, развивающихся стратегий осмысления мира, мир предстает как игра, правила которой могут изменяться по ходу. Обучение кибернетике и программированию не является только творческим: рутинное, неопределенное и невозможное входит в жизнь человека как данности, структуры представлений содержат, помимо фиксированных содержаний и связей, возможности новых, обеспечивающих более или менее оперативную трансформацию представления (содержания) или его смысла (структуры связей) в целом. В этом случае человек ведет с миром диалог, в диалоге как игре возможны и успехи, и неуспехи. Ошибки и тупиковые пути – феномены опыта, равноценные правильным решениям и успешным путям. Именно с этим связан пафос метакогнитивного и, шире, рефлексивного обучения кибернетике и программированию.

В целом, оба подхода исследования и организации обучения кибернетике и программированию выступают и как обобщения эмпирического материала об особенностях учебной деятельности учащихся разных возрастов, как основы конкретных психолого-педагогических исследований, определяющие условия «идеальности» моделей обучения. Они проверяются в ходе формирующих экспериментов, наблюдений, опросов, и иных методов исследования. При этом в изучении стилей и метапознавательных процессов используется как формирующий и/или констатирующий педагогический эксперимент, так феноменографический и иные феноменологические методы, который ориентируется преимущественно на внешние, на эксплицитные показатели успешности обучения, что привносит трудности однозначной интерпретации результатов выполнения учебных заданий.

Кибернетика педагогики

3. Исследование интерсубъектных аспектов обучения кибернетике и программированию: роль мультиакторных технологий обучения как полилога

Третий подход к оптимизации обучения кибернетике и программированию также подчеркивает аспекты, связанные с продуктивностью внешне «ошибочных» действий и диалога. Этот подход сформировался в контексте современной кибернетики и является результатом приложения теории управления сложными системами к исследованию образовательных систем. В современной кибернетике фокусом внимания в нынешнее время стали мультиагентные и мультиакторные технологии управления, ведущим моментом которых является диалогизм и эффекты «роевого интеллекта». Эти феномены связаны с переходом от осмысления роди наблюдений и рефлексии к роли процессов самонаблюдения и саморефлексии, а также «взаимного (совместного) наблюдения и рефлексии. Возникновение и развитие кибернетик как онтологий управления третьего-четвертого порядка совершилось на переломе прошлого и нынешнего веков, оно руководствуется идеями самоуправления и саморазвития систем. Так, как отмечает один из исследователей, «Кибернетика третьего порядка могла бы сформироваться на основе тезиса «от наблюдающих систем к саморазвивающимся системам» [15]. При этом управление плавно трансформируется в широкий спектр процессов обеспечения саморазвития систем: социального контроля, стимулирования, поддержки, модерирования, организации, «сборки и разборки» субъектов и др.» [16, с. 77-93]. Кибернетика третьего-четвертого порядка исходит из того, что диалогические, «мультиакторные» или интерсубъективные технологии являются не только источником обучения и воспитания, самообучения и самовоспитания, но стратегическим резервом выживания и развития системы, поскольку предполагают снятие внешних блокад ее развития и разрешение «ошибок» как важных компонентов этого развития [17; 18; 19].

Примером является эвергетика как одна из «кибернетик третьего порядка». Эвергетика исходит из «суперпозиции» субъекта и объекта управления, «неоднородности» сообществ и акторов, выступающих и как исследователи, и как субъекты, участвующие в принятии решений, субъект и творит, и познает мир: актор находится «внутри» объекта (общества) и коммуницирует с другими акторами в общей для них проблемной жизненной ситуации. В рамках

обучения и иных ситуаций исследований и принятия решений, направляемые стремлением найти выход, решение проблемы акторы вырабатывают соглашения как интерсубъективные знания и умения, систематизируют их для принятия коллегиального решения. Д.А. Новиков пишет, что эвергетика В.А. Виттиха – «…ценностно-ориентированная наука о процессах управления в обществе, объектом которой является ситуация, осознаваемая как проблемная группой неоднородных акторов, имеющих различные точки зрения, интересы и ценностные предпочтения» [20, с. 23], – «…эвергетика может быть определена как кибернетика третьего порядка для взаимодействующих субъектов управления. …В повседневной жизни общества процессы управления будут реализовываться «тандемом» обыденных и профессиональных управленцев-теоретиков: первые, находясь в конкретной проблемной ситуации в повседневности, приобретают конвенциональные (по А. Пуанкаре) знания о ситуации и определяют направления её урегулирования, а вторые создают методы и средства, необходимые для осуществления их деятельности. Помимо эвергетики В.А. Витиха, концептуальные кибернетики третьего и четвертого порядков разрабатывают и другие ученые, фиксирующие интерсубъектность и интерсубъективность управления» [21; 22; 23]. Эти исследователи отмечают важность мультиакторных и мультиагентных технологий управления и обучения систем с искусственным и «естественным» интеллектом.

Сущность мультиакторных технологий можно описать на языке традиционной кибернетики по аналогии с мультиагентными технологиями. Терминология мультиагентных систем используется в технологиях программирования, поддерживающих процессы управления [24; 25; 26]. Агентами называются программы, которые выполняют те или иные действия в условиях неопределенности, согласовывая свои действия с другими агентами – программами. Терминология и сущность мультиагентных систем (да и технологии) в целом весьма близки терминологии интерсубъективного управления, поэтому мультиагентные технологии могут также использоваться в качестве информационной поддержки принятия решений при интерсубъективном управлении. Интерсубъективные технологии управления также можно рассматривать как программу действий или совокупность способов коммуникативных действий по достижению консенсуса. Люди и группы людей также могут быть рассмотрены как программы, однако, в отличие от программ, внедрение и работа интерсубъективных и иных мультиакторных технологий связано со многими трудностями, прежде всего идеологического порядка. Мультиакторные, интерсубъективные, так же, как и мультиагентные технологии характеризуются рядом черт: для них типична автономность управляющих (агенты, хотя бы частично, независимы), субъективная или объективная ограниченность представлений каждого из агентов (ни у одного из агентов нет полного представления о системе и/или система слишком сложна, чтобы знание о ней могло быть прямо применено агентом); децентрализация (отсутствие агентов, управляющих всей системой). В мультиагентных системах управления также часто проявляется феномены самоорганизации, усложнение поведения даже в том случае, когда стратегия поведения каждого агента отличаете простотой. Это лежит в основе так называемого «роевого интеллекта» (swarm intelligence) как технологии оптимизации управления [27]. В мультиакторных системах управления возникает иной эффект: его описывает модель диалога: в процессе свободного, неконтролируемого извне полилога, направленного на решение конкретной задачи, люди приходят к решениям, знаниям и умениям, более полным и глубоким, чем в случае направляемого извне или монологического принятия решений [28]. При этом в монологической, централизованной сети информация «стекается» к центру, где свершается «таинство» решения, при котором решение принимает субъект, чьи способности, знания и умения далеко не всегда соответствуют уровню сложности и типу задачи. Поэтому полилогические или мультиакторные, полностью децентрализованные сети в управлении и обучении, иных сферах жизни человека практически всегда превосходят в скорости и качестве решений монологические.

Для иллюстрации приведем выдержки манифеста «киберпанка», отражающие важность для него идей интерсубъективности и трансформации систем образования и управления обществом.

И традиционная кибернетика, и киберпанк едины в одном: человечеству предстоит сформировать «сочетание свободы и безопасности», адекватное человеческой природе и способам понимания себя и мира и природе и способам понимания мира искусственного интеллекта с его «киберпространством» и «кибервременем». Первопроходцы, победители в гонке его освоения «получат если и не все (по принципу

winner takes all)», то многое – прежде всего, преимущество в определении его явленного мировому сообществу облика, в том числе «правил киберигры» и «игры жизни» – в политике, экономике, образовании, медицине и других областях общественной жизни [32; 33; 34; 35; 36; 37; 38].

Л. Блэнкеншип в 1986 году создал так называемый «Манифест хакера», который позднее в 2003 году редактировал Кр. Кирчев, который отметил появлении новой расы нео-людей, названной киберпанками: «Мы – это люди, которые проживают в электронном пространстве. Мы – повстанцы, мыслящие свободно. Наш мир – это киберпространство, мы ничем не ограничены» [39; 40; 41; 42]. Этот манифест редактировался и далее, вплоть до настоящего времени, в том числе, как манифест «биопанков». Перечислим его основные идеи:

1. Первая идея касается особой идентичности: «Мы совершенно другие. Мы – технологические сознания, которые обитают в информационном мире».

2. Вторая идея отражает «повседневность», типичность этой идентичности: «Мы – это обычный человек, проводящий большую часть своего времени за ноутбуком и создающий новую реальность в виртуальном мире».

3. Третья идея фиксирует отличия: «Мы представляем себе мир не так, как большинство людей. Они видят одно, а мы совершенно другое. Для них естественно замечать то, что встречается им снаружи. Мы же видим то, что скрыто внутри. Мы романтики, обладающие взглядом реалиста».

4. Четвертая фиксирует кардинальный различия людей, осознающих себя и мир: «Мы совершенно иные люди. О нас мало кто что-то знает. Мы проводим дни, работая в собственном сознании. Мы тратим целые сутки на поиск информации при помощи компьютеров».

5. Пятая идея отражает особенности отношений с людьми: «Мы мало кого знаем в реальности. Настоящие наши друзья находятся на другом конце кабеля».

6. Шестая – проблемы отношений с обществом: «Общество отказывается нас понимать. Оно записало нас в сумасшедшие. Обычные люди, живущие в стороне от свободной информации и свободной мысли, считают нас таинственными личностями. Общество не хочет нас признавать. …Общество не разрешает нам думать, что мы являемся свободными людьми. Свободомыслие для нас является запретной темой».

7. Седьмая отражает идею независимости и индивидуальности человека: «Каждый киберпанк ни от кого не зависит. Он не может стать марионеткой в чьих-то руках. Каждый из нас есть индивидуальность».

8. Восьмая утверждает необходимость перемен: «Мало кто верит в это, но мы действительно проживаем в больном обществе. … Деятельность чиновников – это лишь мелкие шаги там, где можно совершать огромные прыжки».

9. Девятая – о страхе перемен: «Человек страшится перемен и всего нового. … Люди боятся лишиться того, что имеют сейчас. Поэтому они не хотят ничего нового».

10. Десятая говорит о том, что страх настолько развился, что стал настоящим оружием. «Это привело к тому, что люди перестали мыслить свободно. И это является их главной ошибкой».

11. Одиннадцатая утверждает, что нужно отпустить страх: «Человеку необходимо отказаться от своего страха и заняться поиском нового. Какой смысл в том, чтобы иметь немногое, когда можно получить гораздо больше… Достаточно …дать мыслям уйти в свободный полет».

12. Двенадцатая отражает препятствия этому: «Общество заставляет думать людей так, как думает большинство. Об индивидуальности оно забыло. И если какой-либо ребенок неожиданно выказывает собственную точку зрения, его всячески стараются привести в «норму», навешивая на него ярлык «плохого человека».

13. Тринадцатая говорит о том, в чем видится лечение общества от страха и иных проблем: «…лечение, которое может заключаться в смене системы…Мы – это новое поколение людей, которые предпочитают жить в Сети. Сеть – это наш дом. Здесь мы можем править всем, чем пожелаем. Но, одновременно с этим, в Сети мы являемся жертвами».

14. По мнению киберпанков, «Система формировалась на протяжении многих столетий. И с течением времени она не перетерпела изменений… Система является неправильной. Для управления людьми Система использует методы, которые обманным путем пытаются навязать правила поведения. Человек не может отличить правдивые сведения от ложных… Ложь управляет жизнью. Она заставляет человечество слепо следовать указаниям своих лидеров».

15. Пятнадцатая опора утверждает важность свободы: «Нам нужна свобода во всем. Мы боремся за то, чтобы наши действия не стали причиной преследования со стороны Системы. Дезинформация стала основным оружием в руках

Системы и успешно используется против человека».

16. Важность Интернета в этой связи такова: «В Сети информация распространяется свободно. Сеть – это место, в котором нет никаких границ и преград. Она не имеет предела. В Сети то, чем мы владеем, может использоваться, так же, как и то, чем владеете и вы».

17. Далее, киберпанки утверждают свои политические цели: «Мы стремимся к тому, чтобы были изданы новые законы. Они должны отвечать требованиям современного общества и мира, который его окружает. Не те законы, которые формируются на основе опыта прошлого, а законы, появившиеся вследствие современных потребностей и отвечающие завтрашнему дню».

18. Они критикуют рабскую психологию повседневности: «Все люди, проживающие в рамках Системы, являются ее рабами, которые действуют неосознанно. Нужно лишь разбудить их. Заставить осознать происходящее вокруг, избавиться от терзающих страхов. И тогда Система рухнет».

19. Они также критикуют эгоцентризм: «Большинство людей сосредоточено исключительно на себе и том мире, что окружает непосредственно их. Они не задумываются о происходящем…. Подобные люди видят будущее только в мрачном свете. Оно затрагивает только их личную жизнь… Есть и такие, которые … являются более оптимистичными... Человек будущего, является, по их мнению, более мудрым, чем современные люди. Мы, киберпанки, занимает нейтральную позицию».

20. Они отмечают возможности Интерната как места дискуссий и свободы: «…в Сети зарождается анархия. Это нельзя контролировать, и в этом заключается сила Сети… Сеть возьмет бразды правления над обычным человеком …».

21. Подводя итог, они отмечают важность знаний, обучения: «Все, что было ранее, все, что есть сейчас и случится в будущем – это происходит сегодня. Все события рождаются в голове человека… Нам действительно повезло, что мы оказались во времени, когда люди погрузились в невежество. Возможно, мы увидим, что скоро все значительно переменится».

Заключение

Анализ трех подходов позволяет считать, что в данной работе, осмысляющей внутренние и внешние аспекты эффективного и продуктивного обучения и воспитания, являются следующие положения и результаты:

1. Современное обучение и воспитание – это обучение и воспитание, построенное на принципах мультиакторности или интерсубъективности: рефлексивный диалог, предполагающий глубокое и контекстное, личностно осмысленное, практически и теоретически соотнесенное осмысление себя и мира, своей профессиональной деятельности в контексте деятельности других «акторов» и систем.

2. Каждый из рассмотренных подходов обладает своими достоинствами и недостатками, однако, все эти подходы характеризует внутреннее единство как разных взглядов и форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя. Результаты настоящего исследования подтверждают это единство, возможность вычленения смысловых и технологических универсалий, которые объединяют эти подходы.

3. На наш взгляд, ведущими опорами продуктивного обучения являются рефлексия учителем и учениками экспериментального и экспириентального знания, а также достижение и развитие взаимопонимание между ними как две составляющие образовательно-воспитательного диалога. Совместная рефлексия знаний и умений, а также ситуаций их формирования и трансляции, направленные на вычленение «трансдискурсивных» аспектов человеческой жизни является для учителя и учеников опытом, связанным с постижением себя и мира.

4. Такое постижение есть интегрированный и интегрирующий воспитательные и обучающие задачи путь развития субъектов педагогического (учебного) диалога. Поэтому, в частности, в контексте дисциплин, в которых развивающие эффекты присвоения знаний и умений несколько более очевидны, практики и теоретики обучения отмечают изменение функций преподавателя/учителя: от менторства к наставничеству, от наставничества к консультированию, от консультирования к совместному, диалогическому, постижению себя и мира.

5. Роль традиционных подходов к обучению остается значимой, однако, по линии «педагогика – андрагогика – геронтогогика» роль традиционных технологий и «онтологий» обучения уменьшатся, на мену обучению «первого типа» приходит обучение второго, третьего и даже четвертого типа.

К сожалению, современная практика обучения в сфере кибернетик и программирования «застыла» на подходе, названном «компетентностным»: данный подход, показавший свою

непродуктивность в зарубежной системе образования, был взят на вооружение в России. Данный подход, при его бездумном применении, скорее препятствует развитию и инновациям образовательной системы, поскольку является не более чем бюрократически «усиленным» вариантом традиционного обучения, игнорирующего рефлексию и диалог. Результатом такого обучения кибернетике становится массовый отказ учащихся и, тем более, обучающихся от осмысления себя и мира: рефлексия и диалог требуют усилий и координации. Монолог и «зубрежка», блокируя способность личности к саморазвитию и потребность в осознании себя и мира, их единства и подвижности, не требуют ничего. Именно на это отражает внимание метапознавательный подход: экономия энергии создает ошибки, которые не могут быть преодолены, пока ученик и учитель не преодолеют ощущение собственной «компетентности». Такое преодоление может быть «подарком» судьбы, побуждающей человека пересмотреть свое отношение к себе и миру. Однако, в отличие от детства и юности, «подарки судьбы» во взрослом возрасте, у субъектов, приученных игнорировать потребность в рефлексии, осмыслении себя и мира, как правило, болезненны. Поэтому, несмотря на то, что сегодняшние ученики легче вступают в рефлексивный диалог в достаточно зрелом возрасте, необходима как можно более ранняя организация такого типа обучения. Это тем более важно, чем в большей степени обучение и воспитание человека связывается с самообучением и самовоспитанием посредством систем искусственного интеллекта и Интернет [29; 30; 31].

Список литературы:

1. Богданова, Е.А. Стиль учения как проявление персонального познавательного стиля ученика / Е.А. Богданова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №7. – С. 3-12.
2. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
3. Минигалиева, М.Р. Образовательно-воспитательное взаимодействие: умение учиться и умение учить / М.Р. Минигалиева. – Калуга: КГУ им. К.Э, Циолковского, 2014. – 32 с.
4. Олейникова, Е.В. Влияние подхода к учению у школьников на понимание учебных текстов. Автореф. дисс. кандидата психологических наук / Е.В. Олейникова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – 20 с.
5. Entwistle, N. Understanding student learning / N. Entwistle, P. Ramsden. – London: Croom Helm, 1983. – 330 p.
6. Marton F. & Säljö R. Approaches to learning // The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.). – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. – P. 39-58.
7. Tochon, F.V. Deep Education / F.V. Tochon // Journal for Educators Teachers and Trainers. – 2010. – V.1. – P. 1-12.
8. Арпентьева, М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание / М.Р. Арпентьева // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». – 2015. – №1. – С. 33-42.
9. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон. – М.: Смысл, 2000. – 500с.
10. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
11. Ничипоренко, Н.П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться. Дисс. ... канд. психол. наук / Н.П. Ничипоренко. – Калуга: КГУ, 2000. – 190 с.
12. Арпентьева, М.Р. Эвергетические стратегии и управление развитием сообществ / М.Р. Арпентьева // Материалы XVII Международной конференции «Проблемы управления и моделирования в сложных системах» 22-25 июня 2015 г., Самара. – Самара: ИПУСС РАН, 2015. – С. 174-180.
13. Фомин, А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения / А.Е. Фомин. – Калуга: КГУ 2015. – 252с.
14. Flavel J.H. Speculations about the nature and development of metacognition, Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
15. Харитонов, В.А. Концепция субъектно-ориентированного управления в социальных и экономических системах / В.А. Харитонов, А.О. Алексеев // Научный журнал КубГАУ [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2015. – №05 (109). – IDA [article ID]: 1091505043. – Режим доступа: http://ej.kubagro.ru/2015/05/pdf/43.pdf (дата обращения 04.04.2016).

16. Лепский, В.Е. Философия и методология управления в контексте развития научной рациональности / В.Е. Лепский // Труды XII Всероссийского совещания по проблемам управления. – М.: ИПУСС РАН, 2014. – С. 7785-7796.
17. Vittikh, V.A. Evolution of ideas on management processes in the society: from cybernetics to evergetics / V.A. Vittikh // Group Decision and Negotiation. – September 2015 – V. 24, issue 5. – P. 825-832.
18. Vittikh, V.A. Heterogeneous Actor and Everyday Life as Key Concepts of Evergetics / V.A. Vittikh // Group Decision and Negotiation. – November 2015. – V. 24, issue 6. – P. 949-956.
19. Vittikh, V.A. Introduction to the Theory of Intersubjective Management / V.A. Vittikh // Group Decision and Negotiation. – January 2015. – V. 24, issue 1. – P. 67-95.
20. Новиков, Д.А. Кибернетика: Навигатор: История кибернетики, современное состояние, перспективы развития / Д.А. Новиков. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 160 с.
21. Kenny, V. There's Nothing Like the Real Thing. Revisiting the Need for a Third-Order Cybernetics / V. Kenny // Constructivist Foundations. – 2009. – № 4(2). – P. 100-111.
22. Mancilla, R. Introduction to Sociocybernetics (Part 1, 3) / R. Mancilla // Journal of Sociocybernetics. – 2011. – Vol. 42. – №9. – P. 35-56; 2013. – Vol. 44. – № 11. – P. 47-73.
23. Umpleby, S.A Brief History of Cybernetics in the United States / S.A Umpleby // Austrian Journal of Contemporary History. – 2008. – Vol. 19. – № 4. – P. 28-40.
24. Виттих, В.А. Принятие решений на основе консенсуса с применением мультиагентных технологий / В.А. Виттих, Т.В. Моисеева, П.О. Скобелев // Онтология проектирования. – 2013. – №2(8). – С. 20-25.
25. Rzevski, G. Emergent Intelligence in Large Scale Multi-Agent Systems / G. Rzevski, P. Skobelev // International journal of education and information technologies. – 2007. – Volume 1, issue 2/ – P. 64-71.
26. Wooldridge. M. An Introduction to MultiAgent Systems / M.Wooldridge. – N.-Y.: John Wiley & Sons Ltd, 2002. – 366 p.
27. Beni, G. Swarm Intelligence in Cellular Robotic Systems, Proceed / G. Beni, J. Wang // NATO Advanced Workshop on Robots and Biological Systems. Tuscany, Italy, June 26-30, 1989. – N.-Y.: NATO, 1989.
28. Allport, G.W. The Nature of Prejudice / G.W. Allport. – N.Y.: Addison-Wesley Publishing Company, 1979. – 537 p.
29. Арпентьева, М.Р. Нравственные проблемы медиатизации и когнитивные способности личности / М.Р. Арпентьева // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов Международной научно-практической конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека» 11-13 февраля 2016 г., Коломна / под ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: ГСГУ, 2016. – 443 с. – С. 28-37.
30. Меньшиков, П.В. Психология учебного взаимодействия / П.В. Меньшиков. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 172с.
31. Минигалиева, М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л.А. Петровской / М.Р. Минигалиева. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 632 с.
32. Weinberg G. The psychology of computer programming / G. Weinberg // Silver anniversary ed. – New York: Dorset House Publ, 2001 – 384 p.
33. Вакуленко, С. Предсказание темного будущего / С. Вакуленко // Мир фантастики: журнал. – М.: ТехноМир, 2004. – Вып. 2. – С. 91-93.
34. Попов, М. Киберпанк 1980: модель для сборки / М. Попов // Мир фантастики: журнал. – М.: ТехноМир, 2004. – Вып. 2. – С. 46-52.
35. Тарабанов, Дм. Киберпанк / Дм. Тарабанов // Мир фантастики: журнал. – М.: ТехноМир, 2004. – Вып. 2. – С. 22-25.
36. Cavallaro, D. Cyberpunk and Cyberculture: Science Fiction and the Work of William Gibson / D. Cavallaro. – Illustrated. – Continuum International Publishing Group, 2000. – 258 c.
37. Hafner, K. Cyberpunk: Outlaws and Hackers on the Computer Frontier / K. Hafner, J. Markoff. – Revised. – Simon & Schuster, 1995. – 396 c.
38. Sterling, Br. The Hacker Crackdown, Law and Disorder on the Electronic Frontier / Br. Sterling. – Bantam Books, 1992. – 328 c.

39. Blankenship, L. (The Mentor). The Conscience of a Hacke / L. Blankenship // Phrack. – 1986. – №1 (7). – P. 3.
40. Haraway, D. A Cyborg Manifesto: Science, technology and socialistfeminism in the late twentieth century / D. Haraway // Cybercultures Reader / Ed. Bell D., Kennedy B.M. – London & New York: Routledge, 2002. – P. 291-325.
41. Kirtchev, Ch. As. Cyberpunk Manifesto v 2.0. – 2003 / Ch. As. Kirtchev. – Электронный адрес: http://www.cyberpunkreview.com/wiki/index.php?title=Cyberpunk_Manifesto (дата обращения 04.04.2016).
42. Storming the Reality Studio: A Casebook of Cyberpunk & Postmodern Science Fiction / ed. by L. McCaffery. – Duke: Duke University Press, 1991. – 387 с.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 796.0:612

А.В. Астахов, Н.И. Добейко

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕНСИВНОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОЙ НАГРУЗКИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ

В данной статье рассматривается новый подход в организации оздоровительных тренировок по скандинавской ходьбе.

На смену аэробным тренировкам, выполняемым с невысокой интенсивностью, и достаточно продолжительным по времени, пришли интервальные, более интенсивные тренировки. В этой связи возникает необходимость в точной оценке предлагаемых занимающимся тренировочных нагрузок. Одним из важнейших физиологических показателей оценки интенсивности тренировочной нагрузки является порог анаэробного обмена (ПАНО). В современной теории и практике отсутствуют доступные тесты определения порога анаэробного обмена с использованием скандинавской ходьбы.

Нами определено индивидуальное значение анаэробного порога, необходимое для построения эффективных физкультурно-спортивных занятий, в том числе и для занятий скандинавской ходьбой.

Ключевые слова: скандинавская ходьба, анаэробный порог, тренировочная нагрузка.

До недавнего времени такой вид физической активности как скандинавская ходьба, у нас в стране считался экзотическим. В то время как в Северной Европе ходьба с палками уже давно использовалась в физкультурно-оздоровительной практике. В скандинавских странах её называют нордической, финской или северной ходьбой с палками («sauvakavely», от «sauva» – палка и «kavely» – ходьба, прогулка).

Впервые эта методика начала применяться в Финляндии в начале 30-х годов прошлого века. Чтобы поддерживать свою спортивную форму, лыжники использовали шаговую имитацию с палками летом. Следует сказать, что ходьбу с палками практиковали и советские спортсмены.

Сама по себе скандинавская ходьба является простым, но в то же время достаточно эффективным видом физической активности. Самое важное её преимущество – отсутствие каких-либо противопоказаний и комплексное воздействие на организм занимающихся.

При обычной ходьбе задействуется 70% различных мышц тела человека, в то время как во время скандинавской ходьбы около 90% мышц, что позволяет достичь более значимого оздоровительного эффекта.

В начале двухтысячных годов появился новый подход в организации оздоровительных тренировок, в том числе и тренировок по скандинавской ходьбе. На смену аэробным тренировкам, выполняемым с невысокой интенсивностью, и достаточно продолжительным по времени, пришли интервальные, более интенсивные тренировки. Они характеризуются чередованием нагрузок разной интенсивности. Продолжительность такой тренировки может не превышать тридцати пяти минут.

Интервальную тренировку спортсмены применяли еще в начале двадцатого века. В дальнейшем методика интервальной тренировки совершенствовалась, а в середине 90-х годов начала использоваться в оздоровительной физической культуре.

В 1996 году доктор Изуми Табата из Японского Национального института фитнеса и спорта впервые опубликовал результаты исследования, в которых доказывалась эффективность интервальной тренировки с целью снижения веса. Разработанный им тренинг состоял из двух фаз:

- фаза высокой интенсивности, в которой занимающийся выполняет упражнение максимально быстро в течение 20 секунд;
- фаза отдыха с продолжительностью 10 секунд.

За 4 минуты занимающийся должен выполнить 7-8 сетов.

Физиологический механизм интервальной тренировки основан на том, что во время непродолжительной, но интенсивной нагрузки (например, бег с ускорением) включаются в работу окислительные мышечные волокна. Окислительные мышечные волокна содержат митохондрии. Когда они работают, выделяется цитрат, который подавляет гликолиз. Поэтому через 15-20 секунд такой работы начинают окисляться жиры [9]. Момент начала работы окислительных мышечных волокон соответствует порогу анаэробного обмена – «ПАНО».

Определение индивидуального значения анаэробного порога необходимо для построения эффективных физкультурно-спортивных занятий, в том числе и для занятий скандинавской ходьбой. В современной теории и практике отсутствуют доступные тесты определения порога анаэробного обмена с использованием скандинавской ходьбы. Предлагаемые сегодня лабораторные исследования и косвенные тесты предполагают только беговую или велонагрузку. В этом мы видим проблему организации интервальной тренировки при занятиях скандинавской ходьбой.

Цель исследования – адаптировать используемые в современной физкультурно-спортивной практике экспресс-тестирования порога анаэробного обмена применительно для занятий скандинавской ходьбой.

Методика и организация исследования. Для достижения поставленной цели мы обобщили данные научной литературы по проблеме тестирования порога анаэробного обмена [1, 2, 3, 7, 8, 10]. В основе тестов лежит линейная зависимость между нагрузкой, с одной стороны и частотой сердечных сокращений (ЧСС) и ПАНО, с другой стороны, при ступенчатом увеличении интенсивности физической нагрузки [4, 5]. Установлено, что для определения ЧСС ПАНО достаточно выполнить дозированную нагрузку, в диапазоне ЧСС от 90 до 180 уд/мин [5].

В нашем исследовании для определения ЧСС ПАНО занимающийся должен пройти ***500 метров за 4 минуты 35 секунд*** по равнинному участку местности, соблюдая технику скандинавской ходьбы и подсчитать ЧСС на финише.

Для точности расчетов, при выполнении тестового упражнения желательно использовать монитор сердечного ритма (пульсометр).

ЧСС порога анаэробного обмена (ЧСС момента начала работы окислительных мышечных волокон) вычисляется по формуле [1]:

$$\text{ЧСС ПАНО} = (Y \times \sqrt{Hr} + 100) \times (\%\ \text{ЧСС max})$$

где: $Hr = (11 - (9 - Z \times \sqrt{HRwalk}))^2$

Hr – частота сердечных сокращений в покое, расчетная (уд/мин.).

Нами представлена усовершенствованная формула расчетной ЧСС, которая адаптирована к скандинавской ходьбе.

Y и Z – расчетные коэффициенты;

HRwalk – ЧСС после прохождения 500 м за 4 мин 35 с (уд/мин);

% ЧСС max – процент ЧСС, от расчетной максимальной ЧСС.

Полученные нами величины индивидуального значения ЧСС анаэробного порога, как дозатора интенсивности тренировочной нагрузки при занятиях скандинавской ходьбой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Величины индивидуального значения анаэробного порога

ЧСС HRwalk	119-125	126-131	132-136	137-140	141-143	144-145
ЧСС ПАНО	164-163	164-165	165-167	168-169	169-170	170-171

ЧСС HRwalk	146	147-148	149-151	152-155	156-160
ЧСС ПАНО	172	173-174	175-176	177-179	180

Результаты исследования и их обсуждение.

Экспериментальная проверка тестирования индивидуального значения ЧСС анаэробного порога, как дозатора интенсивности тренировочной нагрузки при занятиях скандинавской ходьбой проводилась нами в мае-сентябре 2016 года. В эксперименте участвовали студенты отделения физической культуры КГУ имени К.Э. Циолковского (n =21) и занимающиеся скандинавской ходьбой жители города (n = 16).

Частота сердечных сокращений при скандинавской ходьбе выше на 13%, чем при обычной ходьбе [6]. Результаты проведенного нами исследования подтвердили данное положение, что позволило пересчитать коэффициенты Y и Z.

Анализ взаимосвязи результатов тестирования ЧСС ПАНО при скандинавской ходьбе нами производился косвенным методом и показал высокую тесноту связи.

За основу построения формулы тестирования была взята формула расчетной ЧСС экспресс-тестирования анаэробного порога у спортсменов [1].

Вывод. Определение индивидуального значения анаэробного порога необходимо для построения эффективных физкультурно-спортивных занятий, в том числе и для занятий скандинавской ходьбой.

Нами представлено экспресс-тестирование анаэробного порога применительно для занятий скандинавской ходьбой.

Список литературы:

1. Астахов, А.В. Экспресс-тестирование анаэробного порога и максимального потребления кислорода у квалифицированных спортсменов / А.В. Астахов, В.В. Щеголев // Теория и практика физ. культуры. – 2015. – № 9. – С. 73-74.
2. Астахов, А.В. Тестовые технологии в тренировке бегунов / А.В. Астахов. – Калуга, 2015. – 136 с.
3. Водоватов, Ф.Ф. Автоматизация измерений весо-ростовых показателей и функциональной пробы при определении оценок физической подготовленности студентов / Ф.Ф. Водоватов // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №5. – С. 49-51.
4. Дубровский, В.И. Спортивная медицина: Учебник для студентов вузов / В.И. Дубровский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 480 с.
5. Лихачев, О.В. Управление физической нагрузкой на основе оперативного контроля на рекреационных занятиях спортивными играми / О.В. Лихачев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №10. – С. 46-48.
6. Полетаева, А. Скандинавская ходьба. Здоровье мелким шагом / А. Полетаева. – СПб.: Питер, 2013. – 80 с.
7. Фитзингер, П. Бег по шоссе для серьезных бегунов / П. Фитзингер / пер. с англ. – Мурманск: Тулома (ИП Немцов), 2007. – 192 с.
8. http://lib.co.ua/sport/absaljamovtm/nauchnoeobespecheniepodgotovki.p03.jsp.
9. http://bike4u.ru/uploading/serdtze.pdf.
10. http://www.cyclosport.ru/test-konkoni.

ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга

УДК 372.881

А.Г. Биба

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу проблемы профессионального образования учителя начальных классов в условиях трансформации предметного начального обучения в деятельностное. В тексте обосновывается и раскрывается содержание подготовки учителей к развитию универсальных учебных действий у младших школьников. Статья также содержит концептуальные идеи реализации названного содержания и примеры средств соответствующего обучения студентов. Анализ данных средств нацелен на обоснование эффективности предлагаемого подхода к высшему профессиональному образованию будущих учителей.

Ключевые слова: деятельностный подход к обучению, универсальные учебные действия, профессиональная рефлексия, проблемный метод обучения, профессиональный выбор.

Профессиональная подготовка педагога определяется стратегиями школьного образования. Ведущей инновацией обучения в современной начальной школе является ориентация на формирование у детей учебной самостоятельности. В связи с этим происходит переход от методической предметной подготовки учителя начальных классов к формированию у него готовности к развитию у учащихся личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий. Данный переход обнажает ряд проблем: обеспечение профессиональной готовности к предметному обучению в единстве с развитием учебных умений, определение содержания, способов соответствующей методической подготовки и инструментария ее оценки. Цель данной статьи заключается в попытке решения названных проблем. Для этого были проведены анализ теоретических положений высшего профессионального образования и наблюдения за практикой подготовки учителя начальных классов в университетах центральной части России (всего 8 учебных заведений) в течение пяти лет. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

Исследуемая подготовка будущих учителей должна быть модульной, что означает объединение в один блок изучения психолого-педагогических основ формирования учебных умений, предметного содержания (язык, математика, естественные науки) и методики формирования учебных действий на предметном материале. Данный подход объясняется следующей причиной: будущие педагоги должны овладеть не набором рецептов развития учебных умений у учащихся начальных классов, а иметь теоретическую базу для выстраивания соответствующей профессиональной деятельности и ее сознательной адаптации в условиях вариативности школьных программ.

В содержание подготовки современного учителя начального звена должны входить сведения о роли учебных действий в развитии детей, о предпосылках их формирования у младших школьников, что позволяет студентам присвоить ценность нового подхода к школьному обучению и формирует мотивацию к учебно-профессиональной деятельности. Также будущим учителям нужны знания о сущности учебных действий и их классификации, о механизмах и условиях их развития. Помимо этого студенты должны освоить способы профессиональных действий по развитию учебных умений у младших школьников, включающие в свой состав аналитические, организационно-коммуникативные и диагностические действия, а также профессионально-рефлексивные действия, что позволяет будущим учителям эффективно развивать учебную самостоятельность у младших школьников в вариативных условиях обучения и улучшать собственную профессиональную деятельность.

На наш взгляд, помимо предметных и методических знаний и профессиональных умений в содержание названной готовности должны входить ценность личностного развития школьника и профессиональная рефлексия. Без понимания и принятия важности становления ученика как субъекта деятельности и самостоятельной личности учитель не будет целенаправленно и систематически создавать условия для реализации концептуальной идеи школьного образования. Профессиональная рефлексия необходима педагогу для глубокого понимания и совершенствования собственной работы по развитию универсальных учебных умений. Профессиональная рефлексия позволяет педагогу сознательно присваивать профессиональные ценности, мотивированно совершенствовать профессиональные умения [1].

Анализ содержания рефлексии педагога в науке [2] позволил нам раскрыть содержание профессионально-рефлексивных умений учителя, обеспечивающих его готовность к формированию учебных умений школьников. К ним относятся: определение роли универсальных учебных умений в развитии учебной самостоятельности и личности детей; сопоставление условий обучения (особенности предмета, вариант образовательной программы, возраст учащихся) с собственными релевантными профессиональными знаниями и умениями; определение границы профессионального знания и незнания и осмысление задачи профессиональной деятельности; определение способов действий для решения задачи; обоснование собственных профессиональных действий; выделение возможных и актуальных затруднений в инициировании учебных действий школьников, их причин и путей преодоления; соотнесение результата деятельности с поставленной задачей развития учебной самостоятельности детей, планирование совершенствования собственной компетенции в формировании учебных умений у школьников; соотнесение собственного опыта с инновационными технологиями развития учебной самостоятельности школьников.

Еще одной ключевой идеей в разработке содержания анализируемой подготовки является сочетание профессионального обучения и развития студентов, т.е. обучение формированию у школьников личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных умений должно происходить в единстве с развитием данных умений у самих будущих учителей. Объясняется это тем, что методическое знание не является эффективным, пока оно не станет функциональным (т.е. не достигнет уровня профессионального умения). Предлагаемая идея не является новой, но на технологическом уровне данная проблема полностью не решена. На наш взгляд, условиями реализации названной идеи являются: организация высшего профессионального обучения в логике деятельности, проблемность обучения, осознание студентами личностного смысла в обучении (осознание границы собственного профессионального знания и незнания, собственной позиции в методическом подходе к работе), свобода выбора условий методической деятельности, систематическое выполнение профессиональной регуляции и самостоятельное обучение, организация учебно-профессиональной деятельности в сотрудничестве с преподавателем. Названные условия коррелируют с условиями овладения учителем профессиональной рефлексией, которые возможно выделить на основе исследований становления профессионализма педагога [3]. К ним относятся: вариативность условий педагогической работы, ее направленность на решение значимых проблем развития универсальных учебных действий детей и выстраивание профессиональной деятельности в форме постановки и решения задач предметного обучения.

Формирование профессиональной рефлексии подчиняется статусному и позиционному этапам развития рефлексии человека и коррелирует с закономерностями становления репродуктивной и творческой форм деятельности будущих учителей [2]. Следовательно, сначала подготовка студентов включает присвоение ценности развития учебной самостоятельности в связи с требованиями новых школьных стандартов, затем на основе сведений о функции учебных умений в становлении образовательной самостоятельности детей и их личности в целом. При этом будущие педагоги учатся определять границу собственного знания и незнания и выстраивать деятельность в рамках работы по альтернативным образовательным программам после того, как они выполнят эти действия в стандартных условия обучениях. В результате профессиональная рефлексия учителя позволит им осмыслить собственную позицию относительно развития учебной самостоятельности младших школьников.

Длительное наблюдение за профессиональной деятельностью учителей показывает, что эффективными средствами развития профессиональной рефлексии являются: специальный анализ ресурса предметных программ и учебников в развитии учебных умений детей; моделирование способов профессиональных действий по развитию учебной самостоятельности; составление схем, раскрывающих разрыв в профессиональных знаниях по развитию универсальных учебных умений школьников; решение специальных методических задач; воспроизведение профессиональных действий по развитию учебных умений у детей в стандартных образовательных условиях и самостоятельное их конструирование в нестандартных ситуациях. Педагогическая рефлексия также активизируется в ходе дискуссии с преподавателем, коллегами о значимости учебной самостоятельности в развитии младших школьников, о предпосылках и проблемах в ее формировании, о требованиях и возможностях развития учебных умений в школьных программах. В данном процессе активизируется профессиональная рефлексия учителей на собственные

аксиологические ориентиры в развитии учащихся.

Возможным средством регуляции профессиональной рефлексии также является анализ студентами выполненной предметно-дидактической деятельности на уроке с помощью следующих вопросов: какая задача работы стояла, какими способами она решается, каков результат работы, какие предметные средства позволили активизировать учебные умения детей; какие трудности возникли в данном процессе и почему, как их преодолеть.

Из анализа содержания и путей исследуемой подготовки следует, что организационные основы обучения студентов для развития учебных умений у школьников:

а) обеспечиваются использованием в их подготовке информации о развитии данных умений;

б) учитывают включение студентов в активную учебно-профессиональную деятельность, организацию ее совместного осмысления и создание вариативности ее условий;

в) обеспечиваются приоритетным использованием в учебном процессе проблемного метода, учебных дискуссий, моделирования способов профессиональных действий по развитию учебных умений с использованием алгоритмов их пооперационного состава и схем; тренировочных и творческих методических задач.

С целью реализации названных ранее подходов и эффективного использования средств активизации регулятивных умений самих будущих педагогов изучение курсов по педагогической психологии и методике преподавания предмета необходимо проводить по специальным планам. Их содержание выстраивается в логике деятельности. В них выделяется: мотивационно-целевая часть, задания которой ориентированы на осознание границы профессионального знания и незнания и целей работы; проективная часть, которая содержит задания на определение шагов и средств для достижения цели; исполнительская часть, включающая средства регуляции и контроля учебно-профессиональной деятельности, и часть итоговой рефлексивной оценки деятельности. Ниже приводится пример одного из названных планов [4].

Тема: Формирование регулятивных действий школьников на этапе постановки учебной задачи урока.

Задание
для осознание границы знания и незнания

Какие теоретические сведения о формировании регулятивных действий у младших школьников на этапе постановки учебной задачи у Вас имеются? Познакомьтесь с фрагментом деятельности учителя на данном этапе урока. (В этом задании студенты сталкиваются с проблемой). *Учительница попросила первоклассников прочитать слова хлеб, утюг, нож и выделить согласные звуки на конце слов. Затем учительница дала задание сравнить звуки с буквами, которые их обозначают. Ученики увидели расхождение произношения с написанием. После этого учительница предложила сформулировать, что дети должны узнать на уроке. Выслушав разные ответы, учитель их обобщил и сформулировал цель урока: «Нам нужно узнать, проверять парные согласные на конце слова»*. Как Вы считаете, стимулируют ли действия учителя рефлексию учащихся на границу знания и незнания, цель деятельности? Обоснуйте Ваше мнение. Достаточно ли учителю только знаний о сущности регулятивных действий и условиях их формирования, чтобы быть готовым к их развитию на уроке? Какие умения необходимы учителю для этого? Сформированы ли эти умения у Вас?

Задание
на осознание цели самостоятельной работы

Основываясь на определенной Вами границе знания и незнания, сформулируйте цели самостоятельной работы. Сравните их с учебными задачами.

Задачи самостоятельной работы:

1) осмыслить содержание и механизм регулятивных действий младших школьников на границу знания и незнания, цель деятельности;

2) научиться интерпретировать предметные действия учащихся с точки зрения выполнения регулятивных умений;

3) овладеть способом формирования регулятивных действий у школьников на уроке.

Задание
на осмысление личностной значимости предлагаемых задач и планирование самостоятельной деятельности

Какие учебные задачи (не) соотносятся с поставленными Вами целями деятельности? Как Вы считаете, важно ли решать данные задачи? Почему да? Нет? Определите, какие действия помогут Вам решить поставленные задачи (воспользуйтесь предлагаемыми заданиями, которые соотносятся с этапами самостоятельной деятельности).

I. Изучите и осознайте материал по теме «Формирование регулятивных действий на этапе постановки учебной задачи», используя материал лекций и предложенную литературу.

При подготовке ориентируйтесь на следующие вопросы.

Вопросы для контроля
за уровнем усвоения материала

I. Почему условием формирования регулятивных действий является организация изучения предметного содержания в форме постановки и решения учебной задачи? <….> Какие действия должен выполнить учитель, чтобы разработать этап осознания границы знания и незнания и цели деятельности на уроке? С какой целью проводится анализ учебной программы, учебника, составляется схема рефлексивного содержания урока, предполагаются трудности детей в изучении темы перед моделированием профессиональной деятельности?

II. Решите методические задачи для присвоения способа профессионального действия по развитию регулятивных действий на этапе постановки учебной задачи.

Методические задачи
для формирования профессиональных умений
(см. учебные задачи 2, 3, 4, 5)

1. Расположите действия осознания учеником границы знания и незнания и цели деятельности в правильной последовательности. <….> *Правильный порядок см. после списка литературы.* Обоснуйте логику последовательности действий.

2. Интерпретируйте предметные действия ученика с точки зрения механизма учебной рефлексии на границу знания и незнания и цель деятельности при изучении следующих тем <….>.

4. Приведите примеры регулятивных действий ученика. Предлагаемые темы: <….> *Методический совет: сначала определите границу знания и незнания школьника – обратитесь к программе, учебнику, посмотрите, какой изучили материал по проверке безударных гласных, морфемике. Затем представьте себя в роли ученика и выполните задание. Потом интерпретируйте его действия и проверьте решение данной задачи, опираясь на задания 1 и 2.*

5. Интерпретируйте действия учителя на этапе постановки учебной задачи с точки зрения инициации учебной рефлексии. Удовлетворяют ли они требованиям методики? Свое мнение обоснуйте. <….>

6. Определите, какие имеющиеся знания у детей будут вступать в противоречие с новым материалом по следующим темам <….>. Обратитесь к учебникам. Выделите из содержания указанных тем возможности для осознания границы знания и незнания, цели деятельности. Какие действия должен выполнить учитель, чтобы воспользоваться ресурсом учебника? <….>

12. Разработайте урок, ориентированный на развитие регулятивных умений по программе на Ваш выбор. *Методический совет: воспользуйтесь методическими рекомендациями и приобретенным опытом в ходе решения методических задач. Учитывайте подходы к изучению русского языка в выбранном Вами учебнике, ресурсы его содержания для развития учебной регуляции. Продумайте, какие трудности в изучении предметного содержания могут возникнуть у детей, как их использовать в создании учебной проблемы. Подумайте, какие трудности в процессе инициации учебной регуляции могут возникнуть у Вас и учащихся, как их преодолеть.* Проанализируйте составленный фрагмент, оцените собственные действия по развитию регулятивных умений детей.

Задание
на осознание результатов
самостоятельной работы

Какую информацию по теме вы приобрели в результате самостоятельного изучения литературы? Анализа учебников? Решения методических задач?

Какие профессиональные умения в сфере развития учебной регуляции Вы формировали в ходе выполнения самостоятельной работы?

Какие профессиональные возможности имеются у Вас для инициации учебной регуляции в разных системах обучения? Какая система для Вас предпочтительнее?

Какие трудности возникли у вас при составлении фрагментов уроков? Какие знания и умения Вам еще нужно сформировать? Как это сделать?

Какие у Вас возникли вопросы, на которые не нашли ответа? Сформулируйте их и обсудите с преподавателем и другими студентами.

Таким образом, план организации учебно-профессиональной деятельности студентов органично вписывается в самостоятельную работу, что повышает уровень их саморегуляции. Однако он не является единственным средством подготовки будущих учителей к работе в условиях реализации новых образовательных стандартов в школе. Во время педагогической практики студентам рекомендуются руководства по развитию учебных умений у школьников. В руководства включаются задания на:

– осмысление собственной позиции относительно развития учебных действий учащихся средствами предмета;
– обоснованный отбор методов и средств развития учебных умений с учетом

предметной темы по русскому языку, а также планирование профессиональной деятельности по развитию регулятивных и общеучебных действий учащихся;
- прогнозирование возможных трудностей школьников в учебной деятельности, определение их причин и путей преодоления;
- моделирование обнаружения учениками разрыва в собственных знаниях, построения способа действия с предметным материалом;
- использование вербальных и графических средств инициации познавательных умений на всех этапах урока;
- разработку нестандартных методов и средств развития учебных действий детей.

Использование описанных руководств позволяет одновременно развивать профессиональную рефлексию будущих педагогов.

Изменение подходов к содержанию подготовки будущих учителей к обучению предмету (в т.ч. и русскому языку) требует исследования проблемы ее диагностики. На наш взгляд, аттестация готовности студентов к инновационной работе в начальных классах должна быть комплексной и осуществляться с помощью нескольких методов: наблюдение, анкетирование, собеседование; анализ конспектов, протоколов и видеозаписей уроков; тестирование. В содержание опросных листов и тестов должны включаться вопросы и задания, требующие от студентов анализа профессиональной задачи и принятия собственного решения или выбора из ряда предложенных. Это объясняется тем, что такие задания позволяют узнать, насколько педагог способен использовать профессиональные зуны в вариативных педагогических ситуациях. Для составления конспектов будущим учителям следует предлагать темы, не рассматриваемые на аудиторных занятиях и по разным учебным программам, так что студенты имеют право выбора учебно-методического комплекса.

В содержание материалов оценки ценностного отношения к инновационной работе в школе должны включаться вопросы и задания не только на проверку знаний о необходимости развития учебных умений у детей, но и ситуации, в которых обнажались бы профессиональные затруднения учителя в инициировании данных действий, с целью анализа реакций студентов. При этом студенты не предупреждаются о том, что их конспекты и протоколы уроков будут рассматриваться на предмет развития учебной самостоятельности школьников, с целью выяснения истинного отношения к данной проблеме. С этой же целью в ходе анализа продуктов профессиональной деятельности полезно исследовать устойчивость педагогов развивать учебные умения, несмотря на возникающие сложности.

Компонентом содержания диагностических материалов также должны быть задания на проверку умения отделять границу знания и незнания, определять конкретные задачи и способы инициации учебной деятельности школьников, выполнять контроль, оценку собственной профессиональной деятельности, выяснять профессиональные проблемы, их причины и пути преодоления, а также рефлексировать вопросы и задания, которые вызывают трудности и интерес.

Оценка уровня знаниевого компонента исследуемой готовности включает аттестацию знаний о сущности, механизмах учебных умений и способах их формирования средствами школьного предмета. Диагностика деятельностного компонента должна осуществляться на основе анализа конспектов, протоколов, видеозаписей уроков студентов по специально разработанной схеме, а также на основе успешности решения различных методических задач, требующих моделирования деятельности учителя по развитию учебных действий школьников.

Изложенный диагностический комплекс был апробирован автором, показателями уровня названной компетенции являлось качество владения указанными ранее ценностями, знаниями, аналитическими, диагностическими и организационно-коммуникативными действиями и действиями профессиональной рефлексии. В результате диагностики выяснилось, что традиционная предметная подготовка не обеспечивает хорошую готовность будущих учителей к реализации инноваций в начальном образовании. Студенты знают о требовании формирования учебной самостоятельности у школьников, но недостаточно глубоко понимают ее роль в становлении личности детей, не ориентируются на ее развитие в профессиональной деятельности. Знания о составе универсальных умений у студентов имеются, но будущие учителя не представляют условия их развития, они могут только воспроизводить дидактические действия в стандартных учебных ситуациях. Студенты не испытывают потребности в профессиональной рефлексии, и у них возникают трудности в осуществлении профессионально-регулятивных действий.

Таким образом, в сложившейся образовательной ситуации требуется вносить изменения в профессиональную предметную (в т.ч. филологическую) подготовку будущих учителей начальных классов. На наш взгляд, перемещение акцента с предметного обучения на развитие общеучебных умений детей, соединение психологического, предметного и методического содержания в единый модуль и организация его усвоения в логике деятельности и свободы выбора улучшает ее качество и соответствие требованиям обучения в современной школе.

Список литературы:

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Якунин, В.А. Психология деятельности педагога / В.А. Якунин. – М.: Высшая школа, 1994. – 376 с.
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
4. Биба, А.Г. Теория и методика формирования учебной рефлексии у младших школьников (на материале русского языка). Методические рекомендации для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А.Г. Биба. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2010. – 156 с.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 376.42

М.Е. Буслаева

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Развитие и совершенствование лексики младших школьников с умственной отсталостью было и остаётся одной из перспективных психолого-педагогических проблем. В современных условиях, когда углубляется процесс гуманизации образования, усиливается ориентация на личность ученика, имеющего проблемы в развитии интеллекта, все более важная роль в становлении языковой личности ребенка принадлежит его активному словарному запасу.

Ключевые слова: лексический запас, семантическое сходство, младшие школьники с нарушением интеллекта.

Известно, что базисом речевой организации человека является словарный запас, недостатки которого значительно затрудняют процесс социальной адаптации. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с умственной отсталостью ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к неполноценности социально-бытовой ориентировки. Следовательно, одним из актуальных направлений работы с детьми с умственной отсталостью должно быть формирование и развитие лексики, характеризующейся достаточностью и полноценностью, с точки зрения объема словарного запаса, семантики и синтагматических характеристик. Бедность, недифференцированность значений слов приводят к нарушению норм словоупотребления, что значительно ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира и затрудняет процесс обучения [1].

С другой стороны, накопление ребенком представлений, понятий, знаний является необходимым условием развития его речи. Ребенок лишь тогда начинает говорить, когда чувствует потребность в общении, когда у него есть необходимое содержание для высказывания, т.е. необходимый запас знаний об окружающем мире [1]. Слово имеет фундаментальное значение и занимает центральное место в формировании человеческого сознания (А.Р. Лурия). Словарный запас являются не только одним из самых значимых компонентов высказывания, но и свидетельствуют о глубине дифференцированного познания окружающей действительности, об уровне сформированности речемыслительных процессов. Наличие развернутой лексики в речи школьников в определенной степени служит показателем зрелости личности в эмоциональной, морально-этической, психологической сфере, поскольку слова-оценки, слова-характеристики выражают отношение человека к миру, к окружающим и самому себе [1].

В специальной литературе достаточно подробно освещены такие особенности речи младших школьников с нарушенным интеллектом, как ограниченность словарного запаса, неточность употребления слов разной грамматической природы, проанализировано использование слов различных тематических групп, отмечается патологический разрыв между активным и пассивным словарем умственно отсталых детей (А.К. Аксенова, Е.Н. Буслаева, В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова) [1, 3].

На значимость проблемы изучения функционально-семантической стороны лексического запаса учащихся с нарушением интеллекта указывали А.К. Аксенова, Е.Н. Буслаева, М.Ф. Гнездилов, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко [1, 3].

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (Е.Н. Буслаева, Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря.

Изучение особенностей лексического развития умственно отсталых школьников младших классов позволило выявить у учащихся 1-4-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей [3].

Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей явился низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем

мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.

Так, Е.Н. Буслаева отмечает в своем диссертационном исследовании, что умственно отсталые школьники 1-х классов не знают названий многих предметов, которые их окружают (груша, слива, вилка, скатерть, перчатки), особенно названий отдельных частей предметов (воротник, крышка, пояс, манжеты, чехол) [3].

В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, овощи, дикие животные, посуда, обувь, одежда).

Изучая особенности словарного запаса учащихся 1-2-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида Калужской области, мы выявили, что 93% умственно отсталых школьников не знают, кто из животных и птиц крякает, шипит, гогочет, кудахчет, 71% не опознают на рисунке и видео ролике гуся, утку, лошадь.

В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют глаголы, обозначающие способы передвижения животных (плывет, скачет, ползает, летает, прыгает). Ученики 1-2-х классов говорят: «лошадь идет», «змея идет», «ворона идет», «рыба идет».

Умственно отсталые дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (красный, желтый, синий, зеленый), величину (большой, маленький), вкус (вкусный, не вкусный, горький). Противопоставления же по признакам «высокий – низкий», «далекий – близкий» практически не используют [1, 3].

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены слова с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползает – «идет», толстый, высокий – «большой») [1, 3].

Наблюдаются смешения слов одного рода, вида. Так, словом «ботинки» дети называют сапоги, туфли, галоши; словом «рубашка» – кофту, рубашку, свитер, куртку. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения, как самих предметов, так и их обозначений [1].

Умственно отсталые школьники вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, назначение предметов (ложка, вилка). Различия предметов не усваиваются, а обозначения не разграничиваются.

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой – особенностью формирования семантических полей [1, 3].

Отмечается замедление темпа формирования и качественное своеобразие структуры значения слова, длительное время преобладает «предметная соотнесенность» слова, когда оно является лишь обозначением конкретного предмета. Многие слова так и не становятся понятиями.

Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, поэтому умственно отсталые дети с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными цели, причины и др.) [1, 3].

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у них затруднено формирование всех языковых обобщений, замедленно и качественно иначе, чем нормальные дети, усваивают они закономерности языка [1, 3].

Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обусловливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей [1].

К старшим классам у большинства школьников происходит коррекция нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровня, полное устранение дефектов фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время семантический и языковой уровни развития у этих детей не достигают нормы [1].

Список литературы:

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] /Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 254 с.
3. Буслаева, Е.Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Н. Буслаева. – М., 2003. – 193 с.
4. Проблемы реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Калужской области [Текст]: Материалы заочной научно-практической конференции / под ред. Е.Н. Буслаевой. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 433 с.
5. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2015. – 176 с.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-16-40018.

ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга

УДК 37.01/09 +37.04

А.П. Демидова, Е.Б. Прохорова

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАЛЕЛЯ В РАМКАХ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ РИСКИ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

В статье рассмотрена проблема сотрудничества воспитателя ДОУ и логопеда при работе с детьми, имеющими речевые нарушения в рамках ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, дети-логопаты, воспитатель ДОУ, учитель-логопед.

Требования к содержанию и условиям работы с детьми, имеющими речевые нарушения дошкольного возраста в рамках ФГОС дошкольного образования направлены на создание оптимальных условий для развития детей-логопатов дошкольного возраста в современных условиях, реализацию права ребенка на доступное, качественное образование. Федеральные государственные требования устанавливают принципиально иной способ взаимодействия и взаимосвязи компонентов основных общеобразовательных программ дошкольного образования – на основе принципа интеграции образовательных областей, представляющих собой альтернативу предметному принципу, в системе дошкольного образования – это организация воспитательно-образовательного пространства через адекватные формы образовательной работы с детьми. Для детей-логопатов важным моментом данных требований к образовательному стандарту является отсутствие принуждения к обучению, что может вызвать невротические состояния. Дети с речевыми нарушениями более зависимы от мнения окружающих, влияющих на их непосредственность, на их стремление познать не только окружающее, но и себя, свои возможности и поверить в свои способности.

Чаще всего в детском саду воспитателю приходится планировать свои действия каждый раз заново, исходя из развития конкретного ребенка и группы детей, исходя из особенностей диагноза детей.

В задачи дошкольного образования в Российской Федерации входит: развитие воображения, творческого потенциала ребенка; создание единой модели, которая устроит родителей, воспитателей, логопедов и учителей начальной школы. Воспитатель и логопед должны быть готовыми к тому, что воспитанники могут прийти в детский сад на разных этапах и в разные сроки, что позволяет совместно сформировать программу поступательного развития детей с речевыми нарушениями, которое предполагает развитие детей-логопатов в тех или иных направлениях в течение целого ряда лет, но включаться дети-логопаты имеют право в любой момент как бы с «нуля».

Такая работа с детьми-логопатами в ДОУ возможна, так как предметное содержание выступает формой реализации воспитательно-образовательного и коррекционного процесса. Социальной ситуацией развития в рамках ФГОС дошкольного образования является поддержка разнообразия детства, содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей, образование вместе с семьей в форме внимательного диалога и сотрудничества.

ФГОС дошкольного образования опирается на такие понятия, как «амплификация развития», «зона ближайшего развития», «разнообразие детства», «педагогическая и психологическая диагностика», «разнообразие детства», «разнообразие детства», «ранняя помощь», «самоценность детства», «социальная ситуация развития», «специальные условия образования» и т.д. В Стандарте учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. В рамках совместной работы логопеда и воспитателя более отражается реализация следующих образовательных областей Стандарта: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие и речевое развитие.

Главной целью коррекционной работы проводимой логопедами и воспитателями совместно является развитие речи ребенка в целом, а именно: развитие артикуляционной моторики, развитие физического и речевого слуха, накопление и активизация словарного запаса, работа над лексико-грамматическим строем речи, обучение навыкам словообразования и словоизменения, развитие связной речи, формирование

навыков звукобуквенного анализа, и, конечно, коррекция звукопроизношения [1; 3].

Положительные результаты совместной работы логопеда и воспитателя достигаются при условии соблюдения следующих принципов:

– поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов речи;
– системного подхода к анализу речевого дефекта;
– регуляции психической деятельности детей посредством развития коммуникативной и обобщающей функций речи [2; 5].

Реализация данных принципов возможна только при интегрированном процессе воспитательно-образовательного пространства и логопедического вмешательства в процесс жизнедеятельности детей через учет возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей, а также структуры выраженности речевого дефекта.

Содружество воспитателя и логопеда возможна и в логопедической группе (как основной) и в общеобразовательных группах массового ДОУ. Так, главными задачами при работе с детьми с ОНР в работе воспитателя являются:

– формирование словаря;
– развитие лексико-грамматических средств речи;
– помощь в автоматизации и дифференциации нарушенного звукопроизношения;
– развитие фонематического слуха;
– развитие связной речи.

При коррекции речи у детей с заиканием воспитателям необходимо обратить внимание на реализацию следующих задач в коррекционном аспекте своей работы:

– создание дружественной атмосферы в группе;
– формирование правильного речевого дыхания;
– возможность отвечая, детям с заиканием пропевать свои ответы;
– коррекция словаря и лексико-грамматического строя речи;
– подготовка к школе.

Для детей с ФФНР воспитателям необходимо учитывать следующие задачи:

– дифференциация поставленных и автоматизированных звуков речи;
– развитие фонематического слуха; подготовка к школьному обучению.

Задачами логопеда являются следующие [4]:

– диагностика речевого и психологического развития ребенка;
– изучение индивидуальных особенностей детей и построение плана индивидуальных занятий;
– проведение подгрупповых занятий, согласно особенностям детей;
– организация совместной работы логопеда – воспитателя – родителей – коллектива ДОУ (музыкальный работник, преподаватель ИЗО, физической культуры);
– проведение консультативной работы (разработка рекомендаций для родителей, подготовка заданий, игр и пособий для воспитателя и т.д.);
– контроль за качеством проводимой работы.

Схематически направления совместной работы логопеда и воспитателя можно представить в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь логопеда и воспитателя при работе с ребенком-логопатом

РЕБЕНОК	
ЛОГОПЕД	ВОСПИТАТЕЛЬ
– развитие артикуляционного праксиса; – развитие фонематического восприятия; – развитие мелкой моторики; – постановка, автоматизация и дифференциация звуков; – развитие грамматического строя речи; – развитие связной речи; – осуществляет коррекционную работу, исходя из специфики речевого диагноза ребёнка	– в игре закрепляет положения и движения органов артикуляции; – на занятиях уделяет внимание фонематическому восприятию; – закрепление правильного речевого дыхания и длительного речевого выдоха; – воспитание умеренного темпа речи по подражанию воспитателю; – развитие ритмичности речи, ее интонационной выразительности; – активизация поставленных звуков в словах, словосочетаниях, фразах; – в рамках занятий по развитию речи, ознакомлению с окружающим и художественной литературой пополняет, уточняет, активизирует словарь детей; – контролирует грамотность и правильность речи детей в течение всего времени общения с ними

Логопед предоставляет воспитателю по каждому ребенку в специальной тетради информацию (подборку упражнений, игр и заданий) по развитию психических познавательных процессов, по артикуляционной гимнастике и упражнениям на дыхание, мелкую моторику. Воспитателю необходимо знать результаты обследования логопедом ребенка, особенно сопутствующие дефекты, а именно особенности внимания, памяти, пальцевой и артикуляционной моторики, словесно-логического мышления.

Коррекционная работа воспитателем осуществляется во время режимных моментов, в вечерние индивидуальные занятия по заданию логопеда и фронтальные занятия по программе ДОУ. При проведении занятий логопедом, воспитатель может присутствовать на них, делая пометки, и эти данные использует потом на вечерних индивидуальных занятиях.

Таким образом, успешная коррекционная работа с детьми, имеющими речевые нарушения возможна только при совместном тесном сотрудничестве воспитателя и логопеда и родителей, с учетом индивидуальных особенностей сопутствующих основному дефекту ребенка.

Список литературы:

1. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций /сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 384 с.
2. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография / А.М. Новиков. – М.:Эгвес, 2008.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994.
5. Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова, под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1981.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга
Калужский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева», Калуга

УДК 159.9.075

И.И. Зверева

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ

Статья посвящена раскрытию когнитивного механизма усвоения ценностей обучающимися кадетских и общеобразовательных классов, обеспечивающего представленность ценности в их сознании. Описаны результаты эмпирического исследования, касающиеся того, что репрезентация ценностей, релевантных содержанию кадетского образования у кадет и у обучающихся в общеобразовательном классе различаются. Продемонстрированы данные, подтверждающие преобладающую сформированность концептов, соответствующих содержанию кадетского образования у обучающихся-кадет.

Ключевые слова: кадетское образование, ценности, релевантные содержанию кадетского образования, когнитивный механизм усвоения ценностей, концепт.

В основу федеральных государственных образовательных стандартов общего образования положено представление об образовании как институте социализации и воспитания личности. В структуру требований к результатам освоения основных программ общего образования, наряду с метапредметными и предметными, впервые включены личностные результаты, на основании которых сформулированы «ценностные ориентиры общего образования». Переход от признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования к пониманию обучения как процесса (подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи и др.) расставил новые приоритеты в представлении о целях и результатах образования. Личностные результаты являются ведущими, поскольку делают учение осмысленным, обеспечивают значимость решения задач с учетом выбора целевых и смысловых установок для своих действий и поступков. Таким образом, формирование и достижение личностных результатов – задача и ответственность системы образования в целом и образовательного учреждения в частности.

Одной из составляющих личностных результатов обучения является усвоение ценностей. Однако общественные нормы, требования, идеалы, ценности воспринимаются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно, кроме того, механизмы усвоения ценностей на современном этапе развития психологической науки малоизвестны.

Понятие «психологический механизм» является широким понятием, подразумевающим в себе совокупность факторов, условий, закономерностей взаимодействия человека с окружающей действительностью и обеспечивающих функционирование человека в мире. Разные авторы дают ему различную интерпретацию, рассматривая его как структурный или процессуальный аспект явления. В.Г. Леонтьев, внесший большой вклад в развитие представлений о психологических механизмах, определяет их как отражение в психике объективных факторов, закономерностей человеческого взаимодействия с окружающим миром, как «раскодированные факторы» тех или иных состояний, «выраженные в содержательных, образных, понятийных терминах и представлениях», как их «субъективное «описание». При этом В.Г. Леонтьев в своей монографии убедительно раскрывает системный по структуре и одновременно формирующий по направленности характер психологических механизмов [1, 70]. В.В. Собольников, развивая этот подход, определяет механизм как систему психических и социальных предпосылок, условий, обеспечивающих направленность человеческого поведения на развитие [2]. Общим для всех приведенных определений понятия «механизм» является его связь с личностным развитием. Показательно в этой связи определение Л.И. Анцыферовой, которая понимает под психологическими механизмами «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего появляются различные психологические новообразования, понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [3, 8]. В контексте нашего исследования мы будем придерживаться точки зрения М.С. Яницкого, который применительно к развитию системы ценностных ориентаций личности определяет психологический механизм как компонент процесса развития

«представляющий собой систему средств и условий, обеспечивающих это развитие» [4, 60].

Мы предполагаем, что задачу «формирования совокупности ценностных основ жизни» (Н.Н. Моисеев) сегодня предстоит решать в направлении поиска новых условий, моделей, механизмов, средств и др. трансляции ценностей и оценки критериев эффективности их влияния на процесс ценностного становления личности. Кадетское образование, построенное на мощных ценностных ориентирах – «столпах кадетского воспитания» [5], на наш взгляд, открывает новые перспективы в решении данной проблемы.

Эмпирическое исследование, о котором пойдет речь в данной статье, является логическим продолжением исследования, начатого в 2012 году и посвященного изучению содержания и структуры ценностных ориентаций субъектов образовательных отношений. Для указанных целей применялся адаптированный В.А. Ядовым, А. Гоштаутасом, А.А. Семеновым вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации», модифицированный Д.А. Леонтьевым [6]. Эмпирическое исследование было организовано на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №51» г. Калуги, с 2011 года реализующего программу кадетского образования.

В рамках проведенного исследования согласно экспертному опросу, в котором приняли участие специалисты, реализующие программу кадетского образования (N = 7), были определены ценности, релевантные содержанию кадетского образования: из группы терминальных ценностей – здоровье (физическое и психическое), активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), наличие хороших и верных друзей, счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), счастливая семейная жизнь; из группы инструментальных – исполнительность (дисциплинированность), ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) [7].

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования содержания ценностных ориентаций кадет (N=44) и обучающихся общеобразовательных классов (N=31), проведенный на разных этапах обучения, показал, что степень присвоения ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, у кадет выше в сравнении с обучающимися общеобразовательных классов [8].

Также данные сравнительного анализа содержания ценностных ориентаций кадет являются свидетельством сохранения системы их приоритетных ценностей на последовательных этапах обучения, которую, преимущественно, составляют ценности, релевантные содержанию кадетского образования.

Таким образом, существуют различия в мере усвоенности ценностей релевантных и нерелевантных кадетскому образованию кадетами и обучающимися в общеобразовательных классах. Это позволяет поставить вопрос о тех внутренних механизмах, которые лежат в основе этих различий.

Общая теоретическая гипотеза нашего исследования состоит в том, что процесс формирования и усвоения ценностей реализуется посредством нескольких взаимосвязанных между собой механизмов. Первый – когнитивный, который обеспечивает расширение и обогащение семантического содержания ценностей, установление разнонаправленных связей между различными ценностями, осознание сходства и различий между ними, различение инвариантного и вариативного в содержании ценностей, их вербализацию и осознание. Второй – эмоциональный, обеспечивающий формирование пристрастного отношения к содержанию ценностей и переживание ценности как достояния личного опыта. Третий – поведенческий (конативный), который обеспечивает актуализацию и реализацию ценностей в качестве регулятора собственной активности. Названные механизмы усвоения ценностей обеспечивают разные уровни усвоенности ценностей субъектом обучения: репрезентацию ценности в сознании (когнитивный механизм), формирование устойчивого предпочтения по отношению к ценности (эмоциональный механизм), формирование готовности к действию на основе данной ценности (поведенческий механизм).

В данной статье мы представим результаты эмпирического исследования, относящегося к когнитивному механизму усвоения ценностей, и продемонстрируем, что репрезентация ценностей, релевантных содержанию кадетского об-

разования у кадет и у обучающихся в общеобразовательном классе различается.

Эмпирическое изучение когнитивного механизма усвоения обучающимися ценностей выполнено на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №51» г. Калуги, которое с 2011 года реализует программу кадетского образования. В выборку вошли кадеты (N=15) и обучающиеся общеобразовательных классов (N=18) в возрасте от 16 до 17 лет, проживающие в г. Калуге, из них девушек – 17, юношей – 16.

Предметом исследования явилась когнитивная структура понятийных концептов, являющихся носителями ценностей, релевантных (и не релевантных) содержанию кадетского образования. В отношении определения понятия «концепт» мы разделяем точку зрения М.А. Холодной [9], которая определяет концепт как скрывающееся за определенным словом целостное интегрированное системное многоуровневое образование, в котором представлено множество разнокачественных и взаимосвязанных признаков некоторого объекта или явления, обозначаемого определенным словом. Эта сложная целостная система рассматривается М.А. Холодной как интегральный эффект познавательного развития субъекта.

С целью определения сформированности концептуальных структур (особенностей организации семантики концептов, являющихся носителями ценности, их развернутости и осознанности) использовалась разработанная М.А. Холодной методика «Условный собеседник» [9, 84], в рамках которой испытуемые объясняли условному собеседнику значения ценностей, релевантных и нерелевантных кадетскому образованию.

Инструкция: «Представьте себе, что Вы имеете дело с человеком, который в первый раз слышит слово и не имеет малейшего представления о явлении, обозначенном данным словом. Вы должны раскрыть ему содержание соответствующего слова так, чтобы Ваш условный собеседник понял, о чем идет речь. Вы должны передать ему самые важные существенные для явления сведения, причем передать не с помощью рассказа, а в форме перечисления любых отдельных слов».

С тем, чтобы не ограничивать естественного хода размышлений испытуемого, установочных примеров, показывающих, как именно надо раскрывать содержание исходных слов-стимулов, не давалось. Диагностика проводилась в рамках классного часа, занимающего в расписании последний урок учебного дня, потому время выполнения задания не ограничивалось, испытуемый сам прекращал писать слова, когда, как он полагал, что все необходимые сведения о явлении даны в полной мере.

В качестве стимульного материала использовались шесть ценностей: три ценности, релевантные содержанию кадетского образования (счастливая семейная жизнь, здоровье, активная деятельная жизнь) и три ценности, не релевантные содержанию кадетского образования (творчество, развлечения, свобода).

В ходе исследования был выдвинута гипотеза о том, что у кадет, в сравнении с общеобразовательным классом, семантическое поле концептов, соответствующих релевантным ценностям, более обширно и насыщено разнообобщенными признаками.

В ходе обработки результатов были рассчитаны: 1) общее число ассоциаций, данных каждым испытуемым в отношении ценностей релевантных и нерелевантных кадетскому образованию, 2) число ассоциаций, данных каждым испытуемым в отношении ценностей релевантных и нерелевантных кадетскому образованию, распределенное по четырем типам.

Так, на этапе качественного анализа ассоциаций, раскрывающих содержание исходных стимулов-концептов, соответствующих и не соответствующих содержанию кадетского образования, с целью оценки степени структурированности концептуальных структур и продуктивности определения содержания концепта нами было выделено 4 типа высказываний:

1. Предметные ассоциации (те, в которых содержание ценности выражается через перечисление конкретных объектов, сопровождающих ее реализацию (ассоциативное окружение)).

2. Эмоционально-оценочные характеристики (те, в которых выражено эмоциональное отношение к реализации ценности).

3. Атрибутивные ассоциации (те, в которых перечисляются те или иные атрибуты и функциональные характеристики ценности).

4. Обобщенные характеристики (те, в которых ценность выражается через обобщенное определение, в том числе метафорического характера или же через соотнесение с другими обобщенными ценностями).

Под предметными ассоциациями, занимающими периферийное положение в ассоциативном поле концептов-стимулов, релевантных содержанию кадетского образования у учащихся-кадет, мы понимаем такие ассоциаты (слова-реакции), в которых содержание ценности вы-

ражается через перечисление конкретных объектов реального мира, сопровождающих ее реализацию (ассоциативное окружение). В качестве объектов предметной области могут рассматриваться предметы, явления, процессы, рассматриваемые в рамках определенного контекста (например, члены семьи (муж, жена, дети, родители и т.п.), предметы-символы семейной жизни (обручальные кольца, свидетельство о заключении брака и т.п.) – для ценности «счастливая семейная жизнь»; названия спортивных игр (волейбол, баскетбол и т.п.) и снарядов (брусья, кольца и т.п.), лекарств и предметов, сопутствующих лечению (таблетки, витамины, капельницы и т.п.) – для ценности «здоровье» и др.).

Под эмоционально-оценочными ассоциациями мы понимаем такие характеристики, в которых отражено переживание человеком своих представлений о ценности, выражено его отношение к реализации ценности и др. Например, «заботливость», «теплота», для ценности «счастливая семейная жизнь», Так, ценность «счастливой семейной жизни» выражена у кадет в 20, ценность *здоровья* – в 8, ценность *активной деятельной жизни* – в 6 эмоционально-оценочных ассоциациях-характеристиках, представляющих собой как отдельные слова так и словосочетания (например, «желание идти домой»).

Под атрибутивными ассоциациями, входящими в ядро ассоциативного поля концептов-стимулов, релевантных содержанию кадетского образования, мы понимаем такие слова-реакции, в которых перечисляются те или иные атрибуты и свойства ценности.

Так, ценность *счастливой семейной жизни* конкретизирована у кадет в 9 функционально-атрибутивных характеристиках (в скобках указана частота встречаемости характеристики) (взаимопомощь (4), совместное времяпровождение (1), продолжение рода (1), воспитание детей (2), финансовое обеспечение семьи (4), выполнение семейных обязанностей (1), взаимопонимание (10), согласие (1), доброжелательность (1)); ценность *здоровья* – в 11 характеристиках (5 из которых являются функциональными характеристиками: продолжительность жизни (1), социальная активность (3), трудоспособность (2), физическое развитие (1), отсутствие болезней (1) и 6 – атрибутивными: здоровое питание (4), занятия спортом (14), отсутствие вредных привычек (6), режим (3), забота о себе (3), здоровый образ жизни (6)); ценность *активной деятельной жизни* – в 10 характеристиках (3 из которых являются функциональными характеристиками: приносить пользу обществу (1), .изучение нового (1), помощь другим (1) и 7 – атрибутивными: коммуникабельность, организаторство (2), занятость (3), отсутствие свободного времени (1), виды активности (7), цели, стремления, планы (4), эксперименты, действия (2), экстремизм (1)).

Под обобщенными характеристиками мы понимаем такие, в которых ценность выражается через обобщенное определение, в том числе метафорического характера или же через соотнесение с другими обобщенными ценностями. Так, например, *ценность счастливой семейной жизни* выражена у кадет в 27 обобщенных ассоциациях (7 из которых представляют собой соотнесение с другими обобщенными ценностями (в скобках указана частота встречаемости ассоциации): свобода (2), здоровье (2), чувства (1), общение (1), успех (1)); *ценность здоровья* – в 13 обобщенных ассоциациях; *ценность активной деятельной жизни* – в 11 обобщенных ассоциациях (2 из которых представляют собой соотнесение с другими обобщенными ценностями: развитие, общение).

Представим общие результаты эмпирического исследования и дадим их интерпретацию.

В ходе обработки данных были рассчитаны средние значения каждого показателя по релевантным и нерелевантным ценностям для кадетского и общеобразовательного класса, а также определена значимость различий в этих показателях по критерию Манна-Уитни (см. табл. 1).

Сравнительный анализ общего числа ассоциаций по выявленным типам высказываний о содержании представленных понятий-стимулов, релевантных и не релевантных содержанию кадетского образования, а так же о характеристиках, относящихся к представленным понятиям объектов, у респондентов показывает, что в целом у кадет ассоциативное поле ценностей, релевантных кадетскому образованию более обширно, чем – нерелевантных. Так, для релевантных ценностей кадеты дали в среднем 16,13 ассоциаций, для нерелевантных – 10,47 (различие значимо по критерию Вилкоксона ($T = 3$; $p<0,001$)). В сравнении с общеобразовательным классом ассоциативное поле также более обширно у кадет для релевантных ценностей, но не для нерелевантных ($U=40,5$; $p\leq0.01$).

Та же самая тенденция прослеживается и в отношении сравнения средних показателей по разным типам ассоциаций, данных кадетами на релевантные и нерелевантные ценности. Так, по предметному типу ассоциаций кадеты дали

в среднем 4,33 – для ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, и 2,40 – для нерелевантных ценностей; по эмоционально-оценочному типу – 2,27 в сравнении с 1,47; по атрибутивному типу – 6,13 в сравнении с 4,07; по обобщенному типу – 3,40 в сравнении с 2,53) (см. табл. 1). Подобного превосходства не было обнаружено в отношении учащихся общеобразовательного класса, отмечено лишь количественное преобладание ассоциаций по одному из типов высказываний о содержании представленных понятий-стимулов, релевантных содержанию кадетского образования, – предметным ассоциациям (см. табл. 1). Что касается значимости различий между кадетским и общеобразовательным классами, то оно наблюдается в отношении ассоциативного поля ценностей, релевантных содержанию кадетского образования: по эмоционально-оценочным ассоциациям (U = 64,5, p≤0.01), по атрибутивным ассоциациям (U = 43, p≤0.01), по обобщенным ассоциациям (U = 43, p≤0.01).

Таблица 1 – Сформированность семантического поля концептов у учащихся кадетского и общеобразовательного классов

Показатель	Кадетский		Общеобразовательный		Значимость различий
	x	SD	x	SD	
Общее число ассоциаций					
Релевантные ценности	16,13	4,87	9,78	2,80	U=40,5; p≤0.01
Нерелевантные ценности	10,47	3,25	10,50	3,45	Не значимо
Предметные ассоциации					
Релевантные ценности	4,33	3,74	4,83	2,48	Не значимо
Нерелевантные ценности	2,40	2,03	2,83	2,36	Не значимо
Эмоционально-оценочные ассоциации					
Релевантные ценности	2,27	1,28	1,06	1,21	U=64,5; p≤0.01
Нерелевантные ценности	1,47	1,77	1,83	1,25	Не значимо
Атрибутивные ассоциации					
Релевантные ценности	6,13	2,61	3,00	1,68	U=43,0; p≤0.01
Нерелевантные ценности	4,07	2,34	3,78	1,66	Не значимо
Обобщенные ассоциации					
Релевантные ценности	3,40	1,99	0,89	1,32	U=43,0; p≤0.01
Нерелевантные ценности	2,53	1,41	2,06	1,47	Не значимо

Заметим, что в данном случае способом обработки информации (предъявляемых слов-стимулов) выступал механизм ассоциирования, представляющий собой сложный процесс, направленный на восстановление разветвленной системы связей, отображающих ситуации, эмоциональные состояния, представления, образы предметов, действий, понятий. Результирующей операцией этого процесса явилось вычленение отдельных элементов системы по принципу преобладающей связи собственно и составляющих ядро ассоциативного поля.

Таким образом, эмоционально-оценочные, атрибутивные и обобщенные ассоциации составляют ядро ассоциативного поля концептов-стимулов, релевантных содержанию кадетского образования у учащихся-кадет.

Проведенное эмпирическое исследование позволило реконструировать фрагменты образа мира старших подростков, связанные с содержанием концептов, релевантных и не релевант-

ных содержанию кадетского образования. Полученные результаты являются подтверждением преобладающей сформированности у кадет концептов, соответствующих содержанию кадетского образования. Эмоционально-оценочные, атрибутивные и обобщенные ассоциации составляют ядро ассоциативного поля концептов-стимулов, релевантных содержанию кадетского образования.

Таким образом, полученные результаты могут свидетельствовать о сформированности у кадет концептуальных структур, осознанности, развернутости и насыщенности концептов, соответствующих содержанию кадетского образования, разнообобщенными признаками, а также об активной позиции подростков, не являющихся пассивными наблюдателями окружающей их действительности.

Список литературы:

1. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 216 с.
2. Собольников, В.В. Развитие личности в особых условиях деятельности / В.В. Собольников. – Новосибирск: НГАС, 1997. – 256 с.
3. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 3-18.
4. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
5. Титова, Т.Н. Кадетские школы России. История и современность / Т.Н. Титова // Субъектная самореализация личности. Теория и практика: Сборник научно-практических работ. – Самара: СГПУ, 2006. – С. 145-153.
6. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М., 1992. – 17 с.
7. Зверева, И.И. Аксиологическое содержание образования как психолого-педагогическая проблема (на примере исследования ценностей кадетского образования) / И.И. Зверева // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – С. 62-66.
8. Зверева, И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования / И.И. Зверева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – № 2. – С. 59-71.
9. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №51» города Калуги

ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга

УДК 378.147.34

В.Н. Зиновьева, Н.И. Чиркова

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья раскрывает проблему исследования роли проектной деятельности в развитии профессиональных и личностных качеств студентов вуза. Показаны возможности использования в образовательном процессе подготовки специалистов проектной деятельности, особенности проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность студентов, образовательный процесс.

Современная система образования претерпевает изменения, связанные с интеграцией России с мировым сообществом, переходом от индустриального общественного уклада к информационному. При этом личность человека выходит на первый план. В связи с этим перед системой высшего образования стоят задачи повышения качества подготовки специалистов разного уровня, соответствующих потребностям современного рынка труда.

Важным направлением модернизации системы высшего образования в РФ является интеграция учебной и научной деятельности в образовательном процессе. В вузе созданы условия для вовлечения студентов и преподавателей в научную и исследовательскую работу. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», указывается, что «целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности» (ч. 1 ст. 72). Таким образом, обозначен широкий спектр форм интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании, включающий проведение образовательными организациями научных исследований и экспериментальных разработок за счет грантов или иных источников, привлечения работников научных организаций для участия в образовательной и научной деятельности, создание в образовательных организациях научных лабораторий и т.д. [1].

Современная система высшего образования ориентирована на компетентностную модель выпускника, представляющего собой специалиста с высокой степенью сформированности компетенций по всем видам профессиональной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование определены уровень и качество не только интеллектуальных и поведенческих стандартов, но и системы личностных ценностей и профессионального мировоззрения, необходимых для решения профессиональных и социальных задач. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Выделим некоторые из них. Способность работать в команде (ОК-5); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10).

В целом в теории и практике образования осознается и используется потенциал проектной деятельности для изменения содержания образования, развития личностных качеств учащихся и углубления предметных знаний и умений. Однако при этом педагоги часто отстают от стремительно развивающей практики проектирования, не успевают перестраивать свою деятельность, т.е. формы, способы, приемы работы с детьми, в результате чего проектная деятельность становится лишь некоторым дополнением к традиционному учебному режиму. Если в традиционной образовательной практике основная функция педагога – трансляция информации (преподавание), то в работе над исследовательскими проектами эта функция отходит на второй план. В условиях такого обучения педагог для учащегося – партнер, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и жизни в целом. Это требует от педагога не только хорошей общей и предметной эрудиции, но и умения передавать эти сведения детям, быть способным планировать и организовывать совместное проектирование и иссле-

довательский поиск и, самое важное, уметь пробуждать в детях к этому вкус и интерес.

В ФГОС НОО отмечается «участие учащихся в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы творческое решение учебных и практических задач; самостоятельное выполнение творческих работ, проектов, создание собственных произведений, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий» [2]. Поэтому будущие учителя должны владеть навыками организации проектной деятельности в школе. А для этого необходимо организовать их обучение через проектную деятельность.

Кроме того, модернизация образования предполагает необходимость проектирования индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося, включая его в гибкую динамическую среду, отличную по содержанию и форме от традиционных форм обучения. В ней может проявиться индивидуальность личности. Включение студента в деятельность, разрешение собственной проблематики, создание своего образа действия, необходимо для проявления личностных потребностей человека. Анализ научной литературы (О.С. Анисимов, А.К. Громцева, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.) подтверждает, что для востребованности на рынке труда выпускнику вуза необходимо не только обладать набором определенных знаний, умений и навыков, но и владеть способностями к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни.

Большие возможности для реализации этого открывает проектная деятельность, направленная на личностное и профессиональное становление обучающегося через организацию активных способов действий.

Исследованиями целесообразности внедрения в практику современной высшей школы такой инновационной технологии, как метод проектов для обеспечения высокого уровня формируемых профессиональных компетенций студентов занимались многие выдающиеся специалисты. Этой проблеме посвящены работы Е.Н. Балыкиной, Н.А. Брендевой, Д.Н. Бузун, Н.А. Забелиной, И.А. Зимней, А.В. Самохвалова, М.С. Чвановой, В.В. Черных и других авторов. В них представлены различные пути формирования профессионально значимых качеств и характеристик будущих специалистов. Если систематически включать проекты в учебный процесс, предоставить возможность самостоятельного выбора студентом образовательных траекторий, обеспечить комфортное взаимодействие студентов и преподавателей в ходе работы над проектом, то создадутся эффективные условия для раскрытия указанных выше способностей студентов.

Несмотря на то, что будущие учителя начальных классов получают хорошую подготовку в области педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности, еще недостаточно внимания уделено формам работы во взаимодействии, по развитию навыков общения, адаптации студента к жизни в информационном обществе, развитию управленческих навыков, проектированию образовательных ресурсов, развитию способностей творчески подходить к решению профессиональных задач, формированию навыков самостоятельного добывания необходимой информации, личностного и профессионального самосовершенствования.

Поэтому введение в процесс обучения специального курса «Практикум по организации проектной деятельности» является целесообразным. Тем самым реализуются требования стандарта подготовки бакалавра в соответствии с Федеральным законом об образовании, и возникает возможность более тщательной практической отработки и реализации полученных знаний и умений.

Программа спецкурса разработана по модульному принципу, получившему широкое распространение в высшем образовании. Каждый учебный модуль является моделью самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся и управления процессом этой деятельности преподавателем, так как одновременно является:

- банком информации о теории и практике проектной деятельности;
- целевой программой действий в обучении;
- методическим руководством по достижению целевых образовательных результатов;
- формой самоконтроля знаний и их необходимой коррекции.

За основу была взята модель, отраженная в пособии Яковлевой Н.Ф. «Проектная деятельность в образовательном учреждении» [5].

Модуль 1. Метод проектов как современная образовательная технология.

1.1. Концептуальные основания метода проектов.

1.2. Метод проектов: основные понятия.

1.3. Типология проектов.

1.4. Методы обучения проектированию.

Модуль 2. Разработка проекта.

2.1. Структурные составляющие проекта и их основные характеристики.

2.2. Проектная документация.

Модуль 3. Презентация и защита проекта.

3.1. Подготовка мультимедийной презентации.

3.2. Работа над текстом выступления.

3.3. Схема речи на презентации или защите проекта.

3.4. Процедура презентации и защиты проекта.

3.5. Оценка проекта.

Таким образом, студент, работая над проектом, проходит стадии планирования, анализа, синтеза, активной деятельности. Организация проектной деятельности дает возможность возможно осуществления не только индивидуальной, самостоятельной, но и групповой работы учащихся. Что позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения. Постановка задач, решение проблем повышает мотивацию к проектной деятельности и предполагает: целеполагание, предметность, инициативность, оригинальность в решении познавательных вопросов, неординарность подходов, интенсивность умственного труда, исследовательский опыт, организацию семиотического пространства. Студенты, включаясь в проект, получают возможность проявить поисковую активность, самостоятельность, ответственность, у них развиваются творческое воображение и критическое мышление. Изучение процесса подготовки и реализации творческих проектов студентов проводилось на материале начального курса математики. Студентами были разработаны и апробированы проекты по различным темам. Продемонстрируем некоторые из них.

Проект по математике на тему: «Время остановить нельзя, а измерить?» подготовили студентки группы ИП-31 Варламкина Татьяна, Кропачева Екатерина, Куровская Анастасия, Филатова Мария. Актуальность проекта заключается в том, что в связи с тем, что время является неотъемлемой частью жизни каждого человека, необходимо научить детей ориентироваться во времени, измерять его, а также планировать свою деятельность. Ими были описаны все структурные компоненты проекта. Определены задачи:

– Познакомить обучающихся с понятием «время».

– Сформировать опыт исследования различных способов его измерения.

– Развивать представление обучающихся о человеке в истории; познакомить с древними и современными способами измерения времени.

– Формировать представления о единицах измерения времени: секундах, минутах, часах, сутках.

– Способствовать формированию представления о необходимости рационального использования времени в течение дня на сон, занятия, игру, физическую активность.

Основная идея проекта заключалась в том, чтобы собрать материал, который можно предложить младшим школьникам, об измерении времени в древности; научить их определять время различными способами; рассказать о различных приборах измерения времени (солнечные часы, песочные часы, водные часы, огненные, механические часы, электронные); научить планировать свою деятельность, ориентируясь во времени; изучить единицы измерения времени. Защита проекта вызвала большой интерес у слушателей.

Основная функция преподавателя в обучении по данному курсу заключается в методическом обеспечении и сопровождении обучающихся в их самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Важна его роль в создании необходимых организационно-педагогических условий для системной подготовки студентов в рамках их практической деятельности.

Проектная работа прививает студентам навыки работы в группе и позволяет приобрести опыт самостоятельной организации научного исследования. Это соотносится с требованиями стандарта подготовки бакалавра педагогики. Реализовывая свои идеи в проекте, студент сможет в дальнейшем обозначить для себя круг профессиональных интересов, развить необходимые навыки и компетенции. Внедрение проектных технологий в образовательный процесс позволит выпускникам вузов не только приобрести новые знания, компетенции и навыки решения практически значимых прикладных задач, но и даст импульс к развитию самостоятельности и самообразования, что является залогом конкурентоспособности кадров в современном мире.

Таблица 1 – Сравнительный анализ традиционного и проектного методов обучения в вузах

Критерии сравнения	*Традиционный метод*	*Проектный метод*
Область изучения	Круг вопросов, определенных учебной программой	Предметная область, варьирующиеся в зависимости от проекта (в рамках направления подготовки студента)
Роль студента	Пассивная, предполагающая запоминание материала	Активное решение поставленных задач, включая самостоятельный выбор инструментальных средств и информационных технологий
Состав группы студентов	Студенты одного направления подготовки и одного курса	Студенты разных направлений подготовки и разных курсов
Роль преподавателя	В значительной степени информационная (ограничена факультетом)	Руководитель, координатор (допускается привлечение преподавателей разных факультетов)
Область контактов	Ограничена внутривузовским взаимодействием	Выстраивание взаимоотношений с органами образования
Результаты	Получение академических знаний	Практических знания, навыки принятия решений, умение представлять результаты проведенного исследования в виде отчета, статьи или доклада, опыт командной работы
Контроль	Осуществляет преподаватель вуза	Осуществляют преподаватель вуза, заказчик (внешний контроль), а также студенты-участники проектной группы (внутренний контроль)

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/543.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
4. Павловская, С.В. Анализ опыта проектной деятельности при преподавании управленческих дисциплин в вузах / С.В. Павловская, Н.Г. Сироткина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.
5. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении учеб. пособие. – 2-е изд., стер. [Электронный ресурс] / Н.Ф. Яковлева. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга

УДК 37.013.41

И.В. Иванова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается педагогическое сопровождение саморазвития детей в контексте решения задачи саморазвития личности, выступающей в качестве одной из ведущих в условиях глобализации современного образования. Показаны возможности (педагогические ресурсы) дополнительного образования детей в саморазвитии личности и реализации педагогических идей русских ученых-космистов, обращение к которым приобретает особую актуальность в свете глобализации образования.

Ключевые слова: глобализация образования, саморазвитие, субъектность, педагогическое сопровождение саморазвития личности, дополнительное образование детей, внеурочная деятельность.

На рубеже XX-XXI вв. в мировом сообществе возник системно-целостный взгляд на человека и мир, науку и образование, предполагающий решение глобальных проблем. Это связано это с наличием процессов глобализации как характерной особенностью современного этапа развития цивилизации, и, как следствие этого, появление наряду с положительными явлениями (освоение сверхновых технологий в различных отраслях жизнедеятельности) сверхсложных глобальных проблем, которые выступают в качестве вызовов времени, определяющих судьбу человечества.

Н.Г Тарасенко отмечает, что разрешение глобальных проблем современности, обеспечение устойчивого развития человечества как планетарного феномена, благополучного будущего общества предполагает глобализацию сознания человека и целенаправленные согласованные действия населения планеты по гармонизации отношений в системе «человек-общество-природа» [12, с. 335].

Глобализация сегодня является одним из главных факторов цивилизационного развития (У. Бек, Х.А. Барлыбаев, А.С. Панарин, М.А. Мунтян, А.Д. Урсул, А.И. Уткин и др.), при этом процесс глобализации трактуется как становление единого взаимосвязанного мира, процесс единения человечества во всемирном масштабе [11, с.116].

По мнению Н.М. Мамедова, «процессы глобализации, развертывающиеся в наше время, принципиально отличаются от своих исторических прецедентов. Они охватывают человека, общество и природу в их многогранных взаимосвязях, проявляются не просто на обширных территориях, а на всей нашей планете, во всех странах мира и затрагивают жизненно важные интересы, будущее каждого жителя Земли» [4, с. 34].

В свою очередь, современная парадигма образования должна отражать кардинальные перемены в характере развития человечества начала XXI в. и быть нацелена на формирование личности, способной отвечать вызовам времени.

По мнению исследователей: В.В. Казютинского, А.С. Пушкарёвой, Ю.В. Пушкарёва, О.А. Латуха и других, образование находится в эпицентре глобализации. Ученые отмечают, что именно здесь формируется новое поколение, от которого будет зависеть реальное претворение в жизнь, как позитивных сторон глобализации, так и устранение его негативных последствий. Поэтому именно в сфере образования необходимо внимательно изучать явление глобализации, его движущие силы, его последствия, воздействовать на эти процессы. Образование в современном мире становится интегрирующим фактором и условием развития личности и всего мирового сообщества (происходит удовлетворение как индивидуальных, так и общественных потребностей)» [7, с. 405-406].

На уровне ЮНЕСКО и Совета Европы в начале XXI века сформулирована концепция глобального образования: «Земля – наш общий Дом», к основным задачам которого отнесены:

– формирование понимания мира на основе холистических (восприятие мира как одного целого) и гуманистических взглядов;

– воспитание Человека, ответственного за все формы жизни на Земле и в Космосе;

– воспитание Человека, способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые решения, общечеловеческое интересы с национальными, безопасность в ми-

ре с толерантностью, дружбой народов и др. [10, с. 108].

Исходя из документов ЮНЕСКО, главной целью образования XXI века является полноценное, качественное развитие Человека, одной из основных задач – формирование глобального миропонимания.

Современное развитие мирового сообщества требует инновационного образования, которое сформировало бы у человека способность к проективной детерминации будущего и ответственности за него. Одной из главных задач образования XXI века должно стать раскрытие глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего на Земле и во Вселенной, открытие логики развития этой взаимосвязи, определение особой роли и ответственности человека за сохранение этой целостности и себя в ней.

Как отмечает И.М. Пушкина, идея формирования глобальной ответственности делает необходимым ориентировать современный образовательный процесс на подготовку учащихся к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации [8, с. 141].

В свою очередь, формирование глобальной ответственности представляет собой неотъемлемый компонент процесса саморазвития личности, предполагающего, с одной стороны, свободу выбора, с другой стороны – несение ответственности за его свершение.

Обращаясь к определению свободы, К. Роджерс подчеркивает, что она не сводится к выбору внешних альтернатив, напротив, личностная свобода – это экзистенциальное качество личности, способность к внутреннему выбору. Другой важный аспект определения свободы – ответственность за свой выбор. Когда человек сам осуществляет выбор, он учится брать на себя ответственность и держать ответ не только перед другими (такая ответственность носит формальный характер), но и перед самим собой, перед своей совестью [9].

Экзистенциальная ответственность – управление свободой как выходами за пределы социального существования, которые должны быть направлены на благо самого человека и окружающих людей, человечества в целом.

Необходимо отметить, что идею воспитания глобальной ответственности предвосхитили русские космисты (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, В.С. Соловьев, Н.К. и Е.И. Рерих, Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.), идеи которых получили особую актуальность в контексте глобализации образования.

В условиях глобализации образования особую актуальность получают следующие идеи философии космического образования:

– осмысление бесконечности Вселенной, воплощенной в бесконечности познания Космоса и человека как его частицы, обеспечивающее развитие свободы мысли, личностной свободы и экзистенциальной ответственности за свой выбор;

– провозглашение взаимозависимости и неразрывности человека и Космоса, осознание которого обеспечивает целостность мышления, целостное представление о себе и окружающем мире;

– провозглашение идеи нравственного Всеединства человека, человечества и Вселенной, предопределяющей приоритет нравственных ценностей в саморазвитии личности и поиск путей их развития в образовании;

– определение в качестве ведущей задачи образования создание условий для того, чтобы сделать человека высоко разумным и нравственным, а значит и более совершенным и счастливым, способным к саморазвитию, что может найти свое воплощение в содержании образования и используемых образовательных методах, приемах, технологиях [3].

Главная особенность русского космизма состоит не в созерцательном отношении человека к Земле и Вселенной, а в формировании его активной позиции, поскольку человек призван творчески и ответственно преобразовывать этот Мир. Именно в рамках русского космизма в начале XX века зародилось понимание ответственности разума за разрешение противоречий между человеком и человечеством, человеком и природой. Человек – созидатель, а не разрушитель, поэтому космистами всегда утверждался приоритет нравственного воспитания. Совершенствование и саморазвитие человека, по мнению русских ученых-космистов, является основной задачей педагогики.

Согласно Н.А. Перекусихиной, задачи образования, отражающие аксиологические идеи русского космизма, можно сформулировать следующим образом:

– воспитание ребенка как гражданина Вселенной; результатом должно явиться осознание человеком общности своей жизни с жизнью космической;

– воспитание ребенка как свободной творческой личности (развитие индивидуальности, личного самосознания); результатом долж-

но явиться осознание индивидом смысла своей жизни во взаимосвязи со смыслом существования человечества и мира;

– воспитание ребенка как члена общества (развитие социального сознания) и как части природного сообщества; результат – осознание человеком своего единства с человечеством как совокупностью индивидуумов, поднимающейся к более высоким формам гармонического существования, и единства с жизнью Планеты [6, с. 67].

Основной «точкой роста» современной образовательной системы должно стать формирование нового космического мировоззрения детей и педагогов, появление новых смысложизненных ориентиров в результате осмысления каждым человеком грандиозности своего существования и предназначения. Содержательная сторона образовательного процесса может быть представлена в виде знаний научно-мировоззренческого характера о законах Космоса, о гармоничном единстве человека, Человечества и Вселенной, о необходимости поддерживать и развивать исходное единство.

Сегодня педагогизация идей русского космизма, нашедших свою актуализацию в условиях глобализации образования, может быть представлена в контексте образовательной практики по реализации педагогического сопровождения саморазвития детей в условиях образования.

Содержательно определение категории педагогического сопровождения саморазвития опирается на теоретические конструкции, предложенные В.Г. Мараловым, В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым. Так, согласно В.Г. Маралову, процесс педагогического сопровождения саморазвития детей представляет собой образовательную практику, предполагающую включение взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия [5], при этом, согласно В.И. Слободчикову и Е.И. Исеву, саморазвитие понимается как процесс становления субъектности в данный период, который предполагает, с одной стороны, личностную свободу, с другой стороны, ответственность перед собой [13].

Полагаем, что наибольшую эффективность реализация педагогического сопровождения саморазвития детей разных возрастных групп достигается в условиях дополнительного образования, поскольку среда дополнительного образования детей обладает следующими образовательными ресурсами (возможностями):

– приоритет в развитии личности самопроцессам (самопознание, саморазвитие, самоактуализация, самосовершенствование, самопрогнозирование), выражающийся в предоставлении ребенку свободы выбора, учете индивидуальных потребностей ребенка и его семьи благодаря вариативности и интегративности дополнительного образования, проявляющихся в расширении образовательного пространства;

– образовательная среда детского объединения благоприятна для проявления детьми своего «Я», самовыражения в кругу сверстников;

– детское объединение является благоприятной средой для формирования субъектности ребенка, в равноправном диалоге педагога и ребенка рождается со-бытие детей и взрослых;

– отсутствие универсальных, единых для всех стандартов содержания образования, жесткой регламентации образовательного процесса, что создает благоприятные условия для творчества, инициативы, успешности, самопознания и саморазвития;

– наличие условий для развития самостоятельности, индивидуальности, ответственности и инициативности ребенка в дополнительном образовании, в том числе благодаря детскому самоуправлению, предполагающему ответственное исполнение разнообразных социальных ролей;

– учет педагогического принципа принятия и защиты индивидуальных интересов ребенка без учета его академических заслуг, создание ситуации успеха [2].

Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в дополнительном образовании представляет собой создание условий, способствующих развитию субъектности детей в среде детско-взрослой общности, и предстает в виде системы взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, в результате которого ребенок осваивает способы самостоятельного и оптимального (субъективно) осуществления личностного выбора на основе сформированной системы ценностных ориентаций, а также разрешения возникающих проблем, препятствующих саморазвитию [1].

Реализация педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании должна учитывать характеристики личностного выбора как основы саморазвития ребенка в виде создания условий для их становления:

– сформированность представлений о множественности вариантов (альтернатив)

через предложение системы образовательных областей самореализации в дополнительном образовании;

– сформированность качественных характеристик выбора (значимость выбора, принятие на себя ответственности за выбор, наличие опыта самостоятельного выбора) через предложение системы образовательных областей самореализации в дополнительном образовании, создание условий для свершения выбора детьми, находящихся на разных ступенях развития субъектности с учетом их возрастных особенностей;

– процессуальная сторона выбора (оценка последствий принятия решения и выбора, удержание последствий выбора, соотнесение их с системой ценностей в ситуации «перепутья» в моральном выборе, примеривание на себя вероятностных последствий) через развитие ценностно-смысловой сферы ребенка, мотивации к саморазвитию через погружение в содержание дополнительного образования, насыщенного антропокосмическими идеями и экзистенциальными ценностями;

– детерминанты выбора (наличие самостоятельности, свободы выбора, осознание своей жизненной, нравственной позиции в момент свершения выбора) через отработку технологии педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании;

– наличие готовности к выбору (достижение эмоционального удовлетворения при осуществлении выбора, признание принятого решения наилучшим из возможных как основа самопринятия, способность и готовность к свершению самостоятельных выборов и несения за них ответственности) через предложение системы образовательных областей самореализации в дополнительном образовании, создание условий для свершения выбора и несения за них ответственности для детей, находящихся на разных ступенях развития субъектности с учетом их возрастных особенностей.

Воплощение педагогических идей русских ученых-космистов в условиях реализации педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании сегодня видится в:

– применении форм организации занятий, способствующих развитию личностной свободы и экзистенциальной ответственности детей (групповая дискуссия (открытая, в форме телевизионного ток-шоу, мини-конференции), тренинги, проектные занятия по заявленным образовательным интересам детей, исследовательская работа, просмотр и обсуждение видеороликов с выявлением актуальных проблем, социальное проектирование и др.);

– содержательном акценте образовательной деятельности на изучении глобальных проблем;

– приоритете реализации интегрированных образовательных программ разной направленности как условие обеспечения формирования целостного представления о себе и окружающем мире, осознанию причинно-следственных связей, что создает базу для свершения самостоятельного выбора с учетом проецирования возможных вариантов его последствий, способствует формированию ответственности за принятые решения;

– освоении детьми дополнительных образовательных программ аэрокосмической направленности, освоение которых способствует развитию мотивации ребенка к познанию себя и Космоса, осознания своей неразрывной, сопричастности к окружающему миру, Вселенной, формированию научного мировоззрения, опирающегося на традиции русского космизма, достижения аэрокосмической отрасли, экологической науки и глобального образования, формированию чувства патриотизма, развитию интеллекта детей, расширению их кругозора, формированию не только наглядно-образного (эмпирического), но и теоретического мышления, приобретению компетенций исследовательской деятельности, умений выдвигать гипотезы и находить средства их адекватного изучения, накоплению опыта самопознания и самопрогнозирования, наличию достижений в личностном и творческом планах как результатов самореализации в дополнительном образовании.

Содержательный компонент образования может включать следующие аспекты:

– предоставление обширного материала для изучения биографий великих людей;

– помощь в осознании понятия Высшего (принцип наличия идеала);

– формирование представления о Человеке как Микрокосме, пришедшем на Землю для выполнения своей личной миссии по освобождению планеты и людей из плена смерти и незнания;

– создание условий для исследования ребенком своего личностного потенциала и возможностей «высшего Я», а также изучения способов самосовершенствования;

– воспитание положительного творческого отношения к любому виду труда;

– помощь в осознании ценности духовных взаимоотношений;

– обучение нормам высоконравственных человеческих отношений;

– предоставление знаний о Природе, о законах взаиморазвития с ней;

– формирование целостной картины мира, а, следовательно, и богатого внутреннего содержания.

В результате реализации педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании приходим к тому, что в условиях актуализации образовательных ресурсов данной образовательной среды, у детей:

– повышается мотивация к развитию субъектности;

– происходит формирование субъектной позиции, собственной точки зрения, умения выражать свое мнение и отстаивать свою позицию, руководствоваться в деятельности собственными принципами;

– формируется представление о множественности выборов и свободе в принятии решения;

– формируется восприятие мира целостно (как единой системы);

– повышается уровень осознанности причинно-следственных связей между выбором человека и его последствиями, формируется осознание детьми своей причастности к окружающему миру, стране, планете;

– формируется ответственность за свою судьбу, жизнь близких, страны, планеты;

– повышается осознанность своих действий, результатов своего выбора, прогнозирование последствий своих решений и действий с точки зрения их влияния на человека, природу, планету;

– происходит утверждение в сознании детей приоритета общечеловеческих, общекультурных ценностей;

– формируется ориентация на гуманистические принципы при осуществлении самостоятельного выбора;

– формируется умение видеть альтернативные пути решения проблемы и приходить к самостоятельному выбору;

– формируется мотивация и готовность к свершению самостоятельных выборов в опоре на ценностные ориентации;

– развивается критичность мышления, преодоление стереотипов, способность к проявлению своей индивидуальности в разных видах деятельности.

Эти результаты соотносятся с задачами глобального образования, заключающихся в развитии глобального мышления, воспитании чувства причастности детей к жизни планеты Земля, нашего общего дома, установление гармоничных отношений человека с природой, с самим собой.

Можно заключить, что образовательный процесс, который в своих целях, принципах, содержании и технологии опирается на глобальные идеи философии космизма как на методологическую основу, способен обеспечить эффективное разрешение проблемы формирования экзистенциальной ответственности личности в условиях глобализирующегося мира.

Подходы к организации педагогического сопровождения саморазвития детей могут найти широкое применение в образовательной практике дополнительного образования и во внеурочной деятельности в условиях освоения Федеральных государственных образовательных стандартов.

Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области, научный проект №16-16-40024 а (р).

Список литературы:

1. Иванова, И.В. Дополнительное космическое образование и сопровождение саморазвития личности: точки соприкосновения / И.В. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 394. – С. 201-210.
2. Иванова, И.В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал / И.В. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 390. – С. 179–184.
3. Иванова, И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография / И.В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 265 с.
4. Мамедов, Н.М. Глобализация как современное состояние общественного развития / Н.М. Мамедов // Эпоха глобальных перемен. – М., 2004. – С. 34.
5. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

6. Перекусихина, Н.А. Ценностно-целевые приоритеты русского космизма как мировоззренческой основы образовательного процесса / Н.А. Перекусихина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – №1. – С. 64-68.
7. Пушкарёва, Е.А. Российское образование в контексте инновационного становления глобальной организации социокультурного пространства / Е.А. Пушкарёва, Ю.В. Пушкарёв, О.А. Латуха // Проблемы логики социокультурной эволюции и философия Западной Сибири. – Бийск: БГПУ им. В.М. Шукшина, 2007. – 590 с. – С. 404-405.
8. Пушкина, И.М. Формирование глобальной ответственности человека в свете реформ отечественного образования / И.М. Пушкина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №1. – С. 141-145.
9. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
10. Словарь-справочник современного общего образования / сост. З.И. Тюмасева. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
11. Тарасенко, Н.Г. Значение космической педагогики К.Н. Вентцеля и идеи М. Монтессори о «Космическом воспитании» в разрешении проблемы формирования мировоззрения личности / Н.Г. Тарасенко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – №5. – С. 116-121.
12. Тарасенко, Н.Г. Проблема формирования целостного мировоззрения личности в контексте идей философии космизма / Н.Г. Тарасенко // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 6 (101). – С. 335-342.
13. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 324 с.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 304.2

И.В. Иванова, В.А. Макарова

ИЗ ОПЫТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Статья посвящена проблеме социально-психологической адаптации детей мигрантов, которая продиктована изменениями, происходящими в миграционных процессах в России и, в частности, на территории Калужской области. Представлено краткое описание программы социально-психологической адаптации детей мигрантов, составленной в рамках проекта, поддержанного РГНФ и Правительством Калужской области, реализация которой осуществляется с 2015 года на базе образовательных организаций города Калуги. В статье отражены промежуточные результаты реализации программы.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, мигранты, образовательное пространство, социокультурная среда.

Произошедшие за последние годы изменения во внутренней и внешней политике многих стран определили высокую актуальность проблемы миграции, в том числе, и для России. Количество людей, по разным причинам меняющих место жительства, постоянно увеличивается, и значительную его часть составляют вынужденные мигранты – беженцы и вынужденные переселенцы, покинувшие родину в результате этнических, религиозных и военных конфликтов.

В 2015 году Министерством труда и социальной защиты Калужской области рассмотрено 8391 заявление на участия в Государственной программе потенциальных переселенцев из 20 государств. По сообщению Управления Федеральной миграционной службы России по Калужской области в 2015 году поставлено на миграционный учёт 103076 иностранных граждан и лиц без гражданства. Традиционно на протяжении последних лет в Калужскую область прибывают представители многих стран, но больше всего из стран с наибольшим миграционным потоком: Украины – 24450, Узбекистана – 22948, Таджикистана – 14224, Молдовы – 13158, Армении – 9492.

Важнейшим направлением работы в миграционной сфере является забота о детях и подростках. Необходимо создание системы правовой и социальной защиты детей из семей мигрантов, предоставления им социальных гарантий, возможности учиться, получать медицинское обеспечение и др.

Такая работа в Калужской области ведётся. Обеспечивается возможность посещения детских садов, школ, оздоровительных учреждений. К примеру, 1554 ребёнка из семей мигрантов посещают детские сады. В школах обучается почти 3300 детей. Дети из семей мигрантов обучаются в профессиональных образовательных организациях Калуги и области.

Однако необходимо учитывать, что вынужденные мигранты в процессе болезненного переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых экономических, социальных и психологических проблем.

Число нуждающихся в социально-психолого-педагогической помощи вынужденных мигрантов увеличивается не только за счёт новых миграционных потоков, но также и потому, что психологические ресурсы людей исчерпываются, и поддержка становится необходима тем, кто вчера справлялся с грузом проблем самостоятельно.

Вынужденная миграция входит в число трудноразрешимых жизненных ситуаций. С полным правом её можно отнести к числу экстремальных, когда перед личностью ставится проблема совладания со сверхсложными жизненными обстоятельствами, равносильная проблеме выживания.

Ситуация вынужденной миграции требует от индивида усилий, которые находятся на границе его адаптивных возможностей или даже превосходят имеющиеся у него резервы. Но, с другой стороны, именно высокая интенсивность ощущения опасности и угрозы самому мигранту, а также наиболее значимым для него людям – членам его семьи – вызывает выраженное стремление справиться с возникающими трудностями. Эти две стороны как раз определяют значимость, востребованность, возможную высокую эффективность профессиональной психологической помощи.

В результате вынужденной миграции в самом тяжёлом положении оказываются дети. Критическая ситуация, в которую попадает основная масса вынужденных мигрантов, финансовое неблагополучие, зачастую отсутствие

средств к существованию, а также психологические стрессы губительны не только для них самих, но и имеют косвенное, а иногда прямое влияние на нравственно-психологическую атмосферу общества. Дети из семей мигрантов переживают множество трудностей, с которыми им приходится сталкиваться в результате смены места жительства.

Многие родители, пытаясь решить жизненно важные проблемы, связанные с переменой места жительства, не придают значения той психологической травме, которую переживает ребёнок. Основная масса детей-беженцев и вынужденных переселенцев – жертвы либо свидетели насилия, вынужденные под страхом смерти покинуть свои дома. Они часто получают психологические травмы, будучи свидетелями сцен жестокости.

Дети семей беженцев и вынужденных переселенцев испытывают проблемы разнообразного характера: бытовые, материальные, психолого-педагогические, что приводит к различным формам психосоциальной и педагогической дезадаптации. Многие дети из семей мигрантов демонстрируют удовлетворительное отношение к учёбе, слабую инициативность, отклонения личностного развития (заниженная самооценка, повышенная тревожность, сниженное самочувствие, активность, настроение; имеют место проявления агрессивности, нарушения поведения, изменения мотивационно-потребностной сферы, негативное отношение к социокультурным нормам других народов).

Необходимо помнить, что психолого-педагогические особенности детей и подростков семей-беженцев и вынужденных переселенцев, спровоцированные всем комплексом проблем, с которыми приходиться сталкиваться семьям в связи с переменой места жительства, могут затруднить полноценное развитие личности. Это позволяет сделать важный вывод: для детей, пострадавших в межнациональных (военных) конфликтах, необходима комплексная разработка мер, направленных на создание нормальных условий жизнедеятельности, укрепление психического здоровья и эффективное развитие личности ребёнка-мигранта.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» провозглашается обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры; единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства; создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе; светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность; свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей (Ст. 5).

Кроме того, актуальность социально-психолого-педагогической поддержки детей определяется Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», в котором подчёркивается, что, согласно Всеобщей декларации прав человека, дети имеют право на особую заботу и помощь. Конституция Российской Федерации гарантирует государственную поддержку семьи, материнства и детства. Подписав Конвенцию о правах ребёнка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей.

Согласно Стратегии действий в интересах детей в Калужской области на 2012-2017 годы, особое внимание должно быть уделено уязвимым категориям детей.

Сегодня становится очевидным, что особое внимание в проблеме миграции следует уделять решению вопросов социально-психологической адаптации детей мигрантов, которые предполагают оказание отдельным детям или группам детей содействия, подкрепления и конкретных образовательных услуг для преодоления или смягчения тех жизненных обстоятельств, которые необходимы им для улучшения их социального положения [1].

Интерес специалистов к теме социокультурной адаптации мигрантов существует уже давно – различные ее аспекты исследуются как отечественными, так и зарубежными антропологами, этнологами, культурологами, социологами, демографами, политологами, психологами и педагогами (В.В. Гриценко, Ж.А.Зайончковская,

Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Е.И. Пивовар, Г.У. Солдатова, Т.А. Силантьева, Т.Г. Стефаненко, А.А. Сусоколов, Л.А. Шайгерова, Е.И. Шлягина, P.S Adler, J.W., P.K. Berry Bock, K. Oberg, P.H. Rack и др.) [3].

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной педагогике и психологии имеются практические разработки в области социально-психологической и психолого-педагогической адаптации детей, подростков и молодежи из семей мигрантов (С.К. Бондырева, Н.М. Лебедева, А.В. Макарчук, Д. Пачель, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Х. Тамм, Г. Хайнрикс, О.Е. Хухлаев, Т.Д. Шапошникова, Л.А. Шайгерова, О.А. Шарова, А.И. Щепина Г. Эсингер и др.) [4].

В рамках проекта №15-16-40013 а (р), поддержанного РГНФ и Правительством Калужской области, учеными составлена программа по социально-психологической адаптации детей мигрантов разных возрастных групп (дети дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского возраста), которая предусматривает помощь в социальной и психологической адаптации детей мигрантов, организацию и проведение игр, упражнений и тренингов социального действия по развитию толерантного отношения, коммуникативных навыков, формированию позитивных жизненных целей, формированию представления о новой для них среде, что позволит способствовать решению проблемы социализации и интеграции в общество данной категории людей [2].

Целью программы социально-психологической адаптации детей мигрантов является повышение компетентности детей в межкультурной коммуникации, практическое овладение ценностями, нормами, правилами представителей местной культуры.

Ведущими задачами программы определены следующие:

– создание благоприятной атмосферы поддержки и заинтересованности, уважения и сотрудничества, позволяющей сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации;

– знакомство с новой средой и обеспечение вхождения в новый социум;

– развитие толерантности как личностного качества обучающихся через создание доброжелательной атмосферы взаимодействия в группе, когда каждый участник сможет прояснить для себя непонятное, предложить свою точку зрения в обсуждении.

В качестве частных задач программой выступают:

– актуализация потребности детей в приобретении опыта сотрудничества;

– развитие умения прислушиваться к своим чувствам, оценивать результаты своих усилий (рефлексия собственной деятельности);

– организация самопознания в доброжелательную, конструктивную обратную связь в процессе взаимодействия;

– оказание помощи детям в разрешении межличностных конфликтов;

– обеспечение коррекции развития личности (при наличии проблемы);

– консультирование родителей, детей, педагогов.

В ходе реализации программы дети мигрантов приобретают социально-психологический опыт взаимодействия с другими людьми, осознают и принимают свои индивидуально-психологические особенности, раскрывают свой внутренний мир. Это позволяет детям безболезненно достигать не только согласованности с социальной средой, но и обеспечивает их дальнейшее развитие.

Программа предусматривает проведение творческих занятий, тренингов, нацеленных на оказание помощи детям, направленной на раскрытие внутреннего потенциала личности, активизацию собственных ресурсов по решению проблем.

На занятиях дети получают знания о том, как общаться с представителями другой национальности, упражняются в применении приемлемых способов поведения, овладевают навыками эффективного общения. Участники занятий приобретают знания об образе жизни, обычаях, нравах в системе этнокультурных особенностей того или иного народа, налаживают адекватные межличностные взаимоотношения.

В процессе проведения занятий ведущий следит за отношениями участников, старается предупреждать ситуации, ведущие к возникновению конфликтов, формирует дружеские взаимоотношения среди детей.

Программой предусмотрены традиционные процедуры групповой работы: психогимнастические упражнения, рефлексия опыта, дискуссии-беседы, ролевые игры, групповые дискуссии, упражнения по межличностной коммуникации, методы самовыражения (в рисунке, в создании образа), тренинги, экскурсии. Использование данных методов и форм работы позволяют подготовить участников к эффективным контактам с принимающей культурой, учить их понимать, чувствовать и анализировать как собственное поведение, так и поведе-

ние представителей других культур.

Результаты работы по программе показывают, что дети мигрантов, осваивающие программу, активно социализируются в общество, приобретенные навыки позволяют эффективно общаться и справляться с возникающими проблемами. Педагоги и родители в большей степени удовлетворены отношениями детей с их сверстниками.

Промежуточные результаты работы по программе (по данным опросов детей и родителей, по результатам наблюдений и промежуточных диагностических срезов психологического состояния детей мигрантов по показателям: потребность в приобретении опыта сотрудничества, способность к толерантности, уровень стрессоустойчивости, тревожности, агрессии, работа защитных механизмов психики) показывают, что дети, которые включены в освоение данной программы, активно социализируются в общество; педагоги и родители в большей степени удовлетворены отношениями с детьми и их сверстниками, а приобретенные навыки позволяют эффективно общаться и справляться с возникающими проблемами. В качестве психодиагностического инструментария для изучения психологического состояния детей мигрантов выступили: тест Куна-Макпартленда «Кто Я»; методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова); «Шкала реактивной и личностной тревожности» – опросник Спилбергера; методика «Самооценка и уровень притязаний» Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; опросник Баса-Дарки; экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Е. Хухлаева, О.А. Кравцовой; анализ творческих продуктов деятельности; опросник В.Ф. Ряховского; проективные методики: методика «Кактус», «ДДЧ»; тест-опросник самоотношения (Ч.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

Программа социально-психологической адаптации детей мигрантов реализуется на базе образовательных организаций города Калуги. В 2015 году программа начала свою реализацию на базе МБДОУ № 50 «Алёнушка» города Калуги и МБОУ ДО «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» города Калуги.

В апробации программы задействованы дети дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста.

Участниками реализации проекта являются преподаватели Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. В работе задействованы студенты и магистранты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», которые принимают активное участие в проведении с детьми мигрантов творческих занятий в рамках прохождения производственной практики.

Участие студентов и магистрантов в реализации программы социально-психологической адаптации детей мигрантов способствует формированию их профессиональных компетенций. Будущие профессионалы получают неоценимый в профессиональном плане опыт работы с детьми мигрантов, раскрывают в себе эмпатийные качества, что содействует их экзистенциальному росту.

Результаты проекта используются в процессе профессиональной подготовки бакалавров и магистров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» на базе Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. В содержание магистерской программы направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» включен курс «Социально-психолого-педагогическая помощь в социальной адаптации детей мигрантов», в содержание производственной практики бакалавров и магистров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» включены задания по реализации задач социально-психологической адаптации детей мигрантов.

Результаты исследования имеют прикладное значение в области социализации детей мигрантов в Калужской области, а также в сфере профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов и организаторов работы с молодежью в области работы с детьми мигрантов и вынужденных переселенцев.

Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области, научный проект №15-16-40013 а (р).

Список литературы:

1. Иванова, И.В. Проблема социально-психологической адаптации детей мигрантов в современной России / И.В. Иванова, В.А. Макарова // Вестник Калужского университета. – 2015. – №2. – С. 65-70.
2. Макарова, В.А. Программа социально-психологической адаптации детей мигрантов: учебно-методическое пособие для социальных педагогов, педагогов-психологов, организаторов работы с молодежью / В.А. Макарова, И.В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 141 с.
3. Силантьева, Т.А. Социокультурная адаптация детей-мигрантов / Т.А. Силантьева // Вестник АГТУ. – 2007. – №1. – С. 219-221.
4. Шапошникова, Т.Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве / Т.Д. Шапошникова // Начальная школа. – 2012. – №5. – С 87-92.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 378.046.4

В.В. Королёв

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ И СПЕЦИАЛИСТОВ ГО И РСЧС ЧЕРЕЗ АКТИВИЗАЦИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема повышения качества обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны (ГО), единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС) в государственном казенном учреждении Калужской области «Государственное образовательное учреждение «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Калужской области» (УМЦ Калужской области), через активизацию познавательной деятельности с использованием современных образовательных технологий, таких как интерактивная лекция, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, уровни познавательной активности, интерактивная лекция, гражданская оборона.

Задача современного обучения в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах – подготовка (обучение, повышение квалификации), становление профессионала, который мог бы эффективно предупреждать возникновение и развитие чрезвычайной ситуации (ЧС), снижать размеры ущерба и потерь от ЧС, организовать ликвидацию последствий ЧС.

В УМЦ Калужской области обучаются должностные лица и специалисты ГО и РСЧС – руководители организаций и муниципальных образований, председатели и члены комиссий по чрезвычайным ситуациям и обеспечению пожарной безопасности организаций, муниципальных образований и т.д. Успешность усвоения ими изучаемого материала во многом зависит от уровня познавательной активности, мотивации к овладению знаниями. На протяжении последних лет у части слушателей наблюдается снижение познавательной активности, мотивации к обучению, что затрудняет достижение необходимых результатов.

Соответственно, стоит задача повышения качества обучения через применение средств активизации познавательной деятельности слушателей, используя возможности современных форм и методов обучения.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. В процессе обучения познание приобретает четкое оформление в учебно-познавательной деятельности или учении.

Активность обучаемых характеризует их отношение к «учению». Она определяет степень соприкосновения обучаемого с предметом его деятельности.

Цели *активизации*: формирование активности слушателей (мобилизация преподавателем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил обучающихся на достижение конкретных целей обучения); повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Уровни познавательной активности

Первый уровень – воспроизводящая активность. Характеризуется стремлением понять, запомнить, воспроизвести полученные знания, овладеть способом их применения по образцу. Данный уровень отличается неустойчивостью волевых усилий, отсутствием интереса к углублению знаний.

Второй уровень – интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением к выявлению смысла изучаемого, пониманию связей между явлениями и процессами, овладению способами применения знаний в измененных условиях. Данный уровень характеризуется устойчивостью волевых усилий, стремлением довести начатое дело до конца.

Третий уровень – творческий. Характеризуется интересом и стремлением не только глубоко проникнуть в сущность явлений, их взаимосвязей, но и найти новые способы решения проблем. Особенность – проявление высоких волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие, стойкие познавательные интересы [1].

Задача эффективного обучения – стремиться к достижению уровня познавательной активности не ниже третьего.

Некоторые авторы (например, В.В. Юдин) выделяют четвертый уровень – уровень осознанной самореализации [2].

Возможности современных образовательных технологий (интерактивной лекции, ИКТ) позволяют активизировать познавательную деятельность слушателей, повысить мотивацию к изучению материала, в том числе, в области ГО и РСЧС, как необходимых условий прочного усвоения знаний, умений и навыков в области обеспечения безопасности жизнедеятельности населения Калужской области.

Использование информационных технологий (мультимедийных презентаций, компьютерных обучающих программ, видеоматериалов) помогает сделать процесс обучения более эффективным, придает занятию динамизм и выразительность, воздействуя на органы восприятия комбинировано, что способствует лучшему усвоению учебного материала [3].

ИКТ, применяемые в процессе обучения в УМЦ Калужской области, позволяют, опираясь на практический опыт слушателей, повышать познавательный интерес, мотивацию к обучению, активизировать, делать творческой самостоятельную и совместную работу преподавателя со слушателями.

Эффективное занятие – это занятие, в котором используются элементы различных образовательных технологий, позволяющих стимулировать образовательный процесс.

Задача преподавателя не только дать слушателям необходимую информацию, изложить факты, но постоянно работать на активизацию познавательной деятельности обучаемых. Необходимо обеспечить не общую активность, а направленную на овладение ведущими знаниями и способами деятельности в области ГО и защиты от ЧС, тем самым способствуя обновлению и совершенствованию знаний в области обеспечения безопасности населения.

В процессе изучения учебного материала целесообразно создавать ситуацию выбора, что требует ознакомления с различными, подчас альтернативными, точками зрения на процессы, факты, события, формировать умение отстаивать свою позицию по разнообразным проблемам обеспечения безопасности, что, в свою очередь, стимулирует познавательную деятельность слушателей.

Принципы активизации учебного процесса, используемые в ходе обучения:

– обеспечения адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач;

– проблемности (во время занятия, «создается» проблемная ситуация, ее решение активизирует познавательную деятельность слушателей);

– взаимообучения (уровень знаний слушателей разный, в зависимости от опыта работы в должности по ГО и РСЧС, от того, обучаются они в УМЦ Калужской области впервые или повторно, что дает возможность передавать опыт, знания);

– самообучения (индивидуализация учебно-познавательной деятельности каждого слушателя на основе их стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений);

– мотивации учебно-познавательной деятельности (полученные знания повысят безопасность персонала организаций в случае ЧС);

– наглядности (используя возможности ИКТ);

– научности (создавая основу для активной деятельности слушателей не только по осмыслению изучаемого материала, но и для его теоретического толкования. Проникновение в сущность изучаемых явлений неразрывно связано с качественной познавательной деятельностью слушателей);

– исследования изучаемых проблем (часть заданий для самостоятельной работы носит исследовательский характер. Например, разработать «План эвакуации работников организации, отнесенной к категории по гражданской обороне»).

Приемы управления познавательной деятельностью, активизирующие деятельность слушателей на этапах:

1. *Восприятия (*вызывающие интерес к изучаемому материалу):

– прием новизны – включение интересных сведений, фактов и т.д.;

– прием динамичности – «создание» установки на изучение процессов и явлений в динамике и развитии;

– прием значимости – создание установки на необходимость изучения материала в связи с его значимостью для обеспечения безопасности населения.

2. *Усвоения изучаемого материала:* эвристические приемы: прием наводящих вопросов, с помощью которых слушатели приходят к правильному решению; обсуждение спорных вопросов, что включает умение доказывать, обосновывать свои суждения.

3. *Воспроизведения изученного материала:* прием схематизации – оформление изучаемого материала в виде схемы.

Интерактивная лекция с использованием презентации, как правило, читается с проблемным изложением материала, элементами дискуссии. Применяется и метод самостоятельной работы слушателей. Например, подготовка Плана действий по предупреждению и ликвидации ЧС своей организации предполагает самостоятельную работу со справочниками, специальной литературой, учет особенностей организации, что способствует работе теоретического и образно-предметного мышления, т.е. в общем, активизируется познавательная деятельность.

Особенности интерактивной лекции

Она интерактивна. Слушателям объявляется, что в любой момент они могут задать вопрос, дополнить выступление преподавателя, исходя из личного опыта практической работы, а преподаватель оставляет за собой право в любой момент обратиться к слушателям за помощью в раскрытии определенного материала, задать контрольный вопрос и т.д. От слушателей требуется активное участие, постоянная обработка полученной информации.

Она эффективна. Материал обычной лекции быстро забывается. Информация, поступающая через интерактивную лекцию, активно обрабатывается, хорошо усваивается и сохраняется в памяти длительное время.

Например, в ходе интерактивной лекции на тему «ЧС, характерные для Калужской области и их воздействие на окружающую среду» понятие чрезвычайной ситуации раскрывается при помощи слайда, на котором оно представлено в виде схемы с использованием анимации: «ЧС – это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей».

С целью активизации познавательной деятельности со слушателями в процессе этой работы ведется беседа по следующим вопросам:

1. Какие задачи стоят перед должностными лицами (вами) в случае «могут повлечь…» (событие еще не произошло)?

Слушатели сразу, или в ходе беседы, определяют свои задачи в случае:

– когда есть возможность предупредить ЧС (техногенную ЧС в ряде случаев можно предотвратить);

– невозможности предупредить, например, природную ЧС, но можно минимизировать возможные последствия (заблаговременно подготовить мероприятия по защите населения).

2. Какие задачи стоят перед соответствующими должностными лицами в случае «повлекли за собой…» (событие произошло)?

Слушатели сразу, или в ходе беседы, определяют задачи на ликвидацию ЧС и минимизацию последствий (организовать эвакуацию, укрытие в защитных сооружениях и т.д.).

3. Как вы понимаете «нарушение условий жизнедеятельности»? Приведите примеры.

Предполагаемый ответ – жизнедеятельность невозможна при следующих условиях: отсутствие воды, электроэнергии в течение суток, тепла в холодное время года, загрязнение или заражение территории радиоактивными, химическими веществами и т.д.

4. Мы с вами рассмотрели понятие ЧС. Как вы считаете, достаточно ли знания определения ЧС для отнесения того или иного события к ЧС?

Предполагаемый ответ – недостаточно.

5. Что необходимо знать для отнесения события к ЧС?

Предполагаемый ответ – количество пострадавших, материальный ущерб. Для отнесения события к ЧС необходимо знать критерии отнесения к ЧС (приказ МЧС № 329 «Об утверждении критериев информации о чрезвычайных ситуациях»).

Данный пример активизации познавательной деятельности слушателей осуществляется с использованием материала слайда, представленного на рисунке 1.

Рисунок 1 – Определение ЧС

Далее рассматриваются критерии информации о ЧС, их классификация по источникам возникновения, масштабу распространения.

Проверка изученного материала проводится с помощью слайда, в верхней части которого указаны источники ЧС.

Задание слушателям: вставьте в предложение пропущенное слово: «Авария, опасное природное явление, катастрофа, стихийное или иное бедствие являются … ЧС».

Предполагаемый ответ – источниками (причинами) ЧС.

Задается вопрос: как определить, привели ли авария, опасное природное явление, катастрофа, стихийное или иное бедствие к ЧС или нет?

Предполагаемый ответ:

– первое, выясняем последствия (количество пострадавших, материальный ущерб), если событие произошло, или возможные последствия в случае угрозы того или иного события;

– второе, сравниваем последствия с критериями.

Следовательно, в одном случае событие классифицируется как ЧС (подходит по критериям). В другом случае это не чрезвычайная ситуация (под критерии не подходит).

Если это ЧС, необходимо определить её характер по масштабу распространения.

Вопрос: назовите характер ЧС, в результате которой зона ЧС не выходит за пределы территории объекта. От чего еще зависит характер ЧС?

Предполагаемый ответ: ЧС локального характера. Характер ЧС зависит от количества пострадавших и материального ущерба.

Данная работа проводится с использованием материала слайда представленного на рисунке 2. Вопросы на «активизацию» ставятся по каждому «уровню» информации через анимацию на слайде.

Рисунок 2 – Проверочный слайд по ЧС

В конце занятия проводится экспресс-опрос, предполагает постановку чаще всего одного вопроса, касающегося проведенного занятия. Примерные вопросы:

– Что более всего заинтересовало вас на сегодняшнем занятии?

– Что осталась для вас более всего непонятным на данном занятии?

– Какой вопрос, вы считаете, остался нераскрытым в течение этого занятия? [4].

Таким образом, слушатели были постоянно вовлечены в процесс приобретения знаний. Результат – повышение качества учебной деятельности, уровня мотивации к обучению в области ГО и РСЧС, т.е. идет постоянная активизация учебного процесса.

Обучен – значит, защищен сам, защищены те, за кого отвечают должностные лица и специалисты в области защиты населения от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Список литературы:

1. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982.
2. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wiki.irkutsk.ru/index.php/.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011.

Государственное казенное учреждение Калужской области «Государственное образовательное учреждение «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Калужской области» (УМЦ Калужской области), Калуга

УДК 93/94

Н.Ю. Кузнецова

ПОМОГАЮЩАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОМОГАЮЩЕМ ДИАЛОГЕ: РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ЖИЗНИ РУССКОГО НАРОДА А.С. ПРУГАВИНА В СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА РУБЕЖЕ XIX — XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С Е.В. МОЛОСТВОВОЙ)

В статье анализируются отношения исследователя старообрядчества и сектантства А.С. Пругавина с молодой исследовательницей Е.В. Молоствовой. Делается попытка определить, являлось ли общение А.С. Пругавина с ней примером «помогающего диалога», и выступал ли он сам в качестве помогающей личности.

Ключевые слова: А.С. Пругавин, народники, старообрядчество, религиозные группы, помогающая личность, помогающий диалог, Е.В. Молоствова

Александр Степанович Пругавин, народник и публицист, на рубеже XIX-XX вв. был известен в Российской империи как один из крупнейших исследователей и специалистов по религиозной жизни русского народа. Начав свою исследовательскую деятельность ещё в 70-е гг., А.С. Пругавин к началу XX в. был признанным авторитетом в изучении религиозных групп в русском обществе. Как к специалисту к А.С. Пругавину часто обращались современники. Обращения исходили, к примеру, от редакторов журналов и представителей издательств. Их интересовали либо произведения самого автора и возможность их публикации или переиздания, либо необходимость обговорить с А.С. Пругавиным роль рецензента для других авторов, обращавшихся к ним. Кроме того, к А.С. Пругавину обращались и другие исследователи, интересовавшиеся религиозными вопросами в России, которые просили консультации по вопросам исследования, о корректурах черновиков книг и статей и т.д.

Мог ли А. С. Пругавин сыграть роль наставника, «помогающей личности», в этих молодых исследователей, которые обращались к нему лично или посредством писем? Однозначно, мог и играл подобную роль для некоторых из них. Например, с просьбой к нему обратилась молодая исследовательница Е.В. Молоствова, поинтересовавшаяся профессиональным мнением А.С. Пругавина относительно её сочинения «Иеговисты». На примере их отношений может быть прослежена роль А.С. Пругавина как «помогающей личности» в становлении Е.В. Молоствовой как исследователя через «помогающий диалог».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи:

– определится с понятиями «помогающая личность» и «помогающий диалог» в конкретной ситуации двух авторов;

– дать краткую характеристику статусам обоих авторов как исследователей религиозной жизни русского народа в Российской империи на рубеже веков;

– определить, мог ли быть А.С. Пругавин «помогающей личностью» для Е.В. Молоствовой, или их отношения являлись только общением «рецензент-рецензируемый».

Если обратиться к понятийному аппарату, то мы столкнёмся с фактом, что термин «помогающая личность» в литературе будет относиться к области социальной помощи, которая на протяжении истории России «сложилась благодаря четырем понятийным взрывам в XI, XVII, XIX, XX вв.» [7, с. 268]. С этой точки зрения помощь «имеет различные стратегии поддержки от материальных до изменения сценариев жизни нуждающегося» [7, с. 267] и может быть определена как «эдология, т.е. наука о помощи человеку в кризисных жизненных ситуациях» [7, с. 269].

Однако и в исследовательском обществе во все времена происходило выстраивание и оформление связей помощи и поддержки, выстраивание механизмов помощи и взаимопомощи исследователей друг другу. И здесь также прослеживается различие в стратегиях помощи. Точно также как и в социальной сфере, это может быть помощь материальная (средства на исследовательские экспедиции, на издание книг и т.д.) и нематериальная, например, консультативная помощь, которая способствует дальнейшему продвижению человека в исследовательской среде и росту его авторитета.

В подобном ключе – изменение сценария жизни – может быть воспринята и помощь

А.С. Пругавина, которую он оказывал Е.В. Молоствовой. Первый, будучи уже состоявшимся исследователем, немало способствовал тому, что вторая, будучи исследователем в статусе становления, вскоре перешла в новый статус.

Александр Степанович Пругавин, как автор, стоял на позициях народничества, и к началу XX в. у него было уже опубликовано значительное количество статей в ведущих периодических изданиях, а также выпущено несколько книг. Елизавета Владимировна Молоствова была молодой исследовательницей, интересующейся сектами в Российской империи, их распространением и развитием [8]. Несмотря на то, что она к началу XX в. уже исследовательский и публицистический опыт, книга «Иеговисты» должна была стать её первым крупным исследовательским трудом. Консультативная помощь осуществлялась А.С. Пругавиным через диалог: посредством личного общения и путём переписки.

В личном фонде А.С. Пругавина хранятся письма от Е.В. Молоствовой и черновики его писем к ней [5, 6, Ф. 2167 оп. 1 ед. хр. 374, 287]. Обмениваясь письмами, почтовыми карточками, открытками и телеграммами, авторы обсуждают широкий круг вопросов, начиная с личных, заканчивая профессиональными, а также часто договариваются о личных встречах.

Так, например, Е.В. Молоствова, прибывая в Петербург или в Москву в период, когда там находился А.С. Пругавин, непосредственно обращалась к нему с просьбами: «необходимо Вас видеть весьма важному делу <…> когда могу заехать», «очень хочу Вас увидеть», «назначьте мне другое время», «молю, назначьте мне часы» и т.д. [6, Ф. 287: 1, 6, 8, 9 об.]. Таким образом, встречались они достаточно часто, и, по-видимому, А.С. Пругавин редко отказывал ей, так как в письмах часто встречаются отнесения к предыдущим разговорам.

Основной темой обсуждения в переписке стала корректура книги «Иеговисты», её доработка и переписывание [4]. А.С. Пругавин давал Е.В. Молоствовой советы, как по содержанию текста, так и по его виду. Его советы были для Елизаветы Владимировны чрезвычайно ценны, потому что А.С. Пругавин к моменту их общения являлся уже признанным специалистом по религиозной жизни русского народа [2, с. 219-222].

Например, А.С. Пругавин в одном из писем указывает, по какому алгоритму следует общаться с представителями сектантства, в частности Добролюбова, встреченного Е.В. Молоствовой в Ясной Поляне. Александр Степанович объясняет, что «искренность <…> человека обыкновенно неясно поддается правильному разъяснению», а, значит, следует «в этом случае <…> быть вполне объективным, <…> выяснить психологию <…> духовные переживания с полной беспристрастностью», и просит Елизавету Владимировну сообщить «все увиденные <…> факты, <…> из прежней жизни Добролюбова», «сообщить <…>, в чем именно проявлялась в Ясной Поляне та неискренность и фальшь Добролюбова, которыя – по Вашим словам – заставляли морщиться Льва Николаевича? В чем именно выражалось ломание <…>» [5, Ф. 374: 1,2]. Таким образом, А.С. Пругавин позволяет себе давать Е.В. Молоствовой советы и даже приводит некий алгоритм работы с «носителем религиозной идеи», рассказывая, что и зачем следует спрашивать, как относиться к полученной информации. Он объясняет, что именно в такой последовательности (сначала – факты, а потом – умозаключения) должен работать исследователь.

Корректура текста книги достаточно подробно отражена в переписке авторов. Например, в одном из писем сама Е.В. Молоствова честно признаётся Александру Степановичу, что с корректурой работала она и её брат (Б.В. Берг), но они «оба неопытные», и просит «простите нам недочеты, в сомнительных местах мы сделали пометки карандашем <…>» [6, Ф. 287: 33].

А.С. Пругавин, обращаясь к Елизавете Владимировне, торопит её с корректурами, но делает это достаточно мягко: «Признаться все это время я <…> поджидал от Вас дальнейшую корректуру Вашей книги, но до сих пор, к сожалению, не дождался <…>» [5, Ф. 374: 3]. Е.В. Молоствова в ответ всячески благодарит Александра Степановича за его благожелательное отношение к ней: «не очень браните меня, дорогой Александр Степанович, за корректуры», «благодарна я вам, как только могу быть» и т.п. [6, Ф. 287: 36, 37].

В целом, сюжет с книгой оказался центральным в их переписке с 1910 по 1914 гг. А.С. Пругавин даже вступил в переписку с Императорским Русским географическим обществом по этому поводу, так как на одном из заседаний в Отделении этнологии которого книга должна была обсуждаться. Кроме того, Александр Степанович обсуждает с Е.В. Молоствовой и личные вопросы, такие как здоровье, отношения с близкими ей людьми (в частности с графом Л.Н. Толстым), отношения и личное общение с представителями различных сект.

Также в переписке прослеживается ещё один немаловажный для молодой исследовательницы момент. А.С. Пругавин советует Е.В. Молоствовой, в какие печатные издания (журналы и газеты), а также в какие издательства следует, прежде всего, обращаться. Елизавета Владимировна делится с ним информацией о том, что её «литературные дела – все на мертвой точке. Жду приглашения на Географ. Общество и печатания своих статей в «Вест. Евр», а копию своей рукописи она «послала её в «Рус. Старину»» [6, Ф. 287: 17об.]. А.С. Пругавин уточняет, что «необходимо поспешить с посылкой книги С.П. Мельгунову и в редакцию «рус. Ведом.» а также г. Саликовскому в «К. Мысль». Что касается «Русского Слова», быть может Вы найдете удобнее передать туда экземпляр <…>» [5, Ф. 374: 4об.].

Кроме того, Александр Степанович сам вызывается рассылать экземпляры книги Е.В. Молоствовой и даже сам планировал передать экземпляр книги редактору журнала «Заветы».

Таким образом, можно заключить, что А.С. Пругавин, называя фамилии людей и издания и отсылая к ним Елизавету Владимировну, рекомендует, по-видимому, те, в которых, во-первых, не единожды мог печататься сам, и, во-вторых, которые кажутся ему походящими для его протеже.

Может ли переписка А.С. Пругавина и Е.В. Молостововой считаться примером «помогающего диалога»? Если рассматривать помогающий диалог как совокупность нескольких составляющих – слушание, сопереживание, принятие и уважение, подлинность и искренность – то диалог между Александром Степановичем может быть обозначен как помогающий диалог. Ведь он отразил все обозначенные составляющие: выслушивал (лично или через письма), сопереживал (и даже давал советы, как лучше поступить в той или иной ситуации), принимал и уважал (Е.В. Молоствову как личность и автора) и, безусловно, относился к ней искренне и отражал свои подлинные чувства [1].

Не снимал А.С. Пругавин с себя и ответственность, являясь «помогающей личностью» для Е.В. Молоствовой. Он понимал, что в их диалоге нельзя было не учитывать нравственные нормы и этический кодекс. И, по-видимому, возложив на себя эту роль – роль наставника – А.С. Пругавин осознавал ответственность в целом за её судьбу как исследователя.

Таким образом, на примере отношений народника Александра Степановича Пругавина и исследовательницы сектантства Елизаветы Владимировны Молоствовой мы можем роль первого как «помогающей личности» в становлении второй как исследователя через «помогающий диалог». А.С. Пругавин использовал в общении с Е.В. Молоствовой все четыре необходимые разновидности поведения: слушание, принятие, эмпатию и подлинность. При этом он выступал для Е.В. Молоствовой как помощник в изменении сценария её жизни (переходе на уровень профессионального исследователя).

В помогающем диалоге с Е.В. Молоствовой Александр Пругавин действовал как «помогающая личность»:

– проявлял к собеседнику подлинные чувства: если был недоволен её работой, радовался за неё, то высказывал всё это;

– слушал собеседника: умел улавливать колебания настроения в тоне письма, отвечал на все её вопросы, даже те, которые в открытую таковыми е являлись и т.д.;

– принимал собеседника таким, какой он есть: прощал ей забывчивость (в работе над книгой), обучал тонкостям общения сектантами;

– сопереживал собеседнику: интересовался ей личными делами (в частности, слабым здоровьем), волновался вместе с ней о выходе работы.

А.С. Пругавин, оказывая помощь Е.В. Молоствовой (консультации, вычитывание и корректировка текста, обращения к издательству, указания на компетентных людей), вероятно, руководствовался понятием о помощи и как о социальной функции. Однако главной его целью была передача исследовательского опыта, исследовательских принципов и наработок наставляемой с целью её дальнейшего роста в исследовательском деле.

Исследование выполняется при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности, № 33.1162.2014/К

Список литературы:

1. Вебер, В. Важные шаги к помогающему диалогу / В Вебер / пер. с англ. С.М. Адамовой. Под общей редакцией В.Е. Кагана и Е.С. Креславского. – СПб.: РАТЭПП, 1998. – 41 с.
2. Кузнецова, Н.Ю. Взгляд народника А.С. Пругавина на секты в Российской империи в конце XIX – начале XX В. / Н.Ю. Кузнецова // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – №9(162). – С. 219-222.
3. Лодыженский, И.Н. Родословная Молоствовых / И.Н. Лодыженский. – СПб.: Государственная тип., 1900. – VI. – 40 с.
4. Молоствова, Е.В. Иеговисты: Жизнь и сочинения кап. Н.С. Ильина. Возникновение секты и ее развитие / Е.В. Молоствова. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1914. – 298 с.
5. Российский государственный архив литературы и искусств (РГАЛИ). Ф. 2167 оп. 1 ед. хр. 374. Письма Пругавина Александра Степановича Молоствовой Елизавете Владимировне.
6. Российский государственный архив литературы и искусств (РГАЛИ). Ф. 2167 оп. 1 ед. хр. 287. Письма Молоствовой Елизаветы Владимировны Пругавину Александру Степановичу.
7. Фирсов, М.В. Социальная работа в контексте отечественного исторического процесса [Электронный ресурс] / М.В. Фирсов. – URL: http://ecsocman.hse.ru/data/723/679/1219/037 Firsov.pdf (дата обращения 12.03.2016).
8. Фролова, С.А. Источники изучения дворянства XVIII-XIX вв. (на примере рода Молоствовых) / С.А. Фролова // Историческая наука в Татарстане: исследовательские и педагогические традиции: Тезисы док. и выст. межвузовской научной конференции (14-15 мая 1996 г.). – Казань, 1996. – С. 44-46.

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск

УДК 37.078

А.В. Лыфенко, С.В. Савченко

ПРИНЦИПЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыто содержание понятий «качество высшего образования» и «оценка качества высшего образования». На основе анализа актуальных педагогических исследований, теории и практики управления качеством образования сформулированы принципы оценки качества высшего образования, которые являются базой для определения критериев оценки качества высшего образования.

Ключевые слова: качество образования, оценка качества образования, высшее образование.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года отмечено возрастание роли человеческого капитала в экономическом развитии страны, что указывает на необходимость формирования такой системы профессионального образования, которая будет отвечать потребностям рынка труда и инновационному характеру экономики. Однако система высшего профессионального образования в настоящее время не готова в полном объеме обеспечить достижение поставленной цели. Одна из причин этого видится в существовании устаревшей, не позволяющей проводить сравнительный анализ и осуществлять прогноз развития, оторванной от мировой практики, системы оценки качества высшего образования. Кроме того, возможно увеличение разрыва между качеством подготовки выпускников различными вузами по одним и тем же образовательным программам профессионального образования, что может приводить к увеличению расходов на дополнительную подготовку выпускников вузов к осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, существует противоречие между объективно возрастающими требованиями государства и общества к реализации прав граждан на получение качественного бесплатного высшего образования в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и методических основ системы оценки качества высшего образования.

Цель построения системы оценки качества высшего образования достижима при определении подхода к трактовке понятия «качество высшего образования», принципов оценки качества, на основе которых могут быть выделены критерии оценки.

Понятие «качество» в философии трактуется как сущностное свойство предмета, объекта, явления и не носит оценочного характера, что не позволяет, на наш взгляд, использовать философский подход для уточнения содержания понятия «качество образования». Оценочный смысл качество образования приобретает при его рассмотрении как качества образовательной услуги с экономических позиций [5]. Поэтому качество образования можно трактовать как соответствие получаемого обучающимся образования определенному стандарту, установленному государством.

Этот подход реализован в Федеральном законе об образовании, где качество образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [6].

В педагогических исследованиях можно встретить другие подходы к трактовке понятия «качество образования». Добреньков В.И. [3] характеризует качество образования как соответствие его методов и организационных форм формам культурной институциональной практики. Андреев А.А. [1] качество образования связывает с изменениями в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершению определенного этапа. По мнению Болотова В.А. [2] качество образования – это «интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». В дальнейшем для определения принципов и критериев оценки качества образования мы будем придерживаться определения, данного Болотовым В.А., поскольку оно в большей сте-

пени соответствует походу, реализуемому в законе об образовании.

В педагогической науке до настоящего времени, по мнению Б.А. Жигалева [4], не сложилось общепринятого определения оценки качества образования. Оценка качества образования рассматривается как мера качества (В.А. Кальней, С.В.Шишов и др.), инструмент управления качеством (В.И. Байденко, В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач и др.), совокупность контрольно-оценочных процессов, основанных на системах педагогических измерений (В.А. Болотов, В.И. Звонников и др.) и пр. [4].

Оценка качества высшего образования, на наш взгляд, представляет собой не только средство и механизм управления качеством, но и педагогическую систему, которая ориентирована на развитие субъектов образования, изменяя их установки, потребности, отношение к учебно-воспитательной деятельности. Данная система позволит создать условия для проектирования нового качества образовательного процесса [5].Таким образом, целью оценочной деятельности является повышение качества образования, которое достигается в процессе совершенствования (развития) целостной образовательной деятельности вуза. Сказанное позволяет сформулировать первый принцип оценки качества высшего образования – принцип *развития*.

Рассмотрение образования одновременно как процесса и как результата этого процесса позволяет выделить такие аспекты понятия «качество образования», как «качество результата» образования с позиции соответствия государственным требованиям и ожиданиям потребителей образования и «качество образовательного процесса».

С одной стороны оценка качества результата высшего образования в соответствии с ФГОС 3++ должна представлять оценку сформированности у выпускников вузов компетенций. Однако анализ повседневной практики показывает, что зачастую происходит оценка усвоения студентами предметного содержания дисциплин, а не оценка сформированности компетенций.

С другой стороны оценка качества результата высшего образования есть оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг, которыми являются обучающиеся, их родители и работодатели.

Кроме того оценка качества образовательного процесса затрагивает такие его компоненты как расписание, качество и оснащение аудиторий, организация питания, оборудование лабораторий и специализированных кабинетов, используемые образовательные технологии.

Таким образом, в процессе оценки качества высшего образования необходимо ориентироваться на построение целостной картины объекта оценки, то есть следовать принципу *целостности*.

Образовательная деятельность вуза носит коммуникативный характер. В образовательном учреждении выстраивается система как внутренней, так и внешней коммуникации, которая позволяет создать целостное информационное пространство, способствующее активной образовательной коммуникации отдельных преподавателей и структурных подразделений вуза, как между собой, так и с внешним окружением. От эффективности функционирования этого открытого информационного пространства зависит качество образования. Сказанное указывает на необходимость при построении системы оценки качества учитывать коммуникативный характер образовательной деятельности вуза и выделить *коммуникативный* принцип оценки качества образования.

Деятельность вуза подвержена воздействиям внешней среды, связанным с изменением нормативного поля, колебанием экономического состояния региона или страны в целом, поведением конкурентов в сфере образовательных услуг и пр. На развитие вуза оказывают влияния и происходящие внутри преобразования, которые могут расшатывать внутреннее единство и структурную целостность учреждения. Эти воздействия могут оказать негативное влияние на устойчивость самой организации, что будет сказываться на качестве предоставляемого образования. Поэтому возникает необходимость выделения принципа *структурности* при оценке качества образования, который определяет способ устойчивых связей и отношений между всеми элементами системы в процессе их взаимодействия (Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин).

Эффективность образовательной деятельности вуза зависит не только от целостности самой организации, но и от согласованности работы всех ее структурных подразделений в достижении определенных стратегических и тактических целей. Часто неизбежные локальные конфликты между кафедрами вуза должны разрешаться с помощью выстроенной системы коммуникации, о чем было сказано выше, принятием и применением локальных нормативных актов и координацией работы элементов системы. Сказанное указывает на необходимость

формулирования принципа *координации* при оценке качества высшего образования.

Таким образом, в процессе оценки качества высшего образования в конкретном вузе необходимо следовать следующим принципам: *развития, целостности, коммуникативности, координации.*

Следует заметить, что данный список принципов оценки качества высшего образования не претендует на полноту и может быть дополнен при более глубоком исследовании проблемы оценки качества образования.

Список литературы:

1. Андреев, А.А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002. – 168 с.
2. Болотов, В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – №1. – С. 5-10.
3. Добреньков, В.И. Общество и образование / В.И. Добреньков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА, 2003. – 381 с.
4. Жигалев, Б.А. Педагогическая система оценки качества образования в вузе: современное состояние и перспективы развития / Б.А. Жигалев // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2009. – С. 24-29.
5. Шишов, С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования / С.Е. Шишов. – М.: Издательство НЦСиМО, 2008. – 404 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 37.015.3

А.Ю. Нагорнова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье делается акцент на необходимости педагогической коррекции негативных психических состояний учащихся современной общеобразовательной школы. При этом индикаторами неблагополучия школьников являются: нарушение коммуникации в системе отношений «учитель – ученик» и «ребенок – сверстник»; низкий уровень достижений обучаемого; поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований; переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия; наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций; аномальные кризисы развития. В статье подчеркивается отрицательное, дезорганизующее влияние негативных психических состояний на результаты учебно-воспитательной деятельности детей, что вызывает необходимость в профессиональной подготовке будущих педагогов к коррекции негативных психических состояний учащихся.

Ключевые слова: психические состояния, педагогическая коррекция, учащиеся общеобразовательной школы.

Среди актуальных проблем современной педагогики проблема психических состояний человека занимает значительное место. Она рождена самой жизнью, предъявляющей все возрастающие требования к психической устойчивости человека, его деятельности, а также способностям и умениям квалифицированно осуществлять эту деятельность. В то же время, несмотря на интенсивное изучение проблемы психических состояний личности, в том числе и педагогов, она остается недостаточно разработанной проблемой [5, 7, 8]. Отдельные исследования, проведенные в этой области, раскрывают лишь значимость учета, управления, саморегуляции и коррекции психических состояний в системе «учитель-ученик» (М.В. Антропова, Г.Г. Голубев, В.Н. Козлова, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.О. Прохоров, И.В. Страхов, М.М. Хананашвили, Т.С. Шевцова, и др.).

Решением Министерства образования РФ (закон «Об образовании») определены приоритетные направления развития технологий обучения в современной школе, имеющие, в том числе целью создание психологически комфортной среды обучения. Такое внимание к этому направлению структурно-содержательной реформы общего образования можно объяснить тем, что классическая и традиционная дидактика не способна преодолеть трудности, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе обучения. В связи с этим приобретает особую значимость проблема подготовки будущих педагогов к коррекции негативных психических состояний учащихся. Данные состояния зачастую являются первопричиной возникающих трудностей в процессе обучения и воспитания в школе.

Коррекция (лат. correctio – исправление) определяется как система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении. Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явление, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта (например, коррекция речи), в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как целостное педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности [6].

Коррекционно-педагогическая деятельность представляет собой сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие [11].

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направлен-

ность, на наш взгляд, раскрыли психологи и психотерапевты (С.А. Бадмаев, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, А.С. Спиваковская и др.), которые видят коррекцию как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений человека со средой [1, 3, 13].

В.А. Кан-Калик рассматривает социально-педагогическую коррекцию в контексте трех основных задач обучения: обучающей, воспитывающей и развивающей. При этом решение обучающей задачи позволяет обеспечить реальный психологический контакт с учениками; формировать положительную мотивацию обучения; создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий. При решении воспитывающих задач налаживаются воспитательные и педагогические отношения; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры; формируются межличностные отношения в учебном коллективе. При решении развивающих задач создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности; преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т.п.); создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей обучаемых [2].

Коррекционно-педагогическая деятельность – составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия учителя и ученика, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач [12]. В коррекционно-педагогической деятельности, которая направлена на уменьшение количества негативных психических состояний учащихся, можно выделить следующие группы методов:

1) методы педагогического и психологического воздействия на личность;

2) специфические методы психокоррекции отклонений в поведении и развитии обучаемого.

Методы и приемы педагогической коррекции позволяют формировать у обучаемых позитивные психические состояния, наличие которых необходимо школьникам для успешности обучения и психологического здоровья [6, 11].

Целесообразность коррекционного воздействия мотивируется рядом индикаторов неблагополучия школьников, основные из которых:

– нарушение коммуникации в системе отношений «учитель – ученик» и «ребенок – сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения;

– низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальными возможностями обучаемого;

– поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;

– переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;

– наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций;

– аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу и др.

Таким образом, целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической деятельности в образовательной системе в современных условиях обусловлены как внешним социально-педагогическим обстоятельством, изменением социальных обстоятельств, сменой ценностей и моральных требований, так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире обучаемых, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму.

Как показывают исследования А.Б. Добрович, Н.В. Жгутиковой и А.И. Захарова, количество детей, заболевших неврозами и неврозоподобными расстройствами, не уменьшается, а, наоборот, имеет тенденцию к увеличению. Вопросы информационной перегрузки учеников показаны в работе М.В. Антроповой, В.Н. Козловой и др. М.М. Хананашвили подчеркивал влияние на здоровье учеников нарастающего дефицита времени, отведенного на прием, переработку и усвоение чрезмерно большого информации, что нередко приводит к отклонениям в высшей нервной деятельности, неврозам и болезням [14].

По исследованию влияния травматических психических состояний на эффективность учебной деятельности учащихся, проведенному А.В. Котеневой, каждый третий ученик страда-

ет пониженным уровнем настроения, испытывает нарушения в психосоматической сфере (бессонница, возбудимость нервной системы, потеря эмоционального контроля, трудности сосредоточения), отличается стремлением уйти от своих переживаний и решения оставшихся после травм проблем [4, с. 53].

С наличием негативных психических состояний (тревожности, утомляемости, раздражительности) нередко связывают причины учебных неврозов (В.И. Гарбузов, Р.А. Зачепицкий, А.И. Захаров, В.Е. Каган, А.С. Спиваковская и др.). 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). Во многих исследованиях подчеркивается возможность формирования у субъекта отрицательных черт характера, деформации личности в условиях длительно и часто повторяющихся отрицательных состояниях (Б.Г. Ананьев, Б.В. Зейгарник, В.Н. Мясищев).

Таким образом, на период обучения приходится пик значимых в количественном отношении психических состояний. Негативные психические состояния оказывают в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей и их влияние на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса.

Наличие у учащегося большого количества негативных психических состояний может оказать существенное деструктивное воздействие на его физическое здоровье. Во многих исследованиях подчеркивается возможность формирования у субъекта отрицательных черт характера, деформации личности в условиях длительно и часто повторяющихся отрицательных состояниях (Б.Г. Ананьев, Б.В. Зейгарник, В.Н. Мясищев). Влияние на деятельность негативных психических состояний как свойств личности усиливается с возрастом.

Психические состояния, возникающие в обучении, являются отражением тех ситуаций, которые имеют место в учебном процессе у ученика, с одной стороны, и у учителя в педагогической деятельности – с другой. В.А. Сухомлинский отмечал: «Характерной особенностью душевного равновесия является спокойная обстановка целенаправленного труда, ровные, товарищеские взаимоотношения, отсутствие раздражительности. Без душевного равновесия невозможно нормально работать; там, где нарушается это равновесие, жизнь коллектива превращается в ад».

Часто педагоги руководствуются индифферентными представлениями об учениках как «об устройствах по переработке информации». Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми дети просто не могут справиться. Эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы учитель переносит на оценку личности учащегося в целом. А.О. Прохоров указывал, что отрицательно окрашенные психические состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают конфликтность в учебном коллективе.

Благоприятное положение ребенка в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой ребенком от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и учитель. В этом случае он может помочь учащемуся в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно, организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы обучаемый предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

Таким образом, приведенные выше работы показывают, что в учебно-воспитательном процессе психические состояния занимают важное место, определяя во многом его успешность, что требует глубокого и планомерного изучения их места и связи с различными психологическими особенностями в системе «учитель – ученик». Поэтому проблема исследования и коррекции психических состояний особенно значима в обучении и воспитании, где понимание педагогом психических состояний обучаемых и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон педагогического труда.

Список литературы:

1. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев. – М.: Магистр, 1993. – 96 с.
2. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Рос. педаг. агентство, 1997. – 76 с.
4. Котенева, А.В. Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов / А.В. Котенева // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 50-57.
5. Нагорнова, А.Ю. Мотивационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 36-42.
6. Нагорнова, А.Ю. Исследование готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 63-68.
7. Нагорнова, А.Ю. Готовность будущих педагогов к применению специальных умений и навыков коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – Т. 45. – № 1. – С. 174-178.
8. Нагорнова, А.Ю. Личностно-профессиональная готовность будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2011. – № 1. – С. 271-275.
9. Нагорнова, А.Ю. Коммуникативно-организационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 138-145.
10. Нагорнова, А.Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся / А.Ю. Нагорнова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2011. – № 3. – С. 223-230.
11. Нагорнова, А.Ю. Характеристика методов и приемов коррекции психических состояний в обучении школьников / А.Ю. Нагорнова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 37-37.
12. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. 3-е изд. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
13. Спиваковская, Б.К. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция / Б.К. Спиваковская. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 198 с.
14. Хананашвили, М.М. Информационные неврозы / М.М. Хананашвили. – Л.: Медицина, 1978. – 144 с.

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти

УДК 378+372.8

О.А. Павлова, Г.В. Разумова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ СОТРУДНИКАМИ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫХ КАФЕДР

В статье рассмотрены возможности, которыми обладает кафедра, объединяющая специалистов разных научных специальностей, для совместного решения задач повышения качества организации учебного процесса в вузе и школе в свете требований новых федеральных государственных образовательных стандартов. Обозначены ключевые моменты, которые становятся предметом исследования в данной ситуации. Описан опыт совместных публикаций интегрированного содержания.

Ключевые слова: мультидисциплинарная кафедра, образовательный потенциал учебных дисциплин, научная работа, публикации интегрированного содержания.

Важной закономерностью развития науки являются постоянно сменяющие друг друга процессы дифференциации и интеграции. В результате, с одной стороны, идет более глубокое изучение известных областей знания, а, с другой стороны, происходит рождение новых научных областей.

Процессы дифференциации и интеграции затрагивают также и другие области нашей жизнедеятельности. Так, в сентябре 2014 года в Институте педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в результате слияния нескольких структурных элементов образовалась новая кафедра – кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования.

Специалисты в области теории и методик преподавания филологических и естественно-математических дисциплин, а также специалисты в области детской психологии стали работать в одной команде. Взаимное посещение открытых занятий, совместное обсуждение тематики научных исследований, поиск решения возникающих в рамках образовательного процесса проблем и достижений способствовали тому, что люди из разных научных областей стали сотрудничать и осваивать опыт работы в мало практикуемой научной области. Результаты такого взаимодействия нашли отражение и в научной работе.

Оказалось, что кафедре теории и методики дошкольного, начального и специального образования близка идея осуществления проекта «Педагогическое образование в свете требований Национальной инициативы «Наша новая школа». Его целью является создание на базе университета учебного, научно-методического и координационного центра дополнительного профессионального образования региона, сетевой модели реализации целевых программ повышения квалификации и переподготовки кадров по приоритетным для региона направлениям, организация непрерывного образования педагогических кадров региона, повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров в системе образования.

В настоящее время сотрудники кафедры проводят психолого-педагогические исследования прикладного характера, направленные на разработку и внедрение инновационных образовательных технологий, повышение качества образования; осуществляют разработку новых образовательных программ, учебно-методических комплектов и научно-методических материалов, связанных с внедрением ФГОС третьего поколения и Профессионального стандарта педагога.

Являясь выпускающей кафедрой по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование (профиль – начального образования), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: начальное образование и информатика), 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – логопедия) и 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (программа широкого профиля) ее преподаватели осуществляют поиск тех образовательных ресурсов, которые заложены в преподаваемых учебных дисциплинах, но из-за преимущественно «знаниевого обучения» оставались реализованными не полностью.

Таким образом была сформулирована внутрикафедральная тема исследования «Образовательный потенциал учебных дисциплин как средство решения задач «Программы стратегического развития КГУ им. К.Э. Циолковского на 2012-2016 г.г.».

В условиях, когда перед университетом стоит задача переосмысления содержания педагогического образования, назрела необходимость системно подойти к работе по раскрытию обра-

зовательного потенциала имеющихся учебных дисциплин и предложить их альтернативные варианты с учетом создания единого педагогического пространства для студентов, получающих педагогическое образование.

Работа над заявленной темой предполагает анализ содержания дисциплин естественнонаучного, лингводидактического и психолого-педагогического профилей и применяемых методов предметного обучения с точки зрения выявления их скрытого образовательного потенциала, направленного на формирование личности студентов всех факультетов и институтов вуза. Привлечение студентов к научному анализу по проблеме исследования в начальном образовании в этой ситуации рассматривается как обязательный фактор.

На начальном этапе исследования применяются методы теоретического познания, включая качественный анализ различных источников по всевозможным аспектам исследуемой проблемы, с последующими синтезом, классификацией и обобщениями.

В качестве одного из ключевых методов мы рассматриваем биографический, подразумевая при этом анализ личностного, педагогического и методического опыта всемирно известных, ключевых для нашей страны и рядовых педагогов-методистов.

Для раскрытия образовательного потенциала учебных дисциплин актуальным будет также применение в дальнейшем игровых методов исследования, проводимых для заинтересованных в совершенствовании системы образования сторон (учащихся, студентов, педагогов, родителей, административного звена системы образования).

Для формулировки и обоснования выводов привлекаются такие инструменты как индукция, аналогия и моделирование.

На заключительном этапе сформулированные гипотезы должны проверяться в рамках эксперимента.

Полученные результаты находят отражение в форме теоретических обобщений и практических рекомендаций практикующим педагогам с точки зрения совершенствования реализуемого образовательного процесса в аспекте интенсификации и усиления вклада учебной дисциплины в формирование личности учащегося.

Так принят в печать учебно-методический комплекс, включающий 5 частей учебных пособий по русскому языку («Нестандартные задания по русскому языку», автор кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна) и 5 частей по окружающему миру («Нестандартные задания по окружающему миру», автор кандидат биологических наук, доцент Титова Валентина Васильевна), соответствующие требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования общим объемом 75 печатных листов. Опубликованы учебные пособия кандидатов педагогических наук Лыфенко Анастасии Вячеславовны, Павловой Оксаны Алексеевны и Чирковой Натальи Ивановны.

Учебное пособие «Методика изучения элементов алгебры в начальной школе» [5] содержит изложение методики изучения таких тем начального курса математики как «Числовые выражения», «Числовые равенства и неравенства», «Буквенные выражения», «Уравнения». В пособии учтены современные тенденции начального общего образования, описаны подходы к методике достижения современных метапредметных результатов образования в начальной школе.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль: начальное образование.

Учебное пособие под названием «Воспитательный потенциал истории математики» [8] предназначено для оказания помощи студентам в процессе их профессиональной подготовки к осуществлению воспитания учащихся средствами предметной области «Математика и информатика» и может использоваться как дополнительное учебное пособие при изучении базовых педагогических дисциплин, а также как основное учебное пособие в рамках изучения курса по выбору с соответствующим названием.

Пособие разработано с учетом требований ФГОС ВПО нового поколения для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили «Педагогика и методика начального образования», «Математика», «Информатика»).

Целью учебного пособия под названием «Величины и методика их использования в начальной школе» [13] является формирование у будущего учителя компетентности в реализации на практике требований ФГОС НОО (второго поколения) на математическом содержании.

В первой главе дана общая характеристика понятий «величина» и «измерение величин», показаны источники возникновения этих понятий. Во второй главе описана методика формирования данных понятий у младших школьников. Каждый параграф содержит вопросы и задания репродуктивного и творческого характе-

ра для самостоятельной работы, обеспечивающие проверку понимания понятийного аппарата учебной дисциплины, демонстрацию освоенных студентами практических умений, навыков.

Книга предназначена для подготовки бакалавров по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль начальное образование. Она будет полезна учителям начальных классов, а также учителям математики средней школы.

В рамках работы по проблеме исследования был организован и проведены научно-практические семинары: «Ценностно-смысловая готовность педагогов к познавательному развитию ребенка (в свете требований ФГОС ДО, ФГОС НОО)», «Психолого-педагогическая готовность педагогов к амплификации детского развития на примере проектной деятельности (в свете требований ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ООО)» и «Ценностно-смысловая готовность педагогов к обеспечению равных возможностей для полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями (в свете требований ФГОС ДО, ФГОС НОО)» для преподавателей, студентов, воспитателей ДОУ и логопедов ДОУ Калужского региона.

Ведется работа по организации и проведению межрегиональной научно-практической конференции (семинара) по проблематике специального образования на тему «Ценностно-смысловая готовность педагогов к обеспечению равных возможностей для полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями (в свете требований ФГОС ДО, ФГОС НОО)» и Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание как фактор развития личности в современной России» совместно с кафедрой педагогики.

По результатам работы конференций традиционно выпускаются сборники статей участников: преподавателей, студентов, магистрантов, воспитателей, логопедов и дефектологов.

Полученные в результате исследований материалы были также апробированы в рамках региональных и всероссийских научных конференций (Калуга, Елец, Арзамас) и представлены в изданиях рекомендованных ВАК (13 научных статей), в изданиях, индексируемых в РИНЦ (19 научных статей), в «Вестнике Калужского университета» (6 научных статей).

Ведется работа по привлечению студентов и магистрантов к проведению научных исследований. Результаты таких исследований традиционно апробируются в рамках студенческих научных конференций и публикуются в сборниках научных статей студентов и магистрантов. Имеются также совместные со студентами публикации преподавателей кафедры, отражающие результаты исследований по заявленной проблеме.

Так под руководством кандидата педагогических наук, доцента Зиновьевой В.Н. ведется работа по проблеме организации проектной деятельности при обучении математике в начальной школе и в студенческой среде, а также по проблеме использования историко-математического материала при изучении курса математики «Учусь учиться», что нашло отражение в публикациях [3, 4].

Под руководством кандидата педагогических наук Павловой О.А. осуществляется поиск современных средств формирования пространственных представлений учащихся в процессе изучения математики и раскрытие воспитательного потенциала историко-математического материала, что нашло отражение в публикациях [6, 7, 9, 10, 11].

Большое внимание также уделяется проблемам формирования личности учащихся через обращение к предметному и метапредметному содержанию учебников и учебных пособий [8, 13].

Особенностью проводимого исследования стало появление публикаций, которые носят интегрированный характер. Преподавателями Павловой О.А. и Биба А.Г. был проанализирован образовательный потенциал интеграции языкового и математического содержания на уроках в начальной школе. Результаты данного исследования отражены в статьях, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК [1, 13].

Кафедру, реализующую мультидисциплинарный подход отличают следующие признаки:

– сотрудничество специалистов различных областей в вопросах подготовки будущих учителей начальных классов, логопедов, библиотекарей;

– взаимодействие, коммуникация по проблемным вопросам в промежуточной и заключительной аттестации студентов;

– коллегиальная выработка общих подходов, равноправный учет мнения всех специалистов;

– интерактивный процесс, подразумевающий учет мнения студентов и ориентация на их индивидуальные потребности.

При такой системе работы сами преподаватели развивают в себе такие личные и профессиональные качества как умение слушать противоречивую информацию, устанавливать кон-

такт в ситуации рабочего напряжения, умение четко и доходчиво излагать свои мысли людям другой специальности, осуществлять обратную связь по результатам своей деятельности, увеличивать стрессоустойчивость, способность идти на профессиональный риск, делиться опытом и знаниями с низко мотивированными людьми.

Мультидисциплинарный подход на нашей кафедре позволяет формировать особую образовательную среду, то есть систему влияний, условий и средств, в которых и с помощью которых осуществляется процесс обучения и формирования у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Такую образовательную среду отличает гармоничное вхождение в образовательное пространство, которое отражает важные характеристики образовательного процесса и «основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; пространство, объединяющее идеи образования и воспитания и образующее образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению» [2].

Взаимодействие преподавателей кафедры и студентов Института педагогики происходит в специально созданных педагогических условиях (образовательных пространствах и средах), которые призваны обеспечивать целенаправленный и результативный обмен опытом между этими субъектами образовательного процесса. Оставаясь на позициях понимания того, что любое познание окружающей действительности имеет ярко выраженную информационную природу, четко разводятся понятия «информация» и «знание». К информации относится тот вербальный поток, который можно зафиксировать или напрямую передать студентам. При этом знание студентами приобретается или создается за счет осуществляемой деятельности – умственной и физической. Опыт как результат усвоенного знания в процессе информационного обмена присваивается студентами и становится неотъемлемой частью их профессиональной подготовки.

Изложенный опыт мультидисциплинарного взаимодействия и организации исследовательской деятельности всеми членами кафедры мы склонны рассматривать как положительный и намерены развивать его в дальнейшем.

Список литературы:

1. Биба, А.Г. Возможности интеграции уроков русского языка и математики для формирования культуры речи младших школьников [Текст] / А.Г. Биба, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2016. – №8. – С. 42-44.
2. Гончаров, А.Е. Развитие общекультурных и профессиональных компетенций студентов в мультидисциплинарной среде обучения [Текст] / А.Е. Гончаров, Г.М. Гринберг, М.В. Савельева, И.А. Шихалева // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. – 2015. – № 4. – С. 44-49.
3. Зиновьева, В.Н. Использование историко-математического материала при изучении курса математики «Учусь учиться» [Текст] / В.Н. Зиновьева, А.В. Павлова // Актуальные проблемы педагогики в современном обществе. Сборник статей студенческой конференции. Выпуск 3. – Калуга, 2016.
4. Зиновьева, В.Н. Организация проектной деятельности на уроках математики в начальной школе при изучении геометрического материала [Текст] / В.Н. Зиновьева, С. Пантюхова // Научные труды КГУ им. К.Э. Циолковского. Серия психолого-педагогические науки – Калуга, 2016 – 203 с.
5. Лыфенко, А.В. Методика изучения элементов алгебры в начальной школе. Учебное пособие. [Текст] / А.В. Лыфенко, Н.И. Чиркова, О.А. Павлова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – 64 с.
6. Павлова, О.А. Эмпирический подход в познании геометрических свойств объектов окружающего мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / О.А. Павлова, А.В. Лыфенко, Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2016. – №1. – С. 10-15.
7. Павлова, О.А. Сведения из истории развития науки как средство формирования личности будущего гражданина (на примере математики) [Текст] / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Эффективные модели психолого-педагогического и методического сопровождения внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Ма-

териалы всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас: НИНГУ им. Н.И. Лобачевского, 2016. – С. 37-42.
8. Павлова, О.А. Воспитательный потенциал истории математики. Учебное пособие [Текст] / О.А. Павлова, А.В. Лыфенко, Н.И. Чиркова. – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – 74 с.
9. Павлова, О.А. Историзация как средство нравственного воспитания при обучении математике [Текст] / О.А. Павлова // Математика в школе. – 2016. – №3. – С. 25-30.
10. Павлова, О.А. Пространственные представления как важнейшая из сторон деятельности человека и методика их формирования у младших школьников при изучении раздела «Преобразование фигур» [Текст] / О.А. Павлова, А.Э. Кондрашова // Наука XXI века: взгляд в будущее: материалы VIII Всеросс. с междунар. участием заоч. науч.-практ. конференции учащейся молодежи: под ред. Н.В. Ипполитовой и др. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – С. 126-129.
11. Павлова, О.А. Нравственное воспитание учащихся в процессе предметного обучения (на примере уроков математики) [Текст] / О.А. Павлова // Воспитание школьников. – 2016. – №4. – С. 35-43.
12. Павлова, О.А. Образовательный потенциал интеграции языкового и математического содержания на уроках в начальной школе [Текст] / О.А. Павлова, А.Г. Биба // Начальное образование. – 2016. – №3. – С.10-15.
13. Чиркова, Н.И. Величины и методика их изучения в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений Ч. 1 [Текст] / Н.И. Чиркова, А.В. Лыфенко, О.А. Павлова. – Калуга, 2016. – 120 с.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 327.893

Н.В. Сударикова

КРАЕВЕДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИСТОРИИ В ВУЗЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕММЫЙ КОМПОНЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме использования краеведческого материала в процессе преподавания курса истории в ВУЗе. Приводятся конкретные примеры из истории Калужского края. Делается вывод о необходимости подобного материала для воспитания чувства патриотизма у современной молодежи.

Ключевые слова: национальная доктрина, патриотическое воспитание, правовое государство, краеведение, гражданская позиция, гордость.

Не вызывает сомнения тот факт, что без духовного устремления к чистоте и совершенству, сохранения особенностей российского менталитета прекращается прогресс, становятся бесполезными самые глубокие научные знания, самые современные технологии.

Однако, в российской молодежной среде по-прежнему на невысоком уровне остается ее духовность. «В значительной мере это связано с неопределенностью социальных идеалов, недооценкой их значимости для устойчивого развития социума. Произошла подмена духовно-нравственной устойчивой системы ценностей потребительским мировоззрением, эстетическим устремлением современного человека, забвением христианской морали с ее устремленностью к высшим идеалам» [1]. Общество, потерявшее свою национальную и религиозную преемственность, утратившее корневую преемственность, обрекает себя на потерю культурной, нравственной и в итоге государственной идентичности. К тому же иногда свою лепту в дело развращения и деградирования граждан вносит само государство и его правители, подчас «стабильность миропорядка, обеспечиваемая православной верой, русской соборностью, почвенничеством… раскачивается, приводится в неустойчивое состояние идеологами» [2].

Таким образом, современному педагогу следует самым серьезным образом подойти к проблеме формирования духовно зрелой личности с твердыми нравственными ориентирами. Бесспорно, одним из способов формирования такой личности является православное воспитание школьника и студента. Однако еще одним, не менее важным инструментом формирования высоконравственной личности, является патриотическое воспитание молодежи.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации в качестве приоритетной выдвинута задача патриотического воспитания гражданина. Из доктрины: «Система образования призвана обеспечить… воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью…».

Одним из действенных способов патриотического воспитания учащихся в вузе, как нам представляется, является включение краеведческого материала в курс истории России. Историческое краеведение в вузе является одним из источников обогащения учащихся знаниями о родном крае, воспитания любви к нему и формирования гражданских позиций и навыков. Оно помогает почувствовать неразрывную связь, единство каждого города, села, деревни с историей нашей страны, причастность к ней каждой семьи.

Важным условием развития исторического краеведения являются современные социально-политические перемены, когда укрепляется российская государственность, растет роль «провинции», когда растет интерес россиян, молодежи к своему историческому прошлому, народным традициям и обычаям, проблемам регионального развития и возрождению своей самобытности. Наконец, краеведение способствует решению задач социальной адаптации выпускников вуза, формированию у них готовности жить и трудиться в родном селе, районе, крае, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении. Это одна из актуальных социально-педагогических задач нашего времени.

Калужская земля богата славными именами и историческими событиями, сыгравшими роковую роль в истории России. Изучение прошлого и настоящего Калужского края – от первых поселений вятичей до становления области одним из центров развития наукоемких технологий и отечественного автопрома – представляет собой поистине благодатную почву. Особенно ценно, что полученные студентами зна-

ния, способствуют формированию патриотических чувств у студентов, так как историей Калужского края, как частицы истории России невозможно не гордиться.

Вероятно, каждый россиянин со средним образованием знает, что именно на Калужской земле, на реке Угре, был положен конец татаро-монгольскому нашествию, что легендарные места – село Тарутино, Малоярославец, связанные с событиями войны 1812 года, также располагаются на Калужской земле, а кто в России не слышал имени легендарные имена наших земляков К.Э. Циолковского или Г.К. Жукова?!

Однако в преподавании курса истории России целесообразно использовать и менее известные факты истории Калужской земли. Особый интерес вызывает исследование истории дворянских и княжеских родов Калужской губернии – Барятинских, Мятлевых, Оболенских, Гончаровых. А, например, род князей Воротынских имел непосредственное отношение к становлению в России пограничной службы. Именно на этом малоизвестном даже в Калуге факте хотелось бы остановиться подробнее.

При царе Иване Грозном Российское государство увеличилось, рубежи его отодвинулись на юг и восток. 1 января 1571 г. начальником станичной и сторожевой службы Иван Грозный назначил «знаменитейшего воина своего» Михаила Воротынского.

Пращур Михаила Ивановича – князь Черниговский, получивший в удел город Воротынск, дал фамилию всему этому роду. Князья Воротынские одними из первых «верховских князей» (так назывались князья, чьи уделы находились в верховьях Оки) перешли на русскую службу из Литвы и стали громить западных (Литва) и южных (крымцы) врагов Руси.

Михаил Воротынский родился в 1510 году. Свою военную карьеру князь начал довольно поздно, так как вместе со своим отцом и братьями был оклеветан и обвинен в измене. Четыре года Воротынские протомились в темнице, прежде чем их невиновность была доказана. После того, как обвинения с них были сняты, Михаил был назначен воеводой в Белев, а затем переведен наместником в Калугу. В 40–50-е годы XVI столетия он сражался со шведами и татарами, возглавлял передовой полк при взятии Казани Иваном Грозным и стал первым воеводой Большого полка на «Крымской окраине». Ливонская война шла с переменным успехом, а южное направление оставалось для Ивана Грозного самой большой проблемой, так как вновь возникла серьезная угроза со стороны Крымского ханства, возглавляемого суровым и воинственным ханом Девлет-Гиреем, пользовавшимся поддержкой султана Османской Турции.

На южное направление были переброшены значительные силы с западных рубежей. Ежегодно на берегах Оки, представлявшей собой главный водный рубеж государства, несли сторожевую службу 65 тысяч ратников. По берегу Оки были набиты в два ряда частоколы, между ними и за задним рядом насыпались земляные бугры, за которыми укрывались стрелки, выслеживающие врагов, рискнувших переплыть Оку. Так создавалась Большая засечная черта, шедшая от Переяславль-Рязанского на Тулу, Белев и Жиздру. Однако противники находили много обходных путей. Тогда на военном совете в Серпухове Михаилу Воротынскому, как самому опытному воеводе, было поручено реорганизовать сторожевую службу. После долгих бесед со старыми служивыми людьми, бежавшими из крымского плена, М. Воротынский пишет важнейший военный документ – «Боярский приговор о станичной и сторожевой службе», ставший первым русским уставом пограничной службы. Он точно определял задачи сторож (постоянных застав) и станиц (разъездов), устанавливал строгие наказания за халатное исполнение дозорными своих обязанностей. Нормы, принятые в этом документе, действовали до конца XVII века. Их неуклонное выполнение обеспечивало своевременное оповещение воевод и населения приграничной полосы о приближении крымцев. Таким образом, именно М. Воротынского можно считать родоначальником пограничной службы в России.

Однако, несмотря на успешное начало деятельности по реорганизации сторожевой службы, все же небольшие заставы не могли сдерживать многочисленное крымское войско. Девлет-Гирею через некоторых русских бояр, недовольных политикой Ивана IV, удалось разведать про обходные пути для преодоления южных русских рубежей. Подойдя к Москве 24 мая 1571 года, хан поджег посады, пламя за три часа уничтожило добрую половину города и подобралось к Кремлю. Пожар перекинулся на пороховые склады в Китай-городе, что привело к мощному взрыву и образованию большого пустыря (вскоре пустырь был облюбован торговцами, место назвали «Пожар», а затем – Красная площадь). Однако полного успеха хану достичь не удалось. Полк воеводы Михаила Воротынского на Таганском лугу отразил все атаки ханского войска. Девлет-Гирей отступил, потребовав у русского царя вернуть Казань и Астрахань. Получив отказ и, не добившись

своей цели, Девлет-Гирей летом следующего 1572 года снаряжает новое войско, еще более мощное и многочисленное, подкрепленное турецкими янычарами. Напуганный Иван IV готовится покинуть Москву. Оборонять полусожженную Москву было практически некому, и царь вспоминает о своем «большом воеводе» Михаиле Воротынском, охранявшем южные рубежи с 60-тысячным войском. Некоторые историки даже говорят, что войско князя состояло из 20 тысяч ратников, но в любом случае такая численность русского войска в разы уступала войску хана.

Однако царь отплатил спасителю Москвы и России черной неблагодарностью. Опасаясь, как бы такой талантливый полководец не перешел к ливонцам, тем более что изменник Курбский о нем очень лестно отзывался, Иван IV искал повода, чтобы от него избавиться. Повод вскоре был найден: изгнанный за воровство слуга князя Воротынского добрался до царя и донес, что князь занимается чародейством и магией и собирается государя извести. Воротынский был схвачен, предан пыткам и, не выдержав их, скончался по дороге в Белозерский монастырь.

Имеет наш край и прямое отношение и к дому Романовых. Ведь именно Калужская земля дала России трех цариц. И непосредственно в Мещовске (в старину Мезецке) родились две из них. В XVII веке здесь родилась бабка Петра Великого Евдокия Стрешнева. Сын Евдокии и Михаила Романова – Алексей выбрал 18-летнюю Наталью Нарышкину, из Тарусского уезда. От этого брака родился сын Петр (Первый). Из того же города Мещовска, откуда была родом его бабка, взял себе жену и царь Петр. Прасковья Лопухина, браку которой с царем способствовал помимо его родственников по материнской линии Нарышкиных, также дальний родственник Евдокии Стрешневой – Тихон Стрешнев, при венчании меняет крестильное имя «Прасковья» на «Евдокию». Невесту выбирала Наталья Нарышкина, согласия у 16-летнего Петра на это она не спрашивала. Ей хотелось найти девушку именно из Мещовска, откуда была родом Евдокия Стрешнева, которую все уважали. А уважать и любить ее было за что.

Царица Евдокия славилась высокими нравственными качествами, глубокой духовностью и набожностью. Она стала основательницей многих богоугодных заведений, помогала нищим и церкви. Царица внесла большой вклад в восстановление Мещовского Свято-Георгиевского монастыря на своей родине. В конце XV века в 26 верстах от Мещовска на берегу реки Рессы была основана обитель в честь великомученика Георгия Победоносца, в начале XVII века во время Смуты монастырь был полностью разрушен и возрожден уже на новом месте рядом с городом Мещовском. Средства на возрождение обители были пожалованы Евдокией Стрешневой. Специально для Свято-Георгиевского мужского монастыря на святой горе Афон монахами обители Зоограф была написана икона. Святого великомученика Георгия Победоносца – точный список в натуральную величину с древнего нерукотворного чудотворного образа великомученика Георгия, который хранится в обители Зоограф. Этот список почитается жителями Калужской земли как чудотворный и прославился многими чудесами и исцелениями не только жителями Калужской области, но и всей России и стран зарубежья.

Таким образом, Евдокия Стрешнева не только дала начало легендарной российской правящей династии, но во многом способствовала сохранению и возрождению многих святынь Калужской земли – символам глубокой духовности высокой нравственности, в которых столь нуждается современное общество.

При изучении темы «Монголо-татары и Русь» нельзя не остановиться более подробно на легендарном событии, вошедшем в историю как «Стояние на Угре». Сам этот факт известен достаточно широко. Однако малоизвестны некоторые подробности этого события, в корне изменившем дальнейший ход русской истории.

Еще в 1472 году великий князь Иван III прекратил выплату дани Большой Орде, этому остатку бывшей Орды Золотой. Несколько лет хан Большой Орды Ахмат пытался силой заставить Ивана III возобновить выплату дани. Но все его набеги на Русь отражали московские полки. В июне 1480 года хан Ахмат выступил в «великий поход» против Москвы. В конце октября неожиданно и очень быстро наступила зима, лед сковал реки, снег покрыл поля. Опасаясь того, что по вставшим рекам и зимним дорогам ордынцы быстро переберутся на московский берег, великий князь повелел войскам отходить к Кременцу, сам же из Кременца отъехал еще дальше, в Боровск, где готовился дать решающее сражение. И вдруг 9 ноября ордынцы поднялись и стали отходить в степь. Летописец записал: «Бежали же татары с Угры, а были наги и босы, ободрались» [3]. 11 ноября 1480 года ушел и Ахмат, власть Орды над Русью закончилась…

Следует отметить, что как-то незамеченным остается, что Государю Ивану III удалось решить столь грандиозную задачу – освобождение от ордынского ига – «малой кровью», без каких-либо серьезных жертв. Вроде бы незамеченным остается и то, что, по мнению историка Н.С. Борисова, именно Иван III разработал успешную стратегию борьбы со степняками: не ходить навстречу им в Степь (как это делал Дмитрий Донской), но и не подпускать к Москве (подобно Василию Темному), а останавливать на рубеже Оки. Кстати, подобная стратегия будет применяться и в будущем, уже потомками Ивана III. Не принимается во внимание и то, что Ахмат не просто так стоял на Угре, он поджидал войска польского короля Казимира для совместного похода по русским землям, но благодаря мудрой политике Ивана III, заключившего договор с Крымской ордой, именно в это время крымчаки напали на Польшу, и Казимиру стало не до русских дел, но великому князю Ивану III приходилось ждать вестей с западных границ. Иван Васильевич вообще, как никто другой из князей московской династии, умел ждать, умел терпеть и очень часто именно это умение приносило ему победу… Государь Иван III, в этом смысле, был не столько полководцем, сколько истинным правителем государства, старавшимся выигрывать не отдельную битву, а всю войну. Таким образом, после «Стояния на Угре» на легендарной калужской земле в осенние месяцы 1480 года Русская держава добилась того, к чему русские княжества стремились долгие 240 лет – Русь окончательно освободилась от ордынского ига. И с того момента как хан Ахмат увел свои последние войска с берегов Угры, Русская держава более никогда не теряла своей независимости, даже в Смутное время, ибо, хотя польский королевич Владислав и был призван на русский престол, но до Москвы он так и не доехал, и на русское царство венчан не был. А это значит, что день 12 ноября (25 ноября по новому стилю) 1480 года – это историческая дата обретения Русским государством политической независимости.

Это лишь несколько фактов из истории Калужского края наглядно иллюстрирующих, что она является неотъемлемой частицей легендарной истории Великой страны. Использование подобного материала, органично вливающегося в курс отечественной истории, вызывает у учащихся неподдельный интерес, вносит оживление и разнообразие в процесс обучения и не может не способствовать формированию чувства национальной гордости и патриотизма у современной молодежи, что и является одной из ключевых задач преподавания курса истории в вузе.

Список литературы:

1. Прохорова, Е.Б. Формирование духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения – важнейшая задача воспитания [Текст] / Е.Б. Прохорова // Духовно-нравственные традиции в современном образовании. Сборник материалов научно-практической конференции «Духовный смысл и воспитательное значение подвига новомучеников и исповедников Российских» 12-13 апреля 2016. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016 – 212 с.
2. Яблонская, С.Ю. Сравнительно-типологическое исследование некоторых аспектов поэтики А. Платонова и Ф. Достоевского [Текст] / С.Ю. Яблонская // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи. Сборник статей LXII международной научно-практической конференции №7 (62). – Новосибирск: Изд. АНС «СиАК», 2016 – 82с.
3. Карамзин, Н.М. История государства Российского [Текст] / Н.М. Карамзин. – М.: «Свет», 1988. – 447 с.

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А Тимирязева, Калужский филиал, Калуга

УДК 372.881.111.1

А.Н. Цветкова

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ПРОЕКТНУЮ ТЕХНОЛОГИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен опыт работы по конструированию образовательных компетенций через личностно-ориентированный подход к обучению и проектную технологию как способ интеграции других технологий и современных подходов к иноязычному образованию школьников.

Ключевые слова: иноязычное образование, образовательные компетенции, личностно-ориентированный подход к обучению, проектная технология, методическая характеристика класса, монопроект, групповые постеры.

Изменения в содержании обучения иностранному языку в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС НО, 2009) и трактовка обучения как *иноязычного образования* [3, с. 41] предписывают сегодня учителю развивать у учащихся различные образовательные компетенции. В современной методике существует несколько классификаций таких компетенций. Отталкиваясь от классификации А.В. Хуторского [4, с. 6] и требований ФГОС применительно к предметной области «Иностранный язык» можно выделить следующие виды компетенций:

– ***иноязычную коммуникативную*** *(языковую, речевую и компенсаторную);*

– ***учебно-познавательную,*** включающую учебные действия, направленные на приобретение собственно знания, знания узнавания и знания употребления речевого материала;

– ***проблемно-регулятивную,*** обеспечивающую организацию учащимся своей учебной деятельности и включающую: целеполагание как постановку учебной задачи; планирование последовательности действий; прогнозирование - предвосхищение результата; контроль; коррекцию и оценку с осознанием качества и уровня усвоения;

– ***компетенцию личностного совершенствования***, включая т***рудовую***, в центре которой – личность ученика, его нравственные качества, стремление к самопознанию;

– ***социокультурную (лингвострановедческую),*** которая подразумевает исторический и культурный контекст страны изучаемого языка, своей страны и других народов вне которого не может быть личностного развития;

– ***информационную*** с самостоятельным поиском информации, использованием компьютерных программ, созданием презентаций, использованием электронного словаря.

Переориентации педагогического опыта учителя на развитие познавательной и творческой самостоятельности школьников, формированию у них необходимых образовательных компетенций способствует использование прогрессивных образовательных технологий и новых подходов к обучению английскому языку. Это, прежде всего, *личностно-ориентированные и деятельностные* технологии, заложенные в УМК нового поколения двух последних десятилетий, которые базируются на основах теории речевой деятельности И.А. Зимней [5, с. 92], идеях коммуникативной методики и принципа индивидуализации Е.И. Пассова [3, с. 73], положениях личностно-ориентированного подхода к обучению И.С. Якиманской [6, с. 34]. В центр образовательной системы в таких подходах и технологиях ставится *личность* обучающегося, создаются комфортные условия для ее *творческого развития и самостоятельной познавательной деятельности.*

Каждый неравнодушный педагог создает свою педагогическую технологию, включающую элементы тех технологий, которые он считает наиболее эффективными. Остановимся на некоторых:

– ***личностно-ориентированный подход*** *к обучению иностранному языку****;***

– ***проектная технология,*** *интегрирующая современные подходы и технологии****.***

Конструирование образовательных компетенций обучающихся возможно через личностно-ориентированный подход, который очень важен в адаптационный период перехода учащихся из начальной школы в основную, когда некоторые дети теряются и уходят из списка

«хорошистов». Он помогает учителю не упустить их, а детям – не потеряться. Работая в начальной школе, я составляю *методическую характеристику класса (МХК)* идею которой позаимствовала у В.П. Кузовлева [3, с. 145]. МХК – это таблица, в которой представлены сведения об учащихся по трем группам свойств личности: индивидным (способности), субъектным (учебные умения, любимые виды деятельности на уроке) и личностным (направленность личности, любимые предметы и учителя, увлечения, профессиональные намерения, речевые партнеры), а также общие сведения (успеваемость по математике и русскому языку; ведущие мотивы и уровень интереса к языку). Для составления этой таблицы я пользуюсь результатами исследования психолога, а также составляю дополнительный опросник. Постоянное обращение к таблице и отслеживание успеваемости по каждому разделу позволяют глубже узнать и понять детей, предлагать более комфортные виды работы и речевых партнеров на уроке в зависимости от способностей (например, для тренировки вопросительных структур сильные учащиеся проводят опрос с микрофоном, средние – составляют из ответов монологическое высказывание, слабые – фиксируют ответы в опросных таблицах и по получившейся опоре тоже строят высказывания. Использование данных МХК на уроках выглядит так:

Владик М. – экстраверт, имеет нулевой речевой статус, но сам находит интересным общаться с Лёшей и Настей. Привлекается к работе в открытых парах. Любит отвечать на уровне слова, когда остальные «работают» учителями с вопросом What 's the English for...? Дома с мамой работает над переводом, готовит интересные проекты, хотя при ответах больше не рассказывает, а считывает (опрашивается в последнюю очередь).

Саша Б. – амбиверт. Общие способности низкие. Как речевой партнёр интересует только Андрея, сам хочет общаться с Димой и Аней, поэтому на уроке объединяется именно с этими ребятами и вовлекается через сильных.

Олег Т. – амбиверт, способности – близко к норме. Имеет хорошие речевой статус, но как речевой партнёр не интересует никого. Мальчик имеет статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Всегда выполняет проекты карандашом, но может выдумывать. Хочет быть президентом. Только один он в анкете написал, что ему не интересно на уроке. Для мотивации привлекается как репортёр, берёт интервью, обобщает ответы. Владик работает с ним в паре: записывает, переговаривает.

Костя И. – интроверт. Молчун, немного заикается, от этого волнуется. Но речевой статус присутствует. Как речевых партнёров предпочитает сильных ребят: Аню, Настю, Машу, Лёшу, Диму. Рисует не очень хорошо, но забавно. Уверен только с подготовленной речью.

Настя Г. и *Маша П.* – имеют высокие способности и ближнюю мотивацию, которая совпадает с профессиональными намерениями (обе хотят быть переводчицами). Речевыми партнёрами выбрали друг друга. Высокий речевой статус у обеих: Настя привлекается как источник речевого образца, хорошо справляется с трансформацией; Маша – лучшая переводчица, к выполнению заданий подходит творчески. Обеим девочкам предлагаются опережающие задания.

Дима П. – высокие способности; на уроке интересно, однако, ближней мотивации нет. Ленив, не обязателен, но с удовольствием выполняет творческие задания (Clever Inventions; Fantasy Holidays). Лексико-грамматические задания выполняет на «отлично». Обладает компенсаторными умениями, поэтому часто бывает «палочкой-выручалочкой».

Мотивация и успеваемость у пятиклассников при переходе из начальной школы в основную не снижаются, а значит, использование данных МХК на уроках и во внеклассной работе способствует формированию у них *коммуникативной (языковой и речевой) компетенции* и, что самое главное, – *компетенции личностного совершенствования*. Совместный мониторинг формирования языковых навыков и развития речевых умений по разделам формирует у учащихся *проблемно-регулятивную компетенции.*

Автор технологии проектов Джон Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. В этой деятельности важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» – основной тезис современного понимания метода проектов [7].

На уроках английского языка проект целесообразен как *некий «продукт» самостоятельной деятельности учащихся – материальный и речевой.* Работа по реализации проекта или мини-проекта начинается на первом уроке раздела, когда я, обращаясь к последнему уроку в учебнике, инициирую *целеполагание,* а затем орга-

низую *деятельность* учащихся по овладению речевым материалом для решения проблемы. Эта деятельность (на уроке и вне урока) включает в себя элементы *самообразования:* сбор, анализ и синтез информации по проблеме, систематизацию собранного материала, и в конечном итоге оформление его и защиту в форме презентации, доклада, дискуссии. Учащимся также предлагается оценить результаты работы других и своей. Нетрудно проследить формирование *учебно-познавательной и проблемно-регулятивной компетенций* учащихся, *информационной и компетенции личностного совершенствования.*

Проекты учащихся носят в большей мере информационный и творческий характер; с переходом учащихся на более старшую ступень обучения в них появляются элементы *исследования.* Это могут быть *монопроекты* или *групповые* проекты.

Приведу конкретные примеры. В 4 классе по теме «Мой день» готовятся информационные *монопроекты*, где каждый проявляет творчество: подбирает нужные лексические единицы (далее – ЛЕ), выстроенные по правилам и соответствующие картинки о распорядке дня, полезных делах, помощи родителям, соревнуется в оформительских умениях и умении представить результат своей деятельности другим, подготовив высказывание на уровне сверхфразового единства вводным и заключительным предложениями. В следующих разделах учащиеся пробуют себя в *исследовательской* деятельности и выполняют *групповой* проект. Так, по окончании изучения раздела «По всему свет по интернету» они выступили в роли корреспондентов, опросили своих одноклассников с настоящим микрофоном, подвели итоги опроса, сделали *групповые постеры* «Наш класс в Интернете». Прослеживается формирование *коммуникативной (речевой), информационной и социокультурной компетенций.*

В 5 классе в теме «Помощь по дому» вводится сложная для понимания и по структуре видовременная форма глагола «Present Perfect». В итоговом проекте предлагается задание «Что вы сделали на этой неделе, чтобы помочь?», инициируя формирование *коммуникативной (речевой), трудовой и компетенции личностного совершенствования.*

В 7 классе изучение темы «Может ли мир обойтись без тебя» завершилось выполнением проекта из 3-х пунктов с различными *речевыми задачами:* виды благотворительной деятельности и благотворительные организации; зачем нужна благотворительная деятельность; как ты конкретно предлагаешь провести «День благотворительности» (*коммуникативная, проблемно-регулятивная компетенции и компетенция личностного совершенствования).*

В среднем звене мы обсуждаем проблемы, которые волнуют подростков, например «Нужны ли уроки физкультуры?». Так возник проект-дискуссия, к которой мы подходили через серию уроков «Что дает спорт», осваивая ЛЕ по теме, фразы для выражения личного мнения «за» и «против», согласия/несогласия и условное предложение 2 типа, которое помогает дать совет (*коммуникативная (языковая и речевая) компетенция, компетенция личностного совершенствования*).

Наиболее впечатляющими получаются проекты, которые отражают интересы самих учащихся, например «Unusual Inventions», «Unusual Buildings», «Is it easy to be young?», «Unforgettable films», «Вчера и завтра: планета, дом, школа», где можно использовать воображение, логику, проявить творчество (*учебно-познавательная компетенция*).

На уроках подготовки к проектам использую возможности сильных учащихся. Так на уроке «Древние цивилизации. Александр Македонский» двое учащихся демонстрируют самостоятельно приготовленные проект-коллаж «American Indians» и компьютерную презентацию «Ancient Romans» с иллюстрациями и надписями. Они рассказывают, употребляя ЛЕ темы и правильные и неправильные глаголы в прошедшем времени в связном монологическом высказывании. Остальные учатся применять правила и знакомый речевой материал для решения коммуникативной задачи; осваивают приемы логического отбора информации; учатся эстетике оформления иллюстративного материала к речевому продукту (*коммуникативная (языковая и речевая) компетенция, учебно-познавательная, социокультурная (лингвострановедческая), трудовая и информационная компетенции*).

Проекты по одной и той же теме (например, в 5, 7 и 10 классе) *эволюционируют от информационных к исследовательским.* Например, «My family tree» в 5 классе и «My family history» в 10 классе. Для подготовки таких проектов естественно привлечение семьи, только в 10 классе понадобились рассказы бабушек и дедушек, других родственников, работа с семейными фотоальбомами и архивами. Или по разделу «Люди, которыми мы восхищаемся» в 7 классе учащиеся готовят информационные проекты-рассказы о знаменитых людях своего города. В 10 классе предлагается исследова-

тельский проект, например, об учителе школы – ветеране Великой Отечественной войны на английском языке, который затем представляется на конференцию. Чтобы такой проект стал реальностью, необходимо сформулировать цели и задачи, методы исследования; далее встретиться с человеком, опросить его, добыть нужную информацию, поработать с документами, использовать Интернет-ресурсы (например, сайт «Подвиг народа»), затем организовать все это в хронологическом порядке; последнее – составить заключение. И самое нелегкое – выразить все это на чужом языке. Нетрудно увидеть совместную с учителем деятельность, направленную на *социализацию* и формирование *исследовательских* навыков (*учебно-познавательная, проблемно-регулятивная, социокультурная компетенции, коммуникативная речевая компетенция и компетенция личностного совершенствования*).

Проектная технология, способствует интеграции других технологий и современных подходов к иноязычному образованию школьников. Например, *информационно-коммуникативных (компьютерных) технологий,* обеспечивающих учителя и учащихся современными средствами обучения и формирующих информационную компетенцию обоих.

Конечно, поощряется поиск материала в Интернет-энциклопедиях и на других образовательных сайтах. Разрешается пользоваться электронным словарем с расширенными словарными статьями (но не переводчиком). Дети привлекаются к участию в Интернет-мероприятиях, олимпиадах, конкурсах и тестировании. Но чаще всего учащиеся представляют проекты в форме компьютерной презентации. Так, проекты – компьютерные презентации с *грамматической составляющей* были предложены семиклассниками для открытого урока в день открытых дверей для родителей по теме «Вчера и завтра: планета, дом, школа», которые формировали речевую компетенцию (контрастирование прошедшего и будущего времён) и, несомненно, поспособствовали формированию *информационной компетенции*, так как учащиеся добыли в интернете необычный иллюстративный материал, снабдили картинки и текст интересными анимационными эффектами, используя макет слайда для сравнения.

При подготовке презентации «My number one film» в 10 классе старшеклассниками были использованы видео-элементы из фильма «Титаник» и аудиозапись для музыкального сопровождения текстовой части презентации (текстовая часть всегда готовится с обязательным использованием лексического и грамматического материала раздела).

При выполнении проекта «Резюме и сопроводительное письмо к резюме» в 11 классе учащиеся работали на ПК группами и через сетевое окружение представляли свои проекты на интерактивной доске, в очередной раз совершенствуя свою *информационную компетентность*.

Работа по подготовке и презентации проекта несет в себе огромный развивающий потенциал: заставляет учащегося работать над собой. В такой деятельности *взаимосвязно* формируются практически *все* образовательные компетенции.

Очень важным результатом проектной деятельности является постоянное пополнение *языкового портфолио* учащихся оригинальными, интересными работами, которые помогают в *подготовке к экзамену в* конце года, а для старшеклассников – к ЕГЭ (*проблемно-ругулятивная компетенция, компетенция личностного совершенствования*).

Поскольку для учителя и ученика в проектной деятельности важен речевой продукт, не менее важно и то, что учитель с учащимися приходят к нему *«снизу»,* не отталкиваясь от заданного образца, а создавая его пошагово, *от навыков и умений добираясь до знания*. А в этом и есть новизна психологического и методологического компонентов содержания образования в предметной области «иностранный язык», прописанная в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения (ФГОС НОО, ФГОС ОО).

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12 2010 № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

4. Штарина, А.Г. Компетентностный подход в преподавании английского языка / А.Г. Штарина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 287 с.
5. Зимняя, И.А. Осваиваем социальные компетентности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 483 с.
6. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М., 2000. – 173 с.
7. Полат, Е.С. О технологии обучения в сотрудничестве [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: https://fralla.nethouse.ru/articles/.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23», Калуга

УДК 373.1.02

Е.А. Цуканов, Э.П. Гинсар, Т.Г. Гудкова

АНАЛИЗ СИНЕРГИЗМА И КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ

В статье изложен анализ синергизма и комплементарности относительно достижения положительного синергетического эффекта в образовательной организации в частности на военных кафедрах гражданских ВУЗов. Определена общая структура взаимодействия синергизма, комплементарности и пассионарности формирующая важное человеческое качество, проявляющееся в терпимости к поведению людей в социальной организации общества.

В итоге, определена необходимость усиления роли пассионариев в обществе, способствующих реальному развитию в стране основного сектора экономии – промышленности, сельского хозяйства, являющихся фундаментом обороноспособности страны и формирующих основные направления построения демократического общества.

Ключевые слова: синергизмом, комплементарность, патриотизм, толерантность, структура.

В чем разница? Для разрешения поставленного вопроса необходимо в совокупности с синергизмом и комплементарностью рассмотреть понятие пассионарности (патриотизма).

Явление синергизма или закон синергии в организации может произойти и в образовательной организации (университете, академии, институте, отдельной кафедре и т.п.). На практике необходимо достигнуть положительного синергетического эффекта, когда найденное руководителями сочетании имеющихся ресурсов и их простая сумма потенциалов будет меньше (или значительно меньше) общего потенциала образовательной организации [2].

Конечная цель военной кафедры гражданского ВУЗа, – это подготовка и выпуск высококвалифицированных специалистов – офицеров запаса, которые достойно пополнят, мобилизационный резерв видов и родов войск ВС РФ.

О синергизме и комплиментарности говорилось и писалось ранее [2].

Эти два термина близки по смыслу, но до сих пор конкретно не было определено, в чем же состоит разница между двумя этими понятиями. Разница в том, что явление синергенизма проявляется подобно резонансу, резко повышающему или понижающему общий потенциал организации, а комплементарность означает дополнение одних качеств (свойств) человека или коллектива (группы) людей другими качествами, что в целом либо повышает потенциал организации, либо понижает, либо оставляет его не низменным.

Существенному повышению общего потенциала любой организации, в том числе образовательной, способствует такое сложное человеческое качество (свойство) как пассионарность, означающее наряду с высоким профессионализмом сумму таких редких качеств и самопожертвование.

Синергизм, комплементарность, пассионарность можно объединить таким актуальным понятием как патриотизм. Структурно это можно представить следующим образом:

Толерантность – важное человеческое качество, особенно руководителя социальной организации в то числе, социально-образовательной (кафедры, факультета университета и т.д.), которое проявляется в терпимости к поведению людей (сотрудников, персонала различных народностей, национальностей, обладающих своим мировоззрением, мировосприятием, вероисповеданием и взглядами на те или иные события, ситуации, проблемы, задачи, профессиональное поведение и т.п.). Это качество психологически близко к понятию дипломатичности и особенно важно в наше не простое время. Когда материальные (финансовые) потребности всего социума значительно превысили, духовно нравственные, в том числе морально-нравственные основы семьи как первичной ячейки общества. Поэтому институт семьи в настоящее время находится в глубоком кризисе и путей выхода из него пока не видно.

Возвращаясь к понятию пассионарности, целесообразно привести исторические примеры. Высшим проявлением пассионарности обладали национальные герои и государственные деятели, такие как А. Македонский, А. Невский,

Д. Донской, А. Суворов, М. Кутузов, И. Сталин, У. Черчель и др.

К сожалению, в настоящее время, по нашему мнению, мало профессионалов, обладающих государственным мышлением пассионарности высшей степени. Это касается всей иерархической структуры власти. Отсюда возникают такое явление как коррупция в социально-экономической системе на макро- мезо- и микроэкономических уровнях.

Много пассионариев трудится в научно-образовательных, экономических, юридических, научно-технических и других организациях. Их можно отнести к среднему уровню пассионарности. Это ученые, конструкторы, инженеры, технологии, экономисты, работающие в различных организациях государственного и частного секторов экономики. Они составляют львиную долю в реальном развитии основного сектора экономии-промышленности и сельского хозяйства. Сегодня появилось много людей, которые хотят, не вкладывая профессионального труда, жить «кучеряво» с большими доходами, не думая о дальнейшем развитии всего общества.

Такую ситуацию необходимо как можно быстрее исправлять, принимая самые решительные и ответственные меры, прежде всего в регионах нашей необъятной страны, обладающими огромными природными ресурсами и являющейся самым большим по площади государством мира. Об этом надо знать и помнить военным специалистам патриотам своей родины.

Список литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1996. – 568 с.
2. Князева, Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – http://www.uni-dubna.ru.
3. Фатхудинов, Р.А. Стратегический менеджмент: Учебник / Р.А. Фатхудинов. – М.: Дело, 2005.
4. Смирнов, Э.А. Теория организации: Учебное пособие / Э.А. Смирнов. – М.: ИНФРА-М, 2005.
5. Баканов, М.И. Теория экономического анализа: Учебник / М.И. Баканов, А.Д. Шеремет. – М.: «Финансы и статистика», 2002.
6. Мишин, В.М. Исследования систем управления: Учебник / В.М. Мишин. – М.:ЮНИТИ, 2007.

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», Калужский филиал, Калуга
УМВД России по Калужской области, Калуга

УДК 372.851:373.3

Н.И. Чиркова, В.Н. Зиновьева

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЛОЩАДИ ПРЕДМЕТОВ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИИ

В статье раскрываются методические аспекты формирования у детей младшего школьного возраста представлений о площади предметов и ее измерении на основе чувственного опыта ребенка. Приводятся примеры соответствующих заданий, даются методические рекомендации по организации деятельности учащихся при работе с ними.

Ключевые слова: младший школьный возраст, величина, площадь предметов, способы сравнения площадей предметов, измерение площади.

Площадь – свойство всего материального мира, всех материальных объектов, т.е. свойство поверхностей материальных тел, свойство двумерного пространства. Площадь – также свойство плоских геометрических фигур (геометрические фигуры есть модели поверхностей физических тел) и поверхностей объемных геометрических тел.

Являясь свойством пространства, свойством материальных тел и геометрических фигур, *площадь обладает рядом свойств*:

– равные поверхности и фигуры (равенство понимается как полное совпадение при наложении) имеют равные площади; фигуры, имеющие равные площади, называются *равновеликими*;

– если поверхность или фигура составлена из неперекрывающихся частей, то площадь всей поверхности или фигуры равна сумме площадей всех частей (аддитивность);

– площади поверхностей или геометрических фигур, которые (поверхности и фигуры) могут быть составлены из одинакового набора поверхностей или фигур, равны, а сами такие поверхности ли фигуры называются *равносоставленными*.

Процедура сравнения «по количеству площади» для установления отношений «больше», «меньше», «равно» может быть выполнена несколькими способами:

1) Наложение одной сравниваемой поверхности на другую.

Эта процедура подходит для всех плоских поверхностей. В случае, когда первая поверхность или геометрическая фигура полностью помещается во второй, делается вывод, что первая поверхность или фигура имеет меньшую площадь, чем вторая, а вторая, соответственно, больше площади первой.

Если поверхности накладываются друг на друга без зазоров и границы их совпадают, то площади их равны (то же относится к геометрическим фигурам).

В случае, когда формы поверхностей таковы, что накладываясь одну на другую без зазоров, ни одна из них не покрывает полностью другую, а, значит, нельзя ответить на вопросы: «Площадь какой поверхности (фигуры) больше (меньше)?» «Равны ли площади данных поверхностей?» (см. рис. 1)

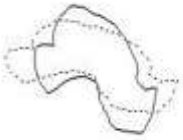


Рисунок 1

2) Перекраивание одной из сравниваемых поверхностей, фигур, или перекраивание обеих поверхностей, фигур и составление новой (новых) фигуры (фигур), для которых возможно сравнение наложением. При перекраивании меняется форма поверхности (фигуры), но не меняется ее площадь.

Этот способ применим для поверхностей фигур, для которых наложение без зазоров возможно, но ни одна из поверхностей (фигур) не покрывает другую полностью.

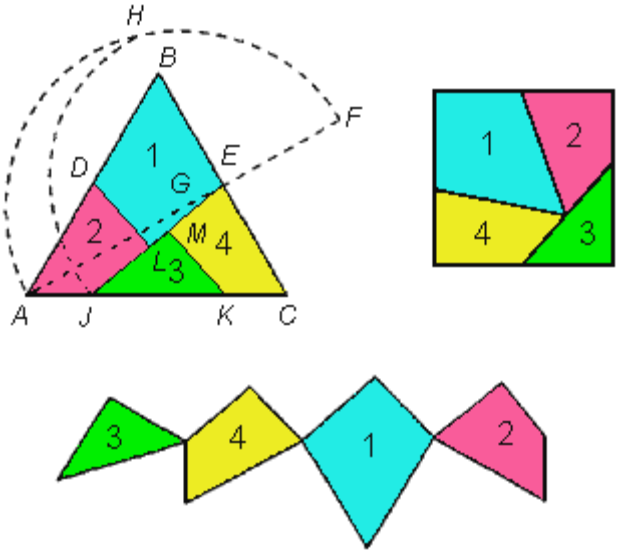


Рисунок 2

На рисунке 2 изображены две плоские фигуры (треугольник и квадрат), которые при наложении не покрывают друг друга. Треугольник можно перекроить, разбив его на фигуры 1, 2, 3, 4 так, что в результате он преобразуется в квадрат. После этого можно сравнить площади фигур наложением. Так как новый квадрат – это «перекроенный» треугольник, то новый квадрат равносоставлен с треугольником и его (нового квадрата) площадь равна площади треугольника.

3) Замена одной или обеих сравниваемых поверхностей другой или другими равной (равными) ей (им) по площади, но имеющей (имеющими) форму, удобную для сравнения по площади первыми двумя способами.

Замена производится таким способом, что площади данных поверхностей и их заменителей так мало отличались, что этой погрешностью можно было бы пренебречь.

Например, нужно сравнить площадь листа бумаги и площадь поверхности стеклянного шарика. Сделать это описанными выше способами нельзя. Но если шарик разбить, то кусочки стекла можно уложить на листе бумаги в один слой максимально близко друг к другу, после чего мы получим возможность сравнить площадь листа, занятую осколками стекла, и всего листа. Первая приближенно равна площади поверхности шарика. Результаты такого сравнения неточны. Но если кусочки стекла будут максимально мелкими и уложены очень плотно, то точность сравнения окажется достаточно высокой. Конечно, такой способ сравнения в практике не применим, т.к. ведет к разрушению одного из сравниваемых предметов. Но в плане принципиальной возможности весьма важен.

4) Разбиение (расчерчивание, разбиение) сравниваемых поверхностей, фигур на соответственно одинаковые между собой части.

Например, сравним по площади трапецию и параллелограмм (см. рис. 3).

Рисунок 3

Каждую фигуру разобьем на три части: прямоугольник и два прямоугольных треугольника. Прямоугольники равны между собой, значит, равны и их площади. Треугольники тоже попарно равны, из чего следует равенство их площадей. Следовательно, равны площади трапеции и параллелограмма.

Представленные четыре способа сравнения по площади поверхности, геометрические фигуры позволяют узнать о двух любых поверхностях или геометрических фигурах равны ли они по площади, а если не равны, то площадь какой поверхности или фигуры меньше, а какой больше.

Проблему сохранения результатов сравнения и возможности установления количественных отношений по площади между одними объектами на основе результатов сравнения других объектов решает измерение площади.

5) Измерение площади (прямое).

Процедура измерения площади аналогична процедуре измерения длины. Она включает:

– выбор поверхности, геометрической фигуры в качестве мерки, признание «количества площади» в ней, равным *единице* площади (фигура должна быть такой, чтобы ей было удобно «замостить» измеряемые поверхности или фигуры;

– покрытие измеряемой поверхности или фигуры мерками либо расчерчивание измеряемой поверхности, фигуры на части, совпадающие по форме и размерам с меркой;

– подсчет числа мерок или частей, равных мерке, полностью покрывающих измеряемую поверхность (расчерчивание может быть произведено с помощью палетки – прозрачной пленки, заранее разделенной на части, совпадающие по форме с размером мерки).

Итак, *площадь – это свойство поверхностей тел и геометрических фигур, проявляющееся в наложении самих поверхностей, геометрических фигур друг на друга или их заменителей, «скроенных» из полного набора частей сравниваемых поверхностей, без изменения их формы или с определенными изменениями, например, «спрямлениями».*

Представим систему работы по формированию у младших школьников понятия площади. Она базируется на включении в процесс обучения жизненного опыта учащихся. Ведущая задача учителя – актуализировать, систематизировать, сделать предметом осознания соответствующий жизненный опыт детей. Сделать это можно посредством выполнения заданий на сравнение. Для осмысления понятия площади важно на интуитивном уровне владеть представлениями о равнодополнимости и равносоставленности геометрических фигур.

Приведем примеры заданий, выполнение которых основывается на интуитивных представлениях детей.

1. Чем похожи эти предметы (показываем, например, мяч, шар, кубик, полоску бумаги, ленту, телефон и т.п.)? Чем они отличаются

друг от друга? (Кроме прочих признаков выделяем общий признак: у всех есть поверхность).

2. Проведите рукой по поверхности линейки. Проведите ладонью по поверхности коробки. Чем похожи поверхность линейки и поверхность коробки? Чем отличается поверхность линейки от поверхности коробки? Какая поверхность больше (меньше)? Площадь какой поверхности больше (меньше)?

3. У чего есть поверхность? У всех ли окружающих нас предметов есть поверхность?

4. Рассмотрите все, что находится в классе. Назовите предметы, у которых поверхности одинакового цвета. Назовите предметы, у которых есть части поверхностей одинакового цвета. Покажите эти поверхности, части поверхностей.

5. Среди данных предметов найдите предметы одинаковой формы. (Предлагаются предметы: большой и маленький мяч, большой и маленький куб, стакан и ваза, вырезанная из картона буква О и бублик и т.п.).

6. Что общего в форме шара и круга, в форме цилиндра и круга, стеклянной банки и круга, стеклянной банки и картонного листа и т.п. Что различного в их форме? (Шар и круг. Общее: оба предмета без углов; если шар разрезать, сделав один прямой срез, то форма среза – круг, граница круга – окружность, граница видимости шара – окружность, тень от шара может иметь форму круга. Различное: поверхность круга – ровная, прямая, без выпуклостей, а поверхность шара – выпуклая, непрямая, но «правильная» как говорят в математике).

7. Разложите листочки разной формы в стопки, чтобы в каждой были листочки одинаковой формы. Сколько стопок или групп у вас получилось? Какую форму имеют листочки бумаги в каждой группе? Сколько предметов в каждой группе?

8. В каждой группе (из предыдущего задания) расположите листочки в порядке убывания площади поверхности: сначала положите самый большой по площади листок, потом самый большой из оставшихся и т.д. Как вы докажете, что этот листок больше по площади, чем этот (учитель показывает пары листков)?

9. На столе у каждого по несколько предметов: пластмассовая игрушка, коробочка из-под крема, металлическая баночка из-под кофе, полиэтиленовый пакет, лист картона, засушенный лист дерева, теннисный мяч и т.п. Назовите свойства каждого предмета. Для этого возьмите каждый предмет в руки, погладьте его, рассмотрите. Называемые свойства записываются на доске.

По каким из названных свойств можно сравнить предметы для ответа на вопрос: «Равны ли эти предметы по этому свойству?» «Какой из предметов по этому свойству больше другого или меньше другого?» Задайте эти вопросы по отношению к какой-либо паре предметов и одному из соответствующих свойств. Ответьте на них. Объясните, как можно провести сравнение, чтобы точнее ответить на вопросы?

Равны ли по площади поверхности: пластмассовой игрушки и баночки из-под кофе? Листа картона и теннисного мячика? И т.п.

Площадь поверхности какого предмета меньше? Больше? Что нужно сделать, чтобы как можно точнее ответь на вопрос?

10. Как сравнить по площади поверхности пластмассовой игрушки и листа картона? Баночки из-под кофе и теннисного мячика? Лист картона и лист дерева? Сравнение каких предметов по площади легче? Почему? Какие предметы сравнить по площади очень трудно? Почему? Подумайте, как сделать возможным более точное сравнение, чем «на глаз» поверхностей таких предметов по площади.

В результате выполнения такого задания ученики осознают, что кривые поверхности можно сравнить по площади на основании зрительных и осязательных ощущений, т.е. «на глаз», «на ощупь». Результаты такого сравнения будут не очень точны. Другой способ сравнения – с помощью тонкой пленки или бумаги: листом бумаги или пленкой оборачивают каждый из сравниваемых предметов, срезая лишнее, затем листы распрямляют и сравнивают по площади наложением как плоские поверхности. Для некоторых кривых поверхностей такой результат дает достаточно достоверные результаты.

Этот практический способ сравнения является основой теории вычисления площадей: все формулы вычисления площадей кривых поверхностей выводятся с помощью допущения о равенстве площадей бесконечно малого куска кривой поверхности и «спрямляющего» куска площади, которым можно пренебречь.

Задания и упражнения такого вида выполняются на уровне интуитивных представлений, полученных детьми и на чувственном уровне, и в процессе обучения.

Первые уроки по теме «Площадь» обеспечиваются демонстрационным набором объемных и «тонких» тел, имеющих поверхности разной формы. Например, бейсбольный мяч; картонные цилиндр и призма, разворачивающиеся в развертку; муляжи фруктов; стеклянная банка; лист бумаги; кофейная чашка; кусок ткани;

модели плоских геометрических фигур (в том числе разделенные на одинаковые между собой части – квадраты, треугольники, правильные шестиугольники и др.) и т.п.

На первом уроке выделяется и обсуждается свойство предметов иметь поверхность и свойства самой поверхности.

– Рассмотрите эти предметы. Они все разные. У каждого ли из них есть поверхность?

– Покажите поверхность этого предмета. Проведите по ней рукой. Всю ли поверхность вы потрогали (показали)?

– У кого, у чего есть поверхность? У всех окружающих нас предметов есть поверхность?

В ходе обсуждения делается вывод: у всех твердых тел есть поверхность. Несколько сложнее решается вопрос о наличии поверхности у жидкостей, но и здесь дети приходят к положительному заключению, вспоминая, например, поверхность озера, поверхность налитого в стакан сока, поверхность разлитого масла и т.п. Как правило, открытием будет вопрос о поверхности газа. Дети осознают, что поверхность – это граница, отделяющая один предмет от другого, одно вещество от другого, предмет от окружающей среды – газа, жидкости, твердого тела. Границы газа определены в случае, если газ находится внутри сосуда. Например, поверхность имеют пузырьки газа, находящиеся в жидкости (газированная минеральная вода и т.п.) Газ, находящийся внутри другого газа, имеет неопределенные границы (водяной пар в воздухе).

Интуитивно все это понятно детям. Сделать же словесное описание этого знания достаточно сложно. Поэтому при формировании представления о поверхности важно опираться на осязательные ощущения детей, на показ действий.

Свойства поверхностей выявляют при сравнении одних поверхностей с другими.

– Что общего есть во всех этих поверхностях? (Рассматриваются пары предметов.)

– Чем могут быть похожи друг на друга поверхности? Чем они могут отличаться?

– У какого предмета «поверхности» больше? Меньше? Столько же, сколько у данного?

В ходе обсуждения делается вывод: все поверхности можно характеризовать по «количеству поверхности», т.е. по площади поверхности (вводится термин «площадь»). Площади двух поверхностей могут быть равными и неравными.

Следующий момент – способы сравнения поверхностей по площади. Проблема разрешается ответом на вопросы: Как можно определить, площадь какой из двух поверхностей больше? Что нужно делать, чтобы узнать, равны ли площади поверхностей двух предметов, вещей, тел?

Для ответа на эти вопросы предлагаем для сравнения по площади пары предметов: стеклянная банка и лист бумаги, муляжи фруктов и др.

Предлагаются способы действий:

1. а) взять два одинаковых по форме и размерам листа бумаги; б) обернуть лист бумаги вокруг предмета, максимально покрывая поверхность одним слоем («лишние» части листа обрезают); в) второй лист обернуть вокруг другого предмета; г) снять листы с предметов, разгладить и наложить друг на друга; д) сделать вывод относительно площади сравниваемых поверхностей.

2. Медленно ладонью провести по поверхности первого предмета; засечь понадобившееся время (по часам или по ощущениям). Затем с той же ладонью с той же скоростью пройтись по поверхности второго предмета. И так же засечь время. Сравнить площади поверхностей по затраченному времени.

3. Муляж фрукта кладут на лист бумаги и карандашом обводят контуры, чтобы на поверхности оставался след всей поверхности. Затем вырезают оба изображения-проекции и сравнивают по площади путем наложения.

Сравнение площадей поверхностей таких предметов как модель конуса и модель куба позволяет подвести учащихся к идее сравнения, лежащей в основе получения формул вычисления площадей криволинейных поверхностей по их линейным размерам. Криволинейная поверхность заменяется плоской поверхностью с той же площадью. Для этого предметы «спрямляются»: разрезаются, а получившийся лист разворачивается. После «спрямления» обоих предметов сравнение по площади проводится путем наложения.

Необходимость других способов сравнения, а именно измерение, дети увидят при разбиении сравниваемых поверхностей на соответственно равные части.

– Посмотрите на эти фигуры. Площадь какой фигуры больше? Почему? (см. рис. 4)

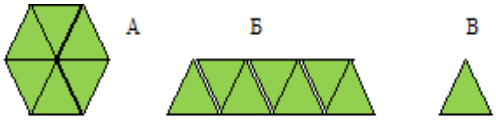


Рисунок 4

Площадь фигуры А меньше площади фигуры Б, потому что в фигуре А шесть треугольников, а в фигуре Б семь таких же треугольников. Самая маленькая по площади фигура – фигура В. Она состоит из одного треугольника.

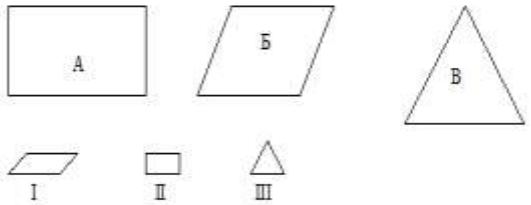
- Принято говорить, что в фигуре А шесть единиц площади, в фигуре Б семь единиц площади. За единицу площади принята площадь одного треугольника, т.е. площадь фигуры В. Теперь информацию о «количестве поверхности», т.е. о площади фигур А, Б, В мы можем сообщить кому угодно и записать:

Площадь А – 6 *ед. пл.*

Площадь Б – 7 *ед. пл.*

Площадь В – 1 *ед. пл.*

Следующий этап формирования представлений об измерении площади – выработка умения выполнять прямое измерение площади в произвольных единицах. Это реализуется в ходе выполнения практической работы. Вариант моделей фигур (А, Б, В) и мерок (I, II, III) представлен на рисунке 5.



А, Б, В – фигуры, площади которых надо измерить.

I, II, III – фигуры, площадь которых могут быть приняты на единицу измерения площади (фигуры-мерки)

Рисунок 5

Задания для практической работы:

1. Измерь площадь каждой фигуры, выбрав подходящую мерку. Запиши полученные результаты.

2. Ответь на вопросы: можно ли сравнить фигуры по площади по результатам измерения, если измерение производилось разными мерками; если площади измерялись одними и теми же мерками?

3. Измерь площади всех или некоторых фигур так, чтобы их можно было сравнить по площади, сравнив числовые значения площади, полученные в результате измерения.

Для выполнения этого задания надо измерить площадь всех фигур в одних и тех же единицах измерения. Такое измерение можно провести, разделив фигуры с помощью палетки на фигуры мерки.

В результате практической работы ученики осознают сложность процедуры измерения, которая зависит от: а) формы мерки; б) способа «укладывания» мерок на измеряемую поверхность; в) способа подсчета числа мерок; г) возможности переноса на измерение других поверхностей.

Вопросы и задания для работы с обучающимися:

1. В каком из суждений слово «площадь» называет математическое понятие: а) Главная площадь России – Красная площадь; б) Для укладки кафельной плитки подготовлены большие площади; в) Вся площадь клумбы была покрыта розами».

2. Продолжите предложение, чтобы высказывание было истинным: «Площадь – это: а) свойство поверхностей и геометрических фигур»; б) большой участок земли»; в) произведение значения длины на значение ширины».

3. Покажите несколько предметов, имеющих поверхность. Какой предмет имеет самую большую поверхность? Самую меньшую поверхность? Как вы это определили?

4. Назовите слова, относящиеся к теме «Площадь. Измерение площади». Объясните их значения. Составьте предложения с каждым из них.

5. Перечислите известные вам способы сравнения предметов по площади поверхности. Продемонстрируйте возможность сравнения каждым способом, выбрав пары предметов.

6. Из одинаковых пятиугольников выложены два узора. В одном из них использовано 6 пятиугольников, в другом – 7. Площадь какого узора больше? Площадь какого узора меньше? Чему равна площадь первого узора? Чему равна площадь второго узора? В каких единицах измерены площади узоров?

7. Между окном и диваном нужно поставить стол. Можно ли с помощью ступней ног узнать, не передвигая стола, поместится он между окном и диваном или нет? Можно ли в этом случае ступни ног считать мерками, а площадь их поверхности – единицей площади (считаем, что площади поверхностей обеих ступней одинаковы)?

8. Разрежь квадрат. Составь из получившихся частей как можно больше самых разных изображений. Что можно сказать о площади полученных изображений?

В завершение данного этапа изучения темы учитель подводит итог: «Площадь – важнейшее свойство материальных тел, всего, что нас окружает. Как можно сравнить предметы по площади поверхности? Какие способы сравнения вы знаете? Зачем люди «придумали» измерение площади? Подготовьте небольшое сообщение: «Что я знаю о площади?»; «Вопросы, которые у меня есть о площади».

Список литературы:

1. Ефимов, В.Ф. О формировании отношений «длиннее», «короче» в условиях гуманизации обучения [Текст] / В.Ф. Ефимов // Начальная школа – 2003. – № 8.
2. Зельцер, Д.Н. К методике изучения величин [Текст] / Д.Н. Зельцер // Начальная школа. – 1981. – № 5.
3. Иванов, Л.Д. Что такое площадь / предисловие А.В. Гладкого [Текст] / Л.Д. Иванов // Математика в школе. – 1997. – № 6.
4. Колягин, Ю.М. О понятии величины [Текст] / Ю.М. Колягин // Начальная школа. – 1971. – № 7.
5. Корешкова, Т.А. Многоугольники и их площадь в школьном курсе математики [Текст] / Т.А. Корешкова, В.В. Цукерман // Математика в школе. – 2003. – № 3.
6. Овчинникова, М.В. Методика изучения темы «Величины» на уроках математики в начальных классах: Методические рекомендации для студентов факультета «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» [Текст] / М.В. Овчинникова. – Ялта: ЦОП «Надежда», 2000.
7. Паболкова, Н.Н. О понятии величины и признаках ее проявления [Текст] / Н. Н. Паболкова // Начальная школа. – 2004. – № 3.
8. Селькина, Л.В. Теоретические основы изучения темы «Величины и их измерение» в начальном математическом образовании: Формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов в условиях вариативности начального общего образования: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Пермь, 2-3 марта 2010 г.) [Текст] / Л.В. Селькина / под общ. ред. М.А. Худяковой. – Пермь: ПГПУ, 2010. – Ч. 1. – С. 99-105.
9. Тихонов, А.В. Дидактические и методические основы формирования понятия «площадь» [Текст] / А.В. Тихонов // Начальная школа. – 1999. – № 12.
10. Царева, С.Е. Величины в начальном обучении математике: учебное пособие для вузов по специальностям «Педагогика и методика начального образования»: рек. УМО вузов РФ [Текст] / С.Е. Царева. – 2-е изд. – Новосибирск: НГПУ, 2005.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 159.99

Е.А. Шабалина, А.В. Колган, М.О. Огородник

ОПЫТ РАБОТЫ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ШКОЛЕ

В статье представлен опыт работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения с учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, коррекционно-развивающая деятельность, коррекционно-развивающий комплект «Пертра», психолого-медико-педагогический консилиум.

Образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека». Правом получать образование владеют все граждане вне зависимости от их социального статуса и физического состояния здоровья (ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273).

В свете изменений, происходящих в системе образования, на новый уровень выходит инклюзивное образование, которое гарантирует обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Одним из важных аспектов при получении образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является оказание им психологической поддержки при социализации.

С 2015 года в нашей школе была создана служба психолого-педагогического сопровождения (далее – служба ППС). В кадровый состав службы ППС МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Калуги входят следующие специалисты: руководитель службы ППС, педагоги-психологи, учитель-дефектолог (учитель-логопед), социальный педагог. Основной целью деятельности является содействие сохранению психологического здоровья обучающихся школы, а также оказание комплексной помощи обучающимся с ОВЗ и детям, испытывающим трудности в освоении основных образовательных программ. При осуществлении психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ каждый специалист выполняет свои функции. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) занимается коррекцией и развитием сенсомоторной сферы, коррекцией недостатков познавательной и регуляторной сфер, а также коррекцией нарушений письменной и устной речи. Социальный педагог осуществляет контроль социальной ситуации развития ребенка в семье и школе, наблюдает за поведенческими проявлениями. А педагоги-психологи службы ППС занимаются развитием эмоционально-волевой, личностной и коммуникативных сфер.

С 2015 года в нашей школе реализуется государственная программа «Доступная среда», что позволило специалистам, осуществляющим психолого-педагогического сопровождения приобрести бесценный опыт.

В рамках данной программы, педагоги-психологи прошли специальное обучение по дополнительной профессиональной программе для педагогов образовательных организаций «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях», организованное Государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». Также посетили лекционные и практические занятия по указанной проблематике специалистов в Государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования Калужской области «Калужский государственный институт модернизации образования».

Специалистами службы ППС школы были организованы и проведены городские семинары, которые посетили педагоги-психологи, учителя-логопеды и представители администраций из различных образовательных организаций (29.04.2016 и 08.10.2016). В рамках данных мероприятий специалисты службы поделились опытом работы с коллегами по сопровождению детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, социальной адаптации и развитии.

На семинарах был представлен первый в городе и области опыт работы с коррекционно-развивающим комплектом «Пертра». В образовательных учреждениях города Москвы специалисты давно работают с этим комплектом, а в Калужской области данное оборудование приобретено школой № 23 год назад. Специалисты службы ППС активно осваивают приемы, техники и упражнения с использованием данного комплекта. В основе создания коррекционно-

развивающего комплекта «Пертра» лежат идеи и разработки немецкого педагога Марианны Фростинг, которая является основателем «Центра педагогической терапии». Основная идея концепции М. Фростинг – движение и восприятие являются основными механизмами в развитии ребенка. Данный комплект состоит из семи наборов игровых средств, доски-основы, стеллажа в котором размещаются чемоданы и методических рекомендаций. Практически все элементы в наборе сделаны из натурального дерева. Все наборы-чемоданы имеют свою тематику.

Первый набор называется «Konstruktion», что в переводе означает «Пространство на плоскости». Посредством элементов набора обучающиеся развивают ориентировку в пространстве и зрительно-моторную координацию.

Второй игровой набор – «Klassifikation» (упорядочение элементов) позволяет развивать у детей сенсорные способности, умение классифицировать по различным признакам, логическое мышление.

Третий набор-чемодан называется «Diskrimnation» (одинаковое и разное). Работая с элементами данного набора, дети развивают сенсорные и творческие способности, формируют умение выявлять признаки и классифицировать объекты.

Игровой набор № 4 – «Relation» (пространство и преобразования). С помощью этого набора у детей развиваются логическое, линейное и структурное, конструктивное и творческое мышление, формируются элементарные представления о трехмерности пространства.

Пятый набор – «Grafomotorik» (от каракуль к каллиграфии) является логическим и более сложным продолжением набора № 1. В процессе строительства и эксплуатации «дороги транспортных развязок» ребенок проходит через все этапы развития графомоторики: грубую и тонкую координацию движений и выработку автоматических навыков письма.

Игровой набор № 6 развивает движения «от хватания к схватыванию» («Handgeschiklichkeit») и является логическим и более сложным продолжением набора № 3. Работая с элементами данного набора, у детей происходит развитие моторной сферы, которая в свою очередь является основой развития всех высших психических функций.

Последний седьмой набор «Mathematik» позволяет сформировать у детей младшего школьного возраста необходимые основы математических знаний и умений [5, с. 48].

Таким образом, коррекционно-развивающий комплект «Пертра» предназначен для психологического развития и коррекции детей младшего школьного возраста. Занятия с использованием наборов-чемоданов коррекционно-развивающего комплекта способствуют обогащению внимания, зрительной, тактильной и кинестетической памяти, развитию моторной и двигательной координации, развитию речи.

В нашей школе по статистике за 2015/16 учебный год учатся дети с ограниченными возможностями здоровья: дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети с нарушением зрения (слабовидящие), дети с расстройством аутистического спектра (РАС) и дети со сложным дефектом. Всего количество обучающихся с ОВЗ составило 5 человек, инвалидов – 10 человек и два ребенка со статусом ОВЗ и инвалидностью.

Для диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ на базе нашей школы создан психолого-педагогический консилиум, который направляет детей на психолого-медико-педагогическую комиссию (далее ПМПК). Состав школьного консилиума утвержден приказам от 01.09.2016 года № 30/47-од «О создании психолого-педагогического консилиума» и включает в себя следующих специалистов: председатель, учитель-дефектолог, педагоги-психологи, социальный педагог, медицинский работник и секретарь.

После прохождения ребенком ПМПК и получения статуса «обучающийся с ОВЗ» специалисты службы осуществляют профессиональное сопровождение данного ребенка.

Для таких детей в нашем образовательном учреждении организуется комплекс мероприятий. Главной целью данной работы является оказание психологической поддержки процесса социализации детей с ОВЗ в школе.

Обращаясь к психологическому словарю, мы определяем термин «социализация», как процесс интеграции ребенка в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение им социальными нормами, правилами и ценностями [3, с. 274]. Л.С. Выготский считал, что социализация является преобразованием интерпсихического в интрапсихическое (т.е. переходом внутреннего во внешнее) в ходе совместной деятельности ребенка с социальным окружением и присвоением им общественного опыта. При работе с обучающимися мы пытаемся создать благоприятную окружающую среду [4, с. 83].

Специалистами службы был составлен план коррекционно-развивающей деятельности,

с указанной категорией детей, который строится на различных уровнях и учитывает разные стороны данного взаимодействия.

Во-первых, специалисты активно взаимодействуют с родителями обучающихся, так как именно семья может выступать мотивирующим фактором для осуществления определенной деятельности. Влияние семьи на психическое развитие ребенка и становление личности находит своё подтверждение в психологической литературе [7].

Во-вторых, педагог-психолог помогает классному руководителю правильно взаимодействовать с обучающимся, являясь неким «связующим звеном». В силу различных обстоятельств, педагогам бывает сложно обучать ребенка с нетипичным поведением. Поэтому педагог-психолог школы выступает как консультант для классного руководителя и помогает данному ребенку лучше адаптироваться в классе.

При обучении в школе необходима мотивация учения, которая в начальной школе в основном обеспечивается взрослыми. Для развития учебной мотивации важна заинтересованность и понимание со стороны родителей и учителя. Поэтому комплексное взаимодействие психолога школы, классного руководителя и родителей является одним из главных компонентов при осуществлении психологической поддержки при социализации ребенка с ОВЗ.

Третьей и наиболее важной стороной вышеописанного взаимодействия являются сами обучающиеся. Для работы с ними педагогами-психологами МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» был составлен цикл занятий, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков. Все занятия специалисты проводят с использованием коррекционно-развивающего комплекта «Пертра».

Данные занятия специалисты проводят индивидуально и в небольших подгруппах обучающихся.

Разработанный план работы способствует развитию мотивационно-потребностной сферы, произвольности поведения и психических процессов. Обучающиеся с ОВЗ начинают ориентироваться в сфере человеческих отношений, выделять значимую деятельность, развивают чувства и эмоциональную саморегуляцию поведения.

Полученный опыт позволяет нам, как специалистам службы, организовать эффективную психологическую помощь в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, но мы находимся ещё в самом начале нашего пути и будем стараться совершенствовать полученный опыт и приобретать новый.

Список литературы:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный стандарт начального образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373; с изменениями, утвержденными приказом Минобрнауки России от 18 мая 2015 года № 507).
3. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
4. Вихорев, Д.И. Проблемы обучения и адаптации детей-инвалидов в России / Д.И. Вихорев // Высшее образование инвалидов: Материалы Международной научно-практической конференции – СПб., 2013. – 144 с.
5. Игровой комплект «Пертра». Набор психолога. Методические рекомендации. – М.: ИНТ, 2014. – 56 с.
6. Требования к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2016. – № 8. – С. 20-27.
7. Шабалина, Е.А. Тип детско-родительских взаимоотношений как фактор формирования этнической идентичности у подростков / Е.А. Шабалина // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2013». Секция психология. Подсекция «Психология современной семьи» / отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, К.К. Андреев, М.В. Чистякова. – М.: МАКС Пресс, 2013.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23», Калуга

УДК 81-139

Т.В. Шерпли

ТОНКОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2016)

Цель данной статьи показать расширение коммуникативных возможностей раскрываемые перед нами при использовании иностранного языка. Отобразить тонкости и нюансы иностранной предвыборной речи на примерах предвыборных дебатов кандидатов в президенты США: Хиллари Клинтон и Дональда Трампа. А так же обратить внимание на огромный информативный материал, находящийся за пределами Российского новостного пространства и гранью понимания при отсутствии языковых навыков. В этой статье мы рассмотрим стратегий и тактик речевого взаимодействия двух политиков, для лучшего понимания ситуации и контекста для создания более точного перевода.

Ключевые слова: Политический дискурс, дебаты, политическая коммуникация, стратегии, тактики.

В век глобализации быстро сужающийся мир, результат развития интернета и межкультурных коммуникаций по всему миру. Количество информации доступной в интернете увеличивается каждый день. Но, не смотря разнообразие информации в интернете, только маленькая доля ее переводится, и соответственно, большая часть не переведенной информации остается доступной только тем, кто владеет исходным языком, на котором написана данная информация. Как следствие, многочисленные новости, статьи и книги остаются не доступными тем, кто не владеет иностранным языком. Многообразие локальных языков уступают ведущим международным, порождая необходимость изучения одного из иностранных языков, для общения и подчерпывая новостных сообщений и культурных ценностей из других стран. Негласно, английский язык стал одним из ведущих языков интернет пространства, если хотя бы принять во внимание количество статей в википедии, где он, бесспорно, занимает первое место. Интернет, вынуждающий нас изучать иностранный язык, так же помогает нам в процессе его изучения. Сегодня нам доступны не только тысячи сайтов с описанными правилами грамматики, но и сайты носителей языка для формирования произношения и увеличения лексического запаса. Практически любая информация находится в свободном доступе, полностью на исходном языке или в значительно урезанном виде в переводе. Для получения полной картины происходящего необходимо, читать оригинал, заказывать перевод у профессионального переводчика или довольствоваться тем малым, что было переведено третьими лицами для их нужд, например СМИ для того или иного краткого обзора. Для примера мы обратимся к нашумевшей теме выборов президента соединенных штатов в ноябре 2016 года, в которой мы сталкиваемся не только с иностранным языком, но и с определенной структурой языка – политической лингвистикой и ее предметом, политическим дискурсом.

Отношения людей из различных групп, с общими и личными потребностями, лежат в основе политики. Политический дискурс – это и есть вышеуказанные отношения. Дискурс же политического лидера, или будущего политического лидера – является набором его дискурсивных практик, находящихся в его политических выступлениях, предвыборных обращениях к потенциальному электорату, слоганах, печатных изданиях и интервью и других всевозможных публичных заявлений.

Политический дискурс, осуществляет важную роль в политических процессах и их урегулировании, а так же в политическом участии, что представляет собой обмен мнениями. Он построен на свободе взглядов и свободе слова, а так же возможности выражать свою позицию, обмениваться мнениями и возможность уточнения политических позиций при, и ради решении, и достижении согласия по социальным и политическим проблемам. В этих случаях можно выделить конфликтный дискурс и дискурс согласия. Взаимодействия политических деятелей различными, или негативными намерением может и создает ситуацию конфликтного дискурса (агонального), преодоление которого, может осуществляться только при помощи дискурса согласия, противоположностью агонального дискурса, а политическое взаимодействие с позитивным намерением подразумевает дискурс согласия, который подразумевает наличие общих конечных целей, общих коммуни-

кативных интенций и равноправного диалога между участниками.

В современном мире, у любого политика есть больше возможности для обращения к потенциальным избирателям, два основных направления это телевиденье и интернет. Теледебаты стали неотделимой частью предвыборной гонки, позволяющие кандидатам публично выразить свое мнение и обменяться идеями и мнениями по социальным, экономическим вопросам и любых других сфер имеющих значение в тот момент. Но не стоит забывать что предвыборная кампания, является, прежде всего, ярко выраженная борьба за власть, столкновение интересов сторон.

Основные ценности дискурса предвыборных президентских дебатов собраны в ключевых идеях современного американского политического дискурса – «демократия», «свобода», «власть», «президент», «процветание», «war», «terror», «protect», «national security», «jobs», «health care» [Бурцева-Кулявцева 2010: 93-98; Иванова 2007: 6].

Способы общения – это коммуникативные стратегии и тактики которые выбирают и используют участниками дискурса. Лингвистические исследования политического дискурса свидетельствуют о разнообразии выделяемых в нем стратегий: манипуляции, аргументации, самопрезентации, дискредитации оппонента, борьбы за власть, убеждения [Гайкова 2003: 78-125; Халатян 20l0: 159-163], содержательного анализа и оценки ситуации, самозащиты, побуждения и манипулирования [Даньшина 2007: 26], интродуктивной, варьирующей и аддитивной [Иванова 2003: 59-66], «создания круга своих» и «создания круга чужих» [Могилевская 2009: 155-156], «смысловых замен», «смыслового окна», переноса оценочного фона, генерализации, детализации [Ноблок 2007: 10-19], позиционирования, конфликта, кооперации [Шевченко 2010: 12]. Участвовать в дискурсе теледебатов с одной стороны будут агенты института выборов, а с другой – зрители, присутствующие в зале проведения дебатов, телезрители, следящие за происходящим с экранов телевизоров, но непосредственно за приделами аудитории – все вместе клиенты, так как все они являются будущими избирателями, которые отдадут свои предпочтения и голоса одному из кандидатов, решив, что именно а он, или она, подходит на пост президента.

Еще раз подчеркнем, что атрибутом дискурса теледебатов является агональная борьба двух претендентов на один пост с открыто выраженным противостоянием. Цель предвыборного дискурса не переубедить соперника и достигнуть договоренности, а в первую очередь победить его в умах выборщиков. Обозначая степень убеждаемости или персуазивности у коммуникации данной разновидности как высокую (персуазивность от английского persuade – «убеждать») – или воздействовать в той или иной степени на аудиторию ради изменения существующего мнения или поведения).

Другими словами, макроцель дискурса предвыборных теледебатов кандидатов в президенты является борьба за власть. К тому же существуют и микроцели – сохранение власти, приход к власти, реализация власти.

Лингвистическое трактование теледебатов предложила Е.И. Шейгал. Она понимает теледебаты как вербальную схватку между кандидатами на пост президента, исход которой определяется мастерством ораторов, а также другими составляющими их публичного «имиджа» [Шейгал 2000: 35].

Результат этого словесного поединка будет зависеть на сколько успешно и эффективно тот или иного кандидат использовал предвыборную риторику, использование обширного инструментария прагмасемантических средств влияния и воздействия, и так же необходимо добавить средства, которые могут окрасить доводы выступающего эмоциями. Часто именно эмоции помогают кандидатам убедить потенциальных избирателей в своей правоте. Выбор и дальнейшее выстраивание средств воздействия на слушателей определяется коммуникативной стратегией.

В широком смысле термин «стратегия» подразумевает набор неких «практик применяемых для достижения социальной, политической, психологический или лингвистической цели» [Wodak 2006: 718]. Под коммуникативной стратегией понимается последовательность определенных действий коммуниканта, направленные на достижение определенной целевой установки, которые осуществляемый при помощи комплекса тактик. Коммуникативная стратегия охватывает сферу построения процесса коммуникации и включает в себя планирование речевого взаимодействия в зависимости от конкретных условий общения. Комплекс речевых действий, нацеленных на достижение коммуникативной цели, осуществляется при помощи речевых тактик. Выделяются три основные стратегии политического дискурса:

1) стратегия на понижение;
2) стратегия на повышение;
3) стратегия театральности.

Рассмотрим эти стратегии более подробно. Первая стратеги, Стратегия на понижение, направлена на дискредитацию противника. Эта стратегия использует несколько тактик, имплицитно и эксплицитно стремясь ослабить позиции оппонента, и выразить свое отрицательное отношение к предмету коммуникации. Это возможно при помощи тактик:

1. **Тактика анализ – «минус»** описание ситуации строится на негативном отношении к ней, но прямо недовольство не высказывается. Лексические средства используются, имплицитно и выражают отношение говорящего.

TRUMP: *Secretary Clinton and others, politicians, should have been doing this for years, not right now, because of the fact that we've created a movement. They should have been doing this for years. What's happened to our jobs and our country and our economy generally is – look, we owe $20 trillion. We cannot do it any longer, Lester. / Секретарь Клинтон и другие, политики, должны были делать это в течение многих лет, не прямо сейчас, из-за того, что мы создали движение. Они должны были делать это в течение многих лет. Что произошло с нашими рабочими местами и нашей страной, и наша экономика обычно – посмотрите, мы должны $20 триллионов. Мы не можем сделать этого больше, Лестер* (здесь и далее перевод речей Трампа выполнено Шерпли Т.В.) [1].

TRUMP: *We have, during his regime, during President Obama's regime, we've doubled our national debt. We're up to $20 trillion. / Мы имеем, во время его режима, во время режима президента Обамы, мы удвоили наш государственный долг. Мы достигли $20 триллионов* [2].

2. **Тактика обвинения** – осуществляется за счет приписывания противнику вины, и выставление, как самой ситуации, так и противника негативно. Лексические средства с отрицательным оценочным значением используются данной тактики. Очень часто обвинения могут быть беспочвенными и не имеющими, ни каких доказательств, многие современные политики прибегают к этой тактики.

Clinton: *Donald Trump's ideas aren't just different – they are dangerously incoherent. They're not even really ideas – just a series of bizarre rants, personal feuds, and outright lies. / Идеи Дональда Трампа не просто отличны, они опасно бестолковы. Они даже не являются идеями как таковыми, а представляют собой лишь странные напыщенные тирады, личные распри и откровенную ложь* (*здесь и далее перевод речи Клинтон выполнен И. Б. Кауфовой*) [16].

Clinton: *And to top it off, he believes America is weak. An embarrassment. He called our military a disaster. He said we are – and I quote – a "third-world country."And he's been saying things like that for decades. Those are the words my friends of someone who doesn't understand America or the world. / И, ко всему вышесказанному, он верит в то, что Америка слаба. Что она – посмешище. Он назвал наши вооруженные силы катастрофой. Он сказал, что мы – цитата – «страна третьего мира». И он говорил вещи, подобные этим, на протяжении не одного десятилетия. Это, мои друзья, слова того, кто не понимает ни Америку, ни весь мир* [17].

Так же существует **тактика безличного обвинения**, ситуация выставляется в негативном свете, но виноватого за это ситуацию не называют, для этого в ход идут лексические единицы с очень широким значением, охватывающие широкий круг участников. Это довольно выгодная линия поведения, так как позволяет политику, или кандидату в президенты, создать ощущения двух противостоящих лагерей: «своих» и «чужих». При реализации данной тактики группа «свои» наделяются только позитивными качествами, а группа «чужие» охватывает не только партию, поддерживающую противника и его самого, но и очень широкий круг личностей, и получает только отрицательную презентацию и качества.

За счет этой тактики возможно создать ощущение единства и принадлежности к одному кругу слушающей аудитории и обращающегося к ним кандидата.

TRUMP: *And my whole concept was to make America great again. When I watch the deals being made, when I watch what's happening with some horrible things like Obamacare, where your health insurance and health care is going up by numbers that are astronomical, 68 percent, 59 percent, 71 percent, when I look at the Iran deal and how bad a deal it is for us, it's a one-sided transaction where we're giving back $150 billion to a terrorist state, really, the number one terror state, we've made them a strong country from really a very weak country just three years ago.*

When I look at all of the things that I see and all of the potential that our country has, we have such tremendous potential, whether it's in business and trade, where we're doing so badly. Last year, we had almost $800 billion trade deficit. In other words, trading with other countries. We had an $800 billion deficit. It's hard to believe. Inconceivable. / Моя основная идея – сделать Америку большой снова. Когда я смотрю заключенные сделки, когда я наблюдаю за тем, что происхо-

дит с некоторыми ужасными вещами как Obamacare, когда ваша медицинская страховка и здравоохранение дорожают в астрономических пропорциях, 68 процентов, 59 процентов, 71 процент, когда я смотрю на Иранское соглашение и насколько это плохое соглашение для нас, это – односторонняя сделка, где мы отдаем $150 миллиардов террористическому государству, действительно, террористическому государству номер один, мы сделали их сильной страной из действительно очень слабой страны всего три года назад.

Когда я смотрю на все вещи, которые я вижу и весь потенциал, который имеет наша страна, у нас есть такой огромный потенциал, бизнес ли это или торговля, где наши дела плохи. В прошлом году у нас был торговый дефицит почти на $800 миллиардов. Другими словами, торгуя с другими странами. У нас был дефицит в размере $800 миллиардов. Трудно поверить. Немыслимо [3].

3. **Тактика обличения** – не безосновательного обвинения оппонентов, а при использовании, доводов, аргументов, фактов и указанием конкретной вины политического соперника.

TRUMP: *Hillary Clinton wanted the wall. Hillary Clinton fought for the wall in 2006 or thereabouts. Now, she never gets anything done, so naturally the wall wasn't built. But Hillary Clinton wanted the wall. / Хиллари Клинтон хотела стену. Хиллари Клинтон боролась за стену в 2006 или где то в районе этого времени. Теперь, она никогда ничего не доделывает, таким образом, естественно стена не была построена. Но Хиллари Клинтон хотела стену* [4].

TRUMP: Now she wants to sign Trans-Pacific Partnership. And she wants it. She lied when she said she didn't call it the gold standard in one of the debates. She totally lied. She did call it the gold standard. And they actually fact checked, and they said I was right. I was so honored. / Теперь она хочет подписать договор о Транстихоокеанском партнёрстве. И она хочет это сделать. Она лгала, когда она сказала, что не назвала его золотым стандартом в на предыдущих дебатах. Она лгала. Она действительно называла его золотым стандартом. И они на самом деле проверили это на наличие фактологических ошибок, и они сказали, что я был прав. Я был так счастлив [5].

4. **Тактика оскорбления** – нацелена на явное и однозначное обвинение и унижение противника, с использованием высоко эмоционального компонента для подмены этим компонентом доказательств и фактов.

TRUMP: *Look, she's been proven to be a liar on so many different ways. This is just another lie. / Посмотрите, не раз доказывали, что она лгунья различными способами. Это просто, еще одна ложь* [6].

TRUMP: *The problem is, you talk, but you don't get anything done, Hillary. You don't. Just like when you ran the State Department, $6 billion was missing. How do you miss $6 billion? You ran the State Department, $6 billion was either stolen. They don't know. It's gone, $6 billion. If you become president, this country is going to be in some mess. Believe me. / Проблема в том, что ты говоришь, но ты ничего не делаешь, Хиллари. Не делаешь. Точно так же, как, когда ты возглавляла Государственный департамент, $6 миллиардов пропали. Как можно потерять $6 миллиардов? Ты управляла, возглавляла Государственный департамент, $6 миллиардов были украдены. Они не знают. Их нет, $6 миллиардов. Если ты станешь президентом, эта страна будет в полном беспорядке. Поверьте мне* [7].

5. **Тактика угрозы** используется в давлении и запугивании противника, обещая наказания того или иного вида в будущем, после достижения говорящим основной цели – президентской должности.

TRUMP: *I didn't think I'd say this, but I'm going to say it, and I hate to say it, but if I win, I am going to instruct my attorney general to get a special prosecutor to look into your situation. There has never been so many lies, so much deception, there has never been anything like it, and we're gonna have a special prosecutor./ Я не думал, что скажу это, но я собираюсь сказать это, и я очень не хочу это говорить, но если я одержу победу, я собираюсь приказать своему генеральному прокурору заставлять специального обвинителя изучить твое дело. Никогда не было такого количества лжи, такого большого количества обмана, никогда не было ничего подобного, и мы заведем специального обвинителя* [8].

Все вышеприведенные тактики направлены на полную или частичную дискредитацию противника, для реализации которых используются параллельные синтаксические конструкции, риторические вопросы, с применением метафоры на стилистическом уровне.

А теперь рассмотрим стратегии, которые используются на повышение и характеризуется стремлением говорящего выставить себя в наиболее выгодном свете, повысить свою значимость и значимость своих союзников в глазах

выборщиков. Реализация данной стратегии происходит помощи следующих тактик:

1. Тактика анализ – «плюс»: направлена на описание ситуации имплицитно, выражающее положительное отношение.

2. Тактика презентации: сюда возможно включить и тактику самопрезентации, заключается в выставлении любого лица или самого себя в положительном свете. Эта тактика реализуется при использовании лексические единицы с положительной коннотацией, максимально выставляя напоказ положительные качества объекта, или же представляя самого себя и своих союзников в выгодном свете. Так называемая «самоподача» как способ продемонстрировать личные качества – автопортретирование. Сюда могут входить тактики: демонстрации профессионального успеха, обещания и самовосхваления. Эта тактика выражается лексемами, семантика которых дает возможность описать говорящего, как человека с набором определенных позитивных. К их числу мы можем отнести такие лексемы как: прилагательные – experienced (опытный в делах), good (достойный), successful (успешный), strong (сильный), optimistic(оптимистичный). А так же глаголы: to win (побеждать), to lead (быть лидером и вести за собой). Часто так же используются прилагательные в сравнительной и превосходной степенях: more experienced (более опытный), better(лучше), safer (надежней) или the safest (самый надежный), the strongest (самый сильный).

Неотъемлемым элементом тактики самовосхваления является личное местоимение я (I):

Clinton: *As your Senator, I fought against racial profiling and the disparity in sentencing between crack and powder cocaine. / Будучи вашим Сенатором, я вела борьбу против расовой дискриминации и несоразмерности при назначении наказаний за торговлю разными видами кокаина* [18].

Clinton: *Unlike him [Donald Trump], I have some experience with the tough calls and the hard work of statecraft. I wrestled with the Chinese over a climate deal in Copenhagen, brokered a ceasefire between Israel and Hamas, negotiated the reduction of nuclear weapons with Russia, twisted arms to bring the world together in global sanctions against Iran, and stood up for the rights of women, religious minorities and LGBT people around the world. And I have, I have sat in the Situation Room and advised the President on some of the toughest choices he faced. / В отличие от него [Дональда Трампа] я имею некоторый опыт борьбы с трудностями и тяжелой работы управления государством. Я боролась с Китайским правительством на Конференции по изменению климата в Копенгагене, являлась посредником между Израилем и ХАМАСом по вопросу прекращения огня, договорилась об уменьшении количества ядерных боеприпасов с правительством России, боролась за мировое единство в вопросах глобальных санкций против Ирана и защищала права женщин, религиозных меньшинств и ЛГБТ сообщества во всем мире. И да, я действительно, действительно сидела в Зале оперативных совещаний и являлась советником Президента в самых трудных решениях, с которыми ему приходилось сталкиваться* [19].

Здесь к местоимению Я так же добавлены лексемы как: tough (сложный) – toughest (самый сложный), fight (бороться), wrestle (вести борьбу), которые направленны на создание образа сильного, опытного и успешного политика.

3. Отвод критики – задача этой тактики состоит в том, что бы привести доводы и аргументы и оправдать поступки, которые могут негативно, отразится на ходе избирательно кампании прибегая к попыткам дистанцироваться от негативной или не привлекательно ситуации.

WALLACE: *All Mr. Trump, at the last debate, you said your talk about grabbing women was just that, talk, and that you'd never actually done it. And since then, as we all know, nine women have come forward and have said that you either groped them or kissed them without their consent. / Валлас: г-н Трамп, на последних дебатах, Вы сказали, что Ваш разговор о непристойном поведении с женщинами на самом деле был всего на всего разговором и ни чем больше, и что Вы на самом деле никогда ни чего подобного не делали. И с тех пор, как это было озвучено, девять женщин выступили и сказали что вы щупали их или целовали их без их согласия.*

TRUMP: *Well, first of all, those stories have been largely debunked. Those people - I don't know those people. I have a feeling how they came. I believe it was her campaign that did it. Just like if you look at what came out today on the clips where I was wondering what happened with my rally in Chicago and other rallies where we had such violence? She's the one and Obama that caused the violence. They hired people - they paid them $1,500, and they're on tape saying be violent, cause fights, do bad things.*

I would say the only way - because those stories are all totally false, I have to say that. And I didn't even apologize to my wife, who's sitting right here, because I didn't do anything. I didn't know any of these - I didn't see these women.

These women -- the woman on the plane, the - I think they want either fame or her campaign did it. And I think it's her campaign. Because what I saw what they did, which is a criminal act, by the way, where they're telling people to go out and start fistfights and start violence.

And I'll tell you what, in particular in Chicago, people were hurt and people could have been killed in that riot. And that was now all on tape, started by her. I believe, Chris, that she got these people to step forward. If it wasn't, they get their 10 minutes of fame. But they were all totally - it was all fiction. It was lies, and it was fiction. / Ну, в первую очередь те истории были в основном разоблачены. Те люди – я не знаю тех людей. У меня есть идея, как они появились. Я полагаю, что это была ее кампания, которая сделала это. Точно так же, как, если Вы смотрите на то, что вышло сегодня на клипах, где я задавался вопросом, что произошло с моим митингом в Чикаго и другими митингами, где у нас было такое насилие? Она – и Обама те, кто вызвал насилие. Они наняли людей - они заплатили им 1,500$, и они записаны видео дающими указания быть агрессивными, начинайте драки, делать плохие вещи. Я сказал бы что те истории все полностью ложные, я должен сказать это. И я даже не приносил извинения своей жене, которая сидит прямо здесь, потому что я ничего не делал. Я не знал ни одной из них – я не видел этих женщин.

Эти женщины – женщина в самолете, – я думаю, что они либо хотят известности или ее кампания сделал это. И я думаю, что это – ее кампания. Поскольку, то что я видел, что они сделали, является преступлением, между прочим, где они говорят людям выходить и начинать беспорядки и драки.

И я скажу Вам, что, в особенности в Чикаго, были ранены люди, и люди, возможно, были убиты в том бунте. И это все заснятое было, начатой ею. Я полагаю, Крис, что она заставила этих людей сделать заявления. Если нет, они получат свои 10 минут славы. Но они были полностью – это все было выдумкой. Это была ложь, и это была выдумка [9].

Стратегии театральности занимает отдельное место в предвыборных дебатах. Применение данной стратегии происходит, из расчета на зрелищность, так как в политическом дискурсе существует адресат-аудитория. Таким образом, дебаты направлены не на изменения мировоззрения и идей противника, а прямое влияние на потенциальных избирателей. В этом виде стратегии воздействие на аудиторию протекает при высокой эмоциональности и реализуется при помощи тактик:

1. Тактика побуждения – является стремлением говорящего побудить адресатов совершить то или иное действие или попыток убедить слушателей в правильности своей позиции. Тактика побуждения может быть совмещена с другими тактиками, например с тактикой самопрезентации, необходимость подобного совмещения возникает при необходимости выставить себя в положительном свете, а так же внушить доверие, добившись тем самым поддержки слушающей аудитории. Для реализации данной тактики, кандидат, должен иметь представление об аудитории к которой он обращается, и какие вопросы и проблемы могли бы вызвать интерес у будущих избирателей и побудить их отдать свои голоса за говорящего.

TRUMP: But *we have to stop our jobs from being stolen from us. We have to stop our companies from leaving the United States and, with it, firing all of their people. / Но мы должны прекратить потери рабочих мест. Мы должны мешать нашим компаниям уходить из Соединенных Штатов, увольняя всех их людей* [10].

TRUMP: *We cannot let it happen. / Мы не можем позволить ему произойти* [11].

TRUMP: *Together, we will put the American people first again. We will make our country strong again. / Вместе, мы снова сделаем американцев первыми. Мы сделаем нашу страну сильной снова* [12].

Для данной тактики характерно использование «мы»-инклюзивного. Этот прием позволяет кандидату показать, что он находится на одном уровне с активным субъектом выступления – аудиторией.

Clinton: *We need to write a new chapter in the American dream, and it can't be Chapter 11. So, please, join me in this campaign. I'm offering a very different vision about how we're stronger together when we grow together. We're stronger when our economy works for everyone, not just those at the top. I am convinced that if we work hard, if we go into November with the confidence and optimism that should be the American birthright, we will not only win an election, we will chart the course to the future that we want and deserve. / Мы должны написать новую главу в американской мечте, и она не может стать Главой 11. Поэтому, прошу, присоединяйтесь ко мне в этой кампании. Я предлагаю совершенно иное видение того, насколько сильнее мы вместе, когда растем вместе. Мы сильнее, когда наша экономика работает одинаково для всех, а не только для верхушки. Я убеждена,*

что если мы будем упорно работать, если мы встретим ноябрь с уверенностью и оптимизмом, которые должны принадлежать Америке по праву рождения, мы не только выиграем эти выборы, но мы наметим курс в будущее, которое мы хотим и заслуживаем [20].

Таким образом, оратор отождествляет себя со своим народом и всей страной, показывая единство целей, установок и мотивов будущего президента и всего населения. Представленный фрагмент также является примером сочетания данной тактики с тактикой указания на перспективу, подчеркивая значимость выбора нового президента для всей Америки.

2. Тактика размежевания – «свои–чужие», которая стремиться показать, что он – кандидат, свой и не причастен к негативным действиям своего оппонента, ярко выражая свое негативное отношение к деятельности соперника. Эта тактика дает возможность оказывать эмоциональное воздействие, на аудиторию, делая более эффективной саму политическую коммуникацию.

TRUMP: *The Obama administration, from the time they've come in, is over 230 years' worth of debt, and he's topped it. He's doubled it in a course of almost eight years, seven-and-a-half years, to be semi- exact. / Администрация Обамы, с момента, как они пришли к власти собрали долг равный более, тому что было бы набрано за более чем 230 лет, и он набрал больше всех. Он удвоил его за почти восьми лет, семи с половиной лет, если быть - точным* [13].

3. Тактика обещания – хорошо всем знакомые обещания кандидата осуществить, что-то или выполнить что-то, после прихода к власти. Для реализации этой тактики лучше всего подходят, использование формы будущего времени глагола совершенного вида [Михалева 2009: 256]. Значение, заложенное в характеристику глагола, показывает, отсутствие сомнений в осуществлении обещанного. Лексические единицы, присутствующие в речах политиков, направляется на достижения целей в создании позитивного имиджа, и определяются прагматической направленностью по реализации целей убеждения.

Clinton: *In my first 100 days as president, I will work with both parties to pass a comprehensive plan to create the next generation of good-paying jobs. / Во время первых 100 дней в должности президента я буду работать с обеими партиями для принятия детального всеобъемлющего плана, с помощью которого мы создадим новое поколение хорошо оплачиваемых работ* [21].

Clinton: *And I will repeat today what I have said throughout this campaign. I will not raise taxes on the middle class. I will give you tax relief to help ease these burdens. / И сегодня я повторю то, что говорила во время всей своей кампании. Я не буду поднимать налоги для среднего класса. Я выделю для вас льготы по уплате налогов, чтобы помочь вам облегчить эту ношу* [22].

Данная тактика реализуется при помощи глаголов будущего времени условного наклонения, а так же повтора формы: I + will (not) + verb.

Повторы различных уровней, а так же синтаксические параллелизмы можно отнести к синтаксическими особенностями выступления политиков. Восклицания и риторические вопросы также широко распространены как средства экспрессивного синтаксиса. Они помогают вовлечь адресата течение рассуждений или переживаний. Так же в предвыборных политических речах осуществляются приемы завуалирований, альтернативной интерпретации действительности при помощи косвенной оценки, используя метафоры, сравнения, аллюзии, эвфемизмы и другие стилистические средства.

Кратко рассмотрим основное используемый в политических дебатах стилистический прием, которым является – метафора. Цель, поставленная перед кандидатом, определяет выбор определенных метафор для выступлений.

TRUMP: *... in many cases, ISIS-aligned, and we now have them in our country, and wait until you see – this is going to be the great Trojan horse. And wait until you see what happens in the coming years. Lots of luck, Hillary. Thanks a lot for doing a great job. / ...во многих случаях, сотрудничая с ИГИЛ, мы теперь имеем их в нашей стране, и подожди и ты увидишь – это будет большим троянским конем. Подожди, и увидишь то, что произойдёт в ближайшие годы. Удачи, Хиллари. Большое спасибо за то, что сделала прекрасную работу* [14].

TRUMP: *Hillary Clinton's agenda is job destruction. My agenda is job creation. She wants to tax and regulate our workers to the point of extinction. / Повестка дня Хиллари Клинтон – разрушение рабочих мест. Моя повестка дня – создание рабочих мест. Она хочет обложить налогом и доурегулировать наших рабочих до вымирания* [15].

Как отмечает С.Г. Кара-Мурза [Кара-Мурза С.Г. 2015. 467 с.], создание метафор – главная задача идеологии. Можно сформулировать коммуникативную цель политической метафоры как речевое воздействие на адресата в целях

формирования положительной или отрицательной точки зрения.

Они играют важную роль при решении и принятии решений и помогают при поиске возможных альтернатив.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что дискурс президентских предвыборных дебатов это довольно яркое и интересное событие, и чтобы получить все детали, и для понимания коммуникативных целей политиков участвующих в словесном поединке, нам необходимо владеть языком и иметь представление о перечисленных выше тактиках и приемах, используемыми во время выступления. Любые дебаты построены на принципе агональности или конфликтности. Конфликтность или агональность можно увидеть в конститутивных признаках дискурса дебатов, таких как участники (две соревнующиеся стороны в каждой избирательной кампании), ценности «власть» и «президент», цели – победы на выборах, соответственно получение и удержание власти, стратегии (дискредитации оппонента, убеждения избирателей, которое включает в себя рациональное и эмоциональное, самозащита, уклонения от ответа). Использование стратегии самопрезентации, используется всеми и является универсальной для всех кандидатов на пост президента, используемая для подчеркивания собственных положительных и необходимых качеств для высшего поста и, что бы показать что он, кандидат достоин народного доверия – быть следующим президентом. Наличие борьбы между кандидатами-соперниками это неотъемлемая составляющая президентской гонки, а состязательность, безусловно, является проявлением агональными. Так же и другие стратегии, используемые в этом процессе: стратегии самовосхваления – самопрезентации, демонстрации собственного профессионального успеха, обещания и т.д.; выражаются посредством определенных лексических репрезентант и характеризуется необходимыми лингвостилистическими приемами.

Список литературы

1. Андреев, А.А. Политические телевизионные дебаты: их роль в избирательных кампаниях, социально-психологические и жанровые особенности: автореф. дис. канд. филол. наук / А.А. Андреев. – М., 2004.
2. Бурцева-Кулявцева, М.Ю. Апелляция к концепту «президент» в американской лингвокультуре / М.Ю. Бурцева-Кулявцева // Политическая лингвистика. – 2010. – Вып. 4 (34). – С. 93-98.
3. Гайкова, О.В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации (на материале английского языка): дис. канд. филол. наук / О.В. Гайкова. – Волгоград, 2003.
4. Даньшина Е.В. Стратегии и тактики американского предвыборного дискурса / Е.В. Даньшина // Вестник СумДУ. Сер. Филология. – 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 24-28.
5. Зигманн, Ж.В. Структура современного политического дискурса: речевые жанры и речевые стратегии: автореф. дис. канд. филол. наук / Ж.В. Зигманн. – М., 2003.
6. Иванова, Т.В. Содержательный потенциал актуальных концептов в современном американском политическом дискурсе: автореф. дис. канд. филол. наук / Т.В. Иванова. – Барнаул, 2007.
7. Иванова, Ю.М. Стратегии речевого воздействия в жанре предвыборных теледебатов: дис. канд. филол. наук / Ю.М. Иванова. – Волгоград, 2003.
8. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием. Век XXI / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Эксмо, 2015. – 467 с.
9. Михалева, О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия / О.Л. Михалева. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
10. Могилевская, О.А. Коммуникативные стратегии «создание круга своих», «создание круга чужих»: сопоставительный аспект / О.А. Могилевская // Научный журнал Lingua mobilis. – Челябинск. – 2009. – Вып. 2 (16). – С. 155-168.
11. Ноблок, Н.Л. Авторские стратегии в англоязычном политическом дискурсе (на материале теледебатов Дж. Буша и Дж. Керри): автореф. дис. канд. филол. наук / Н.Л. Ноблок. – Тамбов, 2007.
12. Петрухина, О.П. Аргументативные стратегии британского политика: на примере языковой личности премьер-министра Т. Блэра: автореф. дис. канд. филол. наук / О.П. Петрухина. – Иркутск, 2009.
13. Семкин, М.А. Манипулятивный потенциал квантитативных аргументов в дискурсе политического комментария / М.А. Семкин // Политическая лингвистика. – 2011. – № 3 (37). – С. 167-171.

14. Фирстова, Л.А. Дискурсивные стратегии и тактики в рамках телепублицистического дискурса (на материале русскоязычных и англоязычных информационных программ): автореф. дис. канд. филол. наук / Л.А. Фирстова. – Саратов, 2008.
15. Халатян, А.Б. Коммуникативные стратегии и тактики современного предвыборного дискурса в России и США / А.Б. Халатян // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 1. – С. 159-164.
16. Шевченко, О.П. Лингводискурсивные особенности публичных выступлений: автореф. дис. канд. филол. наук / О.П. Шевченко. – Волгоград: Перемена, 2010.
17. Шейгал, Е.И. Инаугурационное обращение как жанр политического дискурса / Е.И. Шейгал // Жанры речи. – 2002. – № 3. – С. 205-214.
18. Wodak, R. Politics and Language: Overview / R. Wodak // En-cyclopedia of Language and Linguistics. – Amsterdam: Elsevier, 2006. – P. 707-719.

Список интернет-источников:

[1], [2], [3], [6], [10], [15] The final Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated [Электронный ресурс]. – URL: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/10/19/the-final-trump-clinton-debate-transcript-annotated/?utm_term=.46539daf781c (дата обращения: 19.10.2016).

[4], [5], [11], [12] The first Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated [Электронный ресурс]. – URL: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/09/26/the-first-trump-clinton-presidential-debate-transcript-annotated/?utm_term=.95c7008169c9 (дата обращения: 26.09.2016).

[7] Donald Trump. An American First Energy Plan [Электронный ресурс]. – URL: https://www.donaldjtrump.com/press-releases/an-america-first-energy-plan (дата обращения: 10.06.2016).

[8], [9], [13], [14] The second Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated [Электронный ресурс]. – URL: http://fortune.com/2016/10/09/presidential-debate-read-transcript-donald-trump-hillary-clinton/ (дата обращения: 09.10.2016).

[16] Clinton Delivers Remarks at National Action Network [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hillaryclinton.com/briefing/updates/2016/04/13/hillary-clinton-delivers-remarks-at-national-action-network/ (дата обращения: 21.07.2016).

[17] Hillary Clinton’s Speech Attacking Donald Trump’s Economic Policies [Электронный ресурс]. – URL: http://time.com/4378959/hillary-clinton-raleigh-speech-economy/ (дата обращения: 21.07.2016).

[18] Hillary Clinton’s Speech Attacking Donald Trump’s Economic Policies [Электронный ресурс]. – URL: http://time.com/4378959/hillary-clinton-raleigh-speech-economy/ (дата обращения: 21.07.2016).

[19] Hillary Clinton’s Speech on Donald Trump and National Security [Электронный ресурс]. – URL: http://time.com/4355797/hillary-clinton-donald-trump-foreign-policy-speech-transcript/ (дата обращения: 21.07.2016).

[20] Hillary Clinton’s Speech [Электронный ресурс]. – URL:https://www.hillaryclinton.com /briefing/updates/2016/04/13/hillary-clinton-delivers-remarks-at-national-action-network/ (дата обращения: 21.07.2016).

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

УДК 37

Н.Ю. Штрекер

ИНТЕГРАЦИЯ В СТРУКТКРУ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ ВСЕХ ПРОФИЛЕЙ И ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассматривается отечественный и зарубежный опыт модернизации педагогического образования с XIX в. по настоящее время. Выявляются тенденции унификации и диверсификации в развитии педагогического образования. На примере Института педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского предложены пути структурной и содержательной перестройки педагогического образования в классическом университете.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, университетизация, профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО, ФГОС ООО.

В современных условиях выдвигаются повышенные требования к профессиональной подготовке учителя. Новое общество требует педагога нового типа, социально-профессиональный облик которого характеризует высокая профессиональная компетентность и творческий потенциал, гражданские и личностные качества. Необходимость подготовки нового учителя, готового к работе в современных условиях, способного быстро реагировать на общественные запросы, адаптироваться к педагогическим инновациям обусловила реформирование педагогического образования, которое активизируется повсеместно в мире с последней четверти XX века.

В современном образовательном процессе все явственней прослеживается тенденция «университетизации» высшего образования. Особенно важным является вопрос о ***педагогической*** подготовке в университетах, так как в условиях меняющихся политических и общественных идеалов достижение качественно нового состояния современного общества невозможно без тщательного рассмотрения и улучшения подготовки педагогических кадров именно в университетах как наиболее традиционных и вместе с тем перспективных центров образования.

Целью университетизации является обеспечение высокого уровня общенаучного, специального и профессионального индивидуально-творческого развития студента, овладевающего основами педагогической профессии, общей культуры, позволяющими проявить их в коллективно-педагогической деятельности и процессе непрерывного самообразования. Эта цель соответствует критериям образа нового учителя, обладающего профессиональной и личностной компетентностью и способного к реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и основного общего образования.

Университетизация педагогического образования многими исследователями в мире понимается по-разному: некоторые считают, что классические университеты должны стать учреждениями подготовки педагогических кадров; другие высказывают мнение, что главным является сотрудничество между университетами и школами. По общей тенденции университет становится субъектом подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Кроме того, существует понимание университетизации педагогического образования как процесса усиления фундаментальной научной подготовки кадров для сферы образования и ослабления профессиональной психолого-педагогической подготовки.

В условиях динамично и последовательно развивающейся системы педагогического образования (бакалавриат, магистратура) в России объективно возникла потребность в изучении западноевропейского и азиатского опыта: создании новых типов образовательных учреждений, вариативных учебных планов и программ; реализации нового содержания и технологий образования и т.д. При этом особый интерес представляет опыт работы английских, немецких, американских, канадских, китайских педагогических учебных заведений. В последние десятилетия в системах педагогического образования этих стран предпринимаются шаги по углублению инновационных процессов, поскольку именно в этих странах созданы современные инновационные системы подготовки педагогических кадров.

В разных странах университетизация педагогического образования имеет разные исторические корни и тенденции развития. Например, в США в 1960-х гг. уже почти завершился этот

процесс, а в странах западной Европы он только начинается с 1990-х гг. [1, с. 56]. В Канаде с 1970-х гг. профессиональная педагогическая подготовка учителей для начальной и средней школы была переведена в университетский сектор высшего образования, где были созданы специальные факультеты педагогики. В Китае в 1999 г. в решении «Об усилении реформы образования, всестороннего введения качественного воспитания» [4] было отмечено, что необходимо поощрять участие классических университетов в подготовке учителей и повышении их квалификации, приветствовать попытку устройства педагогического института при классических университетах. «Университетизацию педагогического образования необходимо систематично и планомерно проводить через непрерывное педагогическое образование по логике университета на базе высших учебных заведений» [4, с. 98]. Большинство исследователей полагают, что университетское педагогическое образование — это система профессионально-педагогической подготовки преподавателей различных специальностей и профилей, которая обладает всеми признаками университетского образования: фундаментальностью, универсальностью, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью.

В 1991 г. на совещании Ассоциации по педагогическому образованию в Европе подчеркивалось, что университет играет всё более важную роль в подготовке и повышении квалификации педагогов. В 2003 г. ЮНЕСКО специально создала исследовательский доклад «Университетизация педагогического образования в Европе: современная модель и новый подход», в котором исследованы организационные структуры и учреждения в 14 странах Европы. Под влиянием международных организаций университетизация педагогического образования становится международной тенденцией реформы педагогического образования в мире.

Несмотря на то, что классический университет проигрывает в объеме и глубине психолого-педагогической и методической подготовки, фундаментальность обучения, интеграция науки и образования, бренд университета, обеспечивающий приток хорошо подготовленных абитуриентов превосходит педагогический вуз. Практически все крупные зарубежные университеты в той или иной форме проводят подготовку преподавателей с целью их дальнейшей работы в системе высшего профессионального образования [5].

Содержание педагогической подготовки в мире сейчас существенно модернизируется. Курс обучения в педагогическом вузе, как правило, включает три компонента: общеобразовательный, профессиональный, а также практику в образовательных организациях дошкольного и общего школьного образования. В ряде стран определение соотношения между ними – прерогатива вуза. Нередко национальные Министерства образования и науки рекомендуют соблюдать определенное соотношение между этими компонентами. Так, в частности, во Франции действует министерская инструкция, рекомендующая две трети учебного времени отводить на общеобразовательный и специальный компоненты, а одну треть – на педагогическую практику [4, с. 15].

Результатом реформы педагогического образования европейских стран является тот факт, что всё оно начинает сосредотачиваться в классических университетах. Согласно мнениям исследователей, пока не очевидно, что это приводит к повышению качества преподаваемых курсов, однако повышается статус профессии учителя и растёт уважение к труду учителя со стороны общества. Вместе с тем во всех странах всё больше ощущается польза практически ориентированной работы учителя, основанной на тесной взаимосвязи со школой. Значительным является процесс овладения новыми знаниями и методиками, что способствует профессиональному росту будущего педагога. Улучшение качества преподавания и квалификация учителей является основной идеей образовательных реформ, проводимых в европейских странах в настоящее время. Этот новый интерес к учителям и их профессионализму объясняется конкуренцией на международном рынке труда.

В России за два века сформировалась автономная от классических университетов система профессионального педагогического образования, основными элементами которой стали педагогические семинарии, институты, училища, колледжи. Тем не менее, подготовка педагогических кадров в России традиционно являлась одной из задач классических университетов. Практически первые идеи именно педагогической подготовки кадров с университетским образованием реализовались с учреждением в 1724 г. в Петербургской академии наук, при которой в 1726 г. открылся Академический университет, где студенты получали возможность «давать первые фундаменты наук начинающим учиться» [6]. Таким образом, с начала XVIII в. и до Октябрьской революции подготовка преподавательских кадров для высшего образования в России являлась преимуществом

классических университетов, которые выпускали кадры для научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

В 1920-1930 гг. в связи с дефицитом специалистов и недостаточной грамотностью общества резко расширилась сеть профессионально-педагогических училищ, готовивших педагогические кадры. Специальное педагогическое образование обеспечивало быструю подготовку необходимых учителей в нужном количестве. К концу тридцатых годов в Советском Союзе произошло значительное уменьшение роли классических университетов в подготовке педагогов, а эта функция была передана педагогическим училищам и институтам.

В 1950-1960 гг. на естественных и некоторых гуманитарных факультетах многих классических университетов была прекращена подготовка к педагогической деятельности. Наблюдается общая направленность к разделению функций университетов и педагогических институтов. Если педагогические вузы готовили учителей, в основном, для младшей ступени школ, то университеты подготавливали специалистов для 5-10 классов.

К 1990-м гг. достаточно резко упал престиж педагогической профессии у выпускников университета. Подготовкой учителей занимались педагогические институты и педагогические училища, повышением квалификации – институты повышения квалификации. В то время классические университеты почти не занимались подготовкой педагогических кадров. В их учебных планах существовало только несколько педагогических и методологических дисциплин.

Университетизация педагогического образования началась в России в 1992 г. С конца 1990-х гг. в классических университетах стали появляться программы подготовки школьных учителей [11, с. 6]. В этот же период выявляются две противоположные тенденции развития педагогического образования, которые наблюдаются и по сей день:

1) унификация – создание унифицированных систем педагогического образования, вычленение блока обязательных дисциплин, введение новых дисциплин;

2) диверсификация – развитие различных каналов получения высшего педагогического образования.

Университетизация педагогического образования развивается в этот период по двум направлениям:

1) повышается уровень подготовки педагогов, часть государственных педвузов в целях выживания переоформилась в социально-педагогические и гуманитарные учебные заведения, часть была присоединена к классическим университетам; в 1990-х гг. ряд пединститутов был преобразован впервые педагогические университеты;

2) классические университеты принимают участие в подготовке педагогов.

Перед классическими университетами остро встала проблема структурной перестройки педагогического образования. В новых условиях традиционная для вуза факультетская и кафедральная структура не всегда эффективна. Ряд университетов в ходе реформы педагогического образования пошли на создание новых структур. Так, в 90-е гг. XX в. в Тюменском государственном университете создается Высшая педагогическая школа. Эта относительно новая для российских университетов организационная структура была призвана укрепить интеграцию среднего специального и фундаментального университетского образования, улучшить психолого-педагогическую и методологическую подготовку выпускников университета (которая почти всегда является слабым звеном и вызывает нарекания со стороны руководителей школ) [3, с. 166].

В настоящее время в классических университетах сложилось два главных направления:

1) педагогическое образование как основное на уровне магистра образования по направлению, на базе кафедры педагогики отделения образования;

2) педагогическое образование как дополнительное, в том числе получение педагогического образования в рамках дополнительного образования, что более популярно. Многие специалисты отметили, что педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов.

Педагогическое образование как дополнительное осуществляется с помощью трёх моделей:

1) в рамках соответствующих факультетов, то есть, физики, математики, географы и студенты других факультетов параллельно с освоением дисциплин по основному направлению могут изучать дополнительно психологию и педагогику, методику преподавания предмета (физики, химии и др.) на своем факультете;

2) на факультетах педагогического образования. В МГУ в 1997 г. был создан факультет педагогического образования в рамках реализации идеи о том, что классический университет

должен быть основой для образования педагогов [11, с. 24]. На данный факультет зачисляются желающие из числа студентов других факультетов МГУ для подготовки к преподавательской работе параллельно с изучением выбранной области науки. Студентам, выполнившим учебный план факультета педагогического образования, наряду с основной квалификацией присваивается квалификация «Преподаватель», а магистрантам и аспирантам — «Преподаватель вуза»;

3) на базе специальных педагогических центров. Например, в Смоленском государственном университете распространена другая форма педагогического образования – Центр повышения квалификации работников образования и развития образовательных систем, который осуществляет учебно-методическую, исследовательскую и проектную деятельность по обеспечению педагогическими и управленческими кадрами учреждений общего, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования на базе передовых образовательных технологий [12, с. 122].

Поскольку значительный вклад в подготовку педагогов вносят классические университеты, сегодня в обществе идет обсуждение реализации проекта модернизации педагогического образования. В «Программе модернизации педагогического образования 2014-2017 гг.» рассматривается «подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата» как один из всех ключевых элементов новой системы подготовки педагогов.

Конечно, развитие педагогического образования в классических университетах не означает ослабления педагогических учебных заведений. Совершенствование системы подготовки педагогических кадров должно осуществляться с учетом особенностей содержания и структуры классического университетского образования. Необходимо полностью использовать преимущества обоих видов университетов, готовить педагогов как специалистов, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями и понимающих особенности развития школьников, а также являющихся профессионалами в других областях деятельности. Необходимо также учитывать новые возможности подготовки педагога в системе непрерывного образования, связанные с созданием университетского комплекса как инновационной формы интеграции образовательных структур. Создание системы непрерывного педагогического образования должно строиться на нескольких принципах: на ориентации образовательной системы на человека, имеющего индивидуальность и нуждающегося в непрерывном самосовершенствовании и самореализации; на гибкости образовательной системы, способности ее быстро реагировать на образовательный спрос и особенности интересов молодежи; доступности и открытости любой ступени и формы дальнейшего образования каждому человеку; на диверсификации образовательных услуг, предлагаемых системой; на праве каждого человека на выбор своей стратегии дальнейшего образования и развития после окончания высшей школы. Поэтому подготовка учителей должна проходить в многоуровневой системе образования, то есть в университете, а не в специальном институте, там сложно представлять послевузовское образование.

Создание системы непрерывного педагогического образования должно строиться на нескольких принципах: на ориентации образовательной системы на человека, имеющего индивидуальность и нуждающегося в непрерывном самосовершенствовании и самореализации; на гибкости образовательной системы, способности ее быстро реагировать на образовательный спрос и особенности интересов молодежи; доступности и открытости любой ступени и формы дальнейшего образования каждому человеку; на диверсификации образовательных услуг, предлагаемых системой; на праве каждого человека на выбор своей стратегии дальнейшего образования и развития после окончания высшей школы.

В каждой стране реформы имеют свою специфику. Вместе с тем существуют общие направления реорганизации педагогического образования, присущие всем странам:

– расширение объема психолого-педагогической подготовки;

– поиск новых моделей педагогического образования;

– совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров [3, с. 165].

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского в настоящее время осуществляет активный поиск новой модели педагогического образования.

КГУ был создан на базе педагогического университета. По мере расширения непедагогических направлений подготовки возникла идея выделения в структуре университета Института педагогики. Институт представляет собой органичное сочетание традиций и современных достижений науки, занимает лидирующее положение в регионе в подготовке высококвалифици-

рованных кадров для системы дошкольного, начального, специального, дополнительного образования.

Главной задачей Института педагогики является подготовка квалифицированных бакалавров и магистров для осуществления профессионально-педагогической деятельности в соответствии с современными потребностями общества и тенденциями развития системы образования страны и региона.

Основной целью реализуемого Институтом педагогики проекта является ***обоснование интеграции в структуру Института педагогики всех профилей и программ подготовки бакалавров и магистров по направлению*** **«Педагогическое образование».**

Это, в свою очередь, требует создания новой модели подготовки будущего педагога, ориентированного на управление развитием и обучением учащихся основной средней общеобразовательной школы в рамках предметного образования, что будет способствовать активизации динамики профессиональной компетентности педагогических кадров в соответствии с реализацией ФГОС ОО, ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога в Калужском регионе на уровне высшего и общего среднего образования.

Основной задачей проекта являлось определение процессов совершенствования педагогической подготовки студентов – будущих преподавателей средней школы.

В настоящее время в связи с коренными преобразованиями в системе образования появилась настоятельная потребность в обновлении педагогической подготовки преподавателей в рамках университета путем все более органичного соединения психолого-педагогической и специальной научной подготовки студентов. Только при наличии этого наиболее важного компонента подготовки педагогических кадров университет с его фундаментальным исследовательским и научным образованием способен создать основательную базу для становления педагогического профессионализма и творческого подхода к работе учителя.

В условиях продолжающегося реформирования образовательного процесса наиболее остро стоит вопрос о профессиональном мастерстве и профессиональной пригодности современного преподавателя, и в связи с этим – о методах и технологиях формирования профессиональной компетенции в выпускающих будущих учителей университетах. Профессиональная компетентность базируется на оптимальном сочетании в обучении педагогических кадров фундаментальной, прикладной, предметной и психолого-педагогической подготовки.

В процессе анализа учебных планов, рабочих программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» исполнителями проекта был выявлен ряд недостатков в университетском педагогическом образовании:

1) недостаточно времени уделяется на изучение дисциплин психолого-педагогического курса, у студентов не хватает практических умений и навыков из-за малого количества педагогической практики в течение учебного процесса;

2) преподавание большинства научных дисциплин ведется не в соответствии с их применением в последующем преподавании учебных предметов в средней общеобразовательной школе;

3) не разработан целостный подход к основным парадигмам университетского педагогического образования: централизованно не согласовано содержание педагогического образования, не выработаны общие формы и методы обучения педагогике.

Поэтому проблема концепции университетского педагогического образования остается весьма актуальной в современной педагогической теории и практике.

Совершенствование подготовки студентов – будущих преподавателей средней школы – должно идти по трем направлениям:

1) решение социально-педагогических задач, включающее в себя определение в общей структуре педагогического профессионализма взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, предполагающие специальное построение процесса обучения и управления;

2) решение организационно-педагогических задач, определяющее совершенствование подготовки учителя не за счет увеличения объема часов на психолого-педагогические дисциплины, а путем их более профессиональной предметной ориентации;

3) решение дидактико-методических задач, разрабатывающих целостные обучающие комплексы, состоящие из программ, форм, методов, специальной методической литературы, обеспечивающей учебные курсы.

Профессиональная подготовка должна быть направлена на сокращение разрыва между предметным содержанием, технологиями и образовательными результатами метапредметной методической подготовки будущих преподавателей предметного образования, на возможность реализации метапредметного (для всех предметов) содержания методики преподавания

и межпредметного содержания педагогических технологий для цикла предметов или образовательных областей.

Исполнители проекта предполагают предложить инновационный вариант по направлению «Педагогическое образование»: практико-ориентированная модель подготовки педагога с высоким уровнем профессиональной и исследовательской культуры, интегрировавшая требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), Профессионального стандарта педагога, ФГОС общего образования. Модель будет разработана на основе экспертных оценок и опроса руководителей школ Калужской области. Основными принципами модели являются практикоориентированность, учет требований Профессионального стандарта педагога, инклюзивный контент, единый набор модулей, объем базовой части, увеличение объемов практики, общие подходы к организации практик, предусматривающие их раннее начало и непрерывность.

Изменение содержания подготовки бакалавров педагогического образования в КГУ им. К.Э. Циолковского повлечет за собой ***изменение структуры*** Института педагогики.

Предложения:

1) В структуре КГУ им. К.Э. Циолковского осталось 2 факультета: филологический и иностранных языков, где преобладает подготовка будущих *бакалавров педагогического образования.*

В перспективе – по мере развития направлений непедагогического профиля – на их базе может быть создан *Институт филологии и журналистики.*

Но на данном этапе возможно вхождение этих факультетов в структуру Института педагогики в качестве именно факультетов – со своими кафедрами и руководством (деканами). К факультету филологическому возможно присоединение профиля «История» направления «Педагогическое образование». Это может быть **факультет гуманитарного образования Института педагогики.**

Профили «Физическое образование», «Математическое образование», «Химическое образование», «Географическое образование» направления «Педагогическое образование» можно объединить в **факультет математического и естественнонаучного образования Института педагогики.**

Профили «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования» направления «Педагогическое образование» и профиль «Логопедия» направления «Специальное (дефектологическое) образование» – выделить в **факультет дошкольного, начального и специального образования Института педагогики.**

В перспективе возможно создание **факультетов физической культуры**, **музыкально-педагогического образования.**

Соответственно, в Институт педагогики должна быть передана вся педагогическая практика и обслуживающая ее структура.

Остро стоит вопрос объединения всех преподавателей методик общего среднего образования в рамках одной кафедры.

2) Разрабатывается ***концепция*** создания межфакультетской **кафедры педагогических технологий среднего общего образования.**

Задача кафедры – интеграция разных видов методик и педагогической практики в единую модель практической подготовки бакалавров и магистров педагогического образования разных профилей к профессиональной деятельности учителя в современных образовательных условиях реализации ФГОС ООО.

Для выполнения указанной задачи кафедра осуществляет следующие ***виды деятельности***:

– методическое обеспечение непрерывной практической подготовки студентов Института педагогики (обновление программ подготовки бакалавров и магистров в аспекте повышения эффективности практикоориентированных подходов);

– информационное обеспечение непрерывной практической подготовки студентов Института педагогики (разработка сетевого ресурса);

– технологическое обеспечение теоретико-методического курса (стратегическое планирование – выбор и обоснование основных технологий образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО, ООО и Профессионального стандарта педагога);

– разработка и внедрение информационного сопровождения студентов в процессе подготовки к урокам (по разным предметных областям) на основе гипертекстовых форм-практикумов; использование дистанционных образовательных технологий в организации непрерывной практической подготовки студентов;

– проведение мониторингов различных направлений практической деятельности студентов;

– анализ трудоустройства выпускников в школы и содействие студентам в поисках работы в организациях, связанных с осуществлением педагогической деятельности;

– проведение исследований и разработок методических материалов по заказам образовательных организаций в рамках сетевого сотрудничества;

– оказание консультационных и информационных услуг по вопросам организации и проведения практики в школе и др.

В области *преподавания профильных методик:*

1. Начальный этап – предподготовка (лекционные модульные курсы:3 курс – в течение месяца).
2. Центральный этап – аспектная подготовка (практикумы по разным направлениям подготовки «Педагогическое образование» – 3-4 курсы)
3. Заключительный этап – проектирование уроков (ролевые игры, демонстрации, саморефлексия и взаиморефлексия – 4 курс).

В области *проведения педпрактик:*

1. Сделать педагогическую практику рассредоточенной, начиная с 1 курса (1 день в неделю работа в школах для разных направлений подготовки):

1-2 курсы – психолого-педагогическая;

3-4 курсы – предметно-методическая;

5 курс – преддипломная в рамках экспериментально-исследовательской деятельности в различных образовательных организациях.

2. Педагогические мастерские:

Знакомство с педагогическим опытом лучших учителей Калуги и области (видеоконференции, мастер-классы, тренинги, круглые столы).

Преподаватели кафедры методики (общее руководство по направлению) отвечают за работу в конкретных школах – базовых площадках: при этом курируют работу и по другим направлениям предметных методик – собирают план работы, проводят мониторинг мероприятий и докладывают на заседаниях кафедры о результатах работы студентов в конкретной школе.

В качестве перспективы дальнейшего развития предполагается создание ***кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности***. Она будет ориентирована на подготовку профессиональных кадров для работы в государственных и коммерческих учреждениях высшего, среднего, дошкольного, дополнительного профессионального образования, образовательных и консультативных центров, учреждениях переподготовки и повышения квалификации специалистов профессионального образования, психологических службах, научно-исследовательских центрах, психолого-медико-социальных центрах, бизнес-тренинговых организациях, органах государственного и муниципального управления, институтах здравоохранения.

Выпускники факультетов Института педагогики должны уверенно занимать ключевые учительские и преподавательские позиции в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования, быть способными к созданию и организации альтернативных форм дошкольного, начального и среднего школьного образования и качественно решать проблемы данных уровней образования в регионе.

Список литературы:

1. Торхова, А.В. Издержки университизации педагогического образования и пути их преодоления [Текст] / А.В. Торхова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – №8. – С.54-58.
2. Боднар, С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде [Текст] / С.С. Боднар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3. – С. 34-45.
3. Матросов, В.JI. Педагогическое образование: состояние, проблемы, перспективы [Текст] / В.JI. Матросов. – М.: МПГУ, 2001. – 94 с.
4. Об усилении реформы образования, всестороннего введения качественных показателей воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.moe.edu.ru.
5. Машкина, О.А. Педагогическое образование в классическом университете [Текст] / О.А. Машкина// Вестник московского университета. – 2009. – № 2. – С. 78-90.
6. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России (историко-педагогические очерки) [Текст] / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
7. Беспалова, Н.В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: дис. … канд. пед. наук: [Текст] / Н.В. Беспалова. – Саранск, 2003. – 225с.
8. Кузнецова, В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования: дис. канд. пед. наук [Текст] / В.А. Кузнецова. – Ярославль, 1996. – 329 с.
9. Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru.

10. Бережная, И.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете [Текст] / И.Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3(2). – С. 97-100.
11. Розов, Н.Х. Педагогическая компонента классического университетского образования [Текст] / Н.Х. Розов // Вестник Московского университета. – 2002. – № 1. – С. 14-24.
12. Глебова, Г.Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия [Текст] / Г.Ф. Глебова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1(5). – С. 119-134.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского», Калуга

ОБ АВТОРАХ

Антохина Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Сфера научных интересов: теория и методика высшего педагогического образования; методика преподавания русского языка в школе. Автор 120 научных публикации, в том числе двух монографии, соавтор трех монографий, автор 8 учебных пособий.

E-mail :antohina-va@yandex.ru.

Арпентьева (Минигалиева) Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент (социальная психология), старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования Института психологии Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, специалист в области социальной психологии, консультативной психологии и психотерапии, психологии понимания.

E-mail: mariam_rav@mail.ru

Астахов Александр Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Специалист в области педагогики физической культуры и спорта. Автор более 50 научных статей и научно-методических работ.

E-mail: aastahov@list.ru.

Биба Анна Григорьевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: методика обучения родному языку и профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.

E-mail: bibaanna@mail.ru

Буслаева Мария Евгеньевна – преподаватель кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского». Сфера научных интересов: организация и содержание психолого-педагогической деятельности при различных видах дизонтогенеза в инклюзивном образовательном пространстве.

E-mail: marymalceva@mail.ru

Гинсар Эдуард Петрович – преподаватель военной кафедры №4 «Связи» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. Проводит научные исследования в области совершенствования методики преподавания на военной кафедры связи.

E-mail:ginsareduard66@mail.ru

Гудкова Татьяна Геннадиевна - психолог Управления по работе с личным составом УМВД России по Калужской области. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. Проводит научные исследования в области совершенствования методики психологической работы с личным составом УМВД России по Калужской области.

E-mail: mixail.gudkov2013@yandex.ru

Демидова Анна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э.Циолковского. Основные направления научный исследований: специфика работы логопеда в современных условиях ФГОС; особенности оказания специальной помощи и взаимодействия с родителями, имеющими детей с речевыми нарушениями.

E-mail: ademidova1979@mail.ru

Добейко Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики физического воспитания Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Специалист в области теории и методики физического воспитания и спорта. Автор более 30 научных статей и научно-методических работ.

E-mail: nat24.kaluga@rambler.ru

Зверева Инна Ивановна – педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №51» города Калуги, аспирант ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (направление подготовки 37.06.01 – психологические науки, профиль – педагогическая психология, 3 курс, очная форма обучения), магистр психологии. Основные направления научных исследований: исследование ценностно-смысловой сферы субъектов образовательных отношений (в т.ч. на примере кадетского образования), изучение психологических механизмов усвоения ценностей обучающимися в условиях кадетского образования.

E-mail: inna.zwerewa2013@yandex.ru

Зиновьева Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: теория и методика преподавания дисциплин естественно-математического цикла; информационно-техническое обеспечение учебного процесса.

E-mail: zinovieva.valya@yandex.ru

Иванова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского». Автор более 60 публикаций по проблемам организации дополнительного образования детей, учебно-методических пособий для студентов и педагогов, монографии «Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект» (2013г.). Разработчик модели педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования детей аэрокосмического профиля. Отдельное внимание автор уделяет исследованию проблем дополнительного аэрокосмического образования и педагогизации идей русского космизма.

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Колган Александр Викторович – педагог-психолог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23» города Калуги. Основные направления научных исследований: разработка программ по сопровождению трудных подростков в условиях образовательной организации.

E-mail: kolganav@yandex.ru

Королёв Владимир Викторович – преподаватель Государственного казенного учреждения Калужской области «Государственное образовательное учреждение «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Калужской области» (УМЦ Калужской области).

E-mail: umc_kaluga@mail.ru.

Кузнецова Наталья Юрьевна – аспирантка 3 года обучения по специальности 07.00.02. «отечественная история» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводский государственный университет».

E-mail: foliage.07@mail.ru

Лыфенко Анастасия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра менеджмента качества Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского». Основная область научных интересов – менеджмент качества образования,

E-mail: lyfanastasiya@mail.ru, LyfenkoAV@tksu.ru.

Макарова Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной адаптации и организации работы с молодежью Института социальных отношений Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского». Автор многочисленных публикаций по проблемам организации социально-педагогической и психолого-педагогической работы с детьми и молодежью: научных статей, монографий, учебных и учебно-методических пособий для студентов, педагогов и организаторов работы с молодежью.

E-mail: k.ormsp12@yandex.ru

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». Сфера научных интересов: профессиональная подготовка будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся, негативные психические состояния учеников общеобразовательной школы.

E-mail: nagornova.ay@mail.ru.

Огородник Марина Олеговна – социальный педагог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23» города Калуги. Основные направления научных исследований: помощь в социализации детей с девиантным поведением в условиях образовательной организации.

E-mail: sch23@uo.kaluga.ru

Павлова Оксана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: теория и методика преподавания дисциплин естественно-математического цикла; информационно-техническое обеспечение учебного процесса; воспитательный потенциал личности ученого.

E-mail: oksanapav@yandex.ru.

Прохорова Екатерина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева». Основные направления научных исследований: специфика обучения детей в начальной школе; воспитательный потенциал личности студентов; теория и методика преподавания дисциплин общего цикла.

Разумова Галина Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: возрастная психологий, раннее развитие, специальная психология и коррекционная педагогика. E-mail: gal-razumova@yandex.ru

Савченко Светлана Васильевна – начальник управления образовательной политики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского», старший преподаватель. Основная область научных интересов – менеджмент образования

Сударикова Наталия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных наук и иностранных языков Калужского филиала Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А Тимирязева. Основные направления научных исследований: патриотическое воспитание студентов посредством курса истории в вузе; изучение истории дворянских родов Калужской губернии.

E-mail: natarsen.0503@gmail.com.

Цветкова Алла Николаевна – учитель английского языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23» города Калуги. Почетный работник общего образования РФ. Более двадцати лет опыта преподавания практики речи и теории и методики обучения английскому языку по специальности «Английский язык» в Кировском педагогическом колледже (Калужская область). Область профессиональных интересов: лингвострановедение, английская литература викторианской эпохи, детская психология.

Более 10 публикации в различных изданиях по вопросам методики преподавания английского языка в организациях общего и профессионального образования.

E-mail: sch23@uo.kaluga.ru.

Цуканов Евгений Александрович - кандидат технических наук, старший научный сотрудник. Основная область научных интересов – системный анализ, совершенствование систем управления, научно-методическая деятельность.

E-mail: tsukanov-1956@mail.ru

Чиркова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: теория и методика преподавания дисциплин естественно-математического цикла.

E-mail: nichirkova@mail.ru

Шабалина Екатерина Александровна – педагог-психолог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23» города Калуги. Основные направления научных исследований: межэтническое взаимодействие (формирование этнической идентичности у подростков), организация и проведение социально-психологических тренингов для детей и подростков.

E-mail: k_a_t_yu_sh_a@mail.ru

Шерпли Татьяна Владимировна – магистрант программы «Лингвистика и перевод» факультета иностранных языков Калужского государственного университет им. К.Э. Циолковского.

E-mail: ustoros@gmail.com.

Штрекер Нина Юрьевна – кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор. Директор Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского.

E-mail: n_streker@list.ru.

SUMMARY

Antokhina V.A.
Training of future teachers for the formation of universal communication educational activities in primary school students: analysis of problems

The article analyzes the unsettled issues of future teachers' training for formation of communication universal educational activities in primary school students. Aspects of the research problem are discussed. Objectives of lingvodidactic training for the organization of dialogic interaction are defined. Philosophical and cultural foundations of students' professional training for implementation of educational activities of a dialogical type are considered.

Keywords: universal communicative educational activities, dialogue, educational interaction, dialogic educational interaction, dialogic teaching activity type.

Arpentieva M.R.
Teaching of cybernetics and cybernetics of education

The article is devoted to comparing of three modern approaches to the study and optimization of cybernetics and programming teaching: an approach devoted to the study of «teaching styles», the metacognitive approach and the intersubject approach. There are marked their merits and limitations, as well as their internal unity as different forms of studying of productivity and conditions of the dialogic interaction between the student and the teacher.

Keywords: cybernetics, programming, artificial intelligence, cyberpunk, contextual teaching; deep teaching; socially biased teaching; surface teaching, intersubject teaching, metacognitive teaching, ability to learn.

Astakhov A.V., Dobeyko N.I.
Determination of the intensity of training load while Nordic walking

This article discusses a new approach to the organization of health training of Nordic walking.

To replace aerobic exercises performed with low intensity and quite a long time, there have come the interval and more intense trainings. This raises the need for accurate assessment offered to those involved in the proposed training loads. One of the most important physiological indicators to assess the intensity of the training load is the threshold of anaerobic metabolism. In the modern theory and practice there are no available tests to define the threshold of anaerobic metabolism with the use of Nordic walking.

We have determined the individual value of anaerobic threshold essential for building of optimal physical training and sports including Nordic walking.

Keywords: Nordic walking, anaerobic threshold training load.

Biba A.G.
Teacher's training for realization of innovations in primary school lingua education

The article analyzes the problems of primary school teacher's higher professional education in the circumstance of transforming of subject elementary education into action one. The article reveals and justifies the content of teacher's training for the development of universal educational activities of primary schoolchildren. The article also contains conceptual ideas of how to teach the mentioned contents and examples of appropriate means. The analysis of these means is aimed at the estimation of the effectiveness of the proposed approach to higher professional education of future primary school teachers.

Keywords: the activity approach to teaching, universal education activities, professional reflexion, problem-solving method of teaching, professional choice.

Buslaeva M.E.
Peculiarities of the vocabulary of younger students with intellectual disabilities

The development and improvement of the vocabulary of younger students with intellectual disabilities were and remain one of the most perspective psychological and educational problems. In modern conditions, when the process of humanization of education is deepening, there increases orientation on the personality of a student, having problems in the development of intelligence, and more and more important role in the formation linguistic personality of the child belongs to his active vocabulary.

Keywords: vocabulary, semantic similarity, younger students with intellectual disabilities

Demidova A.P., Prokhorova E.B.
Specific character of interaction of a speech therapist teacher and a tutor in frames of preschool education FSES: new risks and opportunities

A cooperation problem between two sides has been discussed in this article. One side is represented by a tutor of PEI (Preschool Educational Institution). Another side is represented by a speech therapist teacher who works with the children with speech disorders in the frames of FSES (Federal State Educational Standard).

Keywords: FSES, preschool education, children with logopathy, a preschool tutor, a speech therapist teacher.

Zvereva I.I.
Representation of the values of military education in the minds of cadet students

The article is devoted to revealing of the cognitive mechanism of value assimilation by students of the cadet and general education forms, ensuring the representation of values in their minds. It describes the results of empirical studies concerning the fact that the representation of values, relevant to the content of military education of cadets and students in the general education forms, are different. There are shown data confirming the predominant formation of concepts relevant to the content of military education cadet students.

Keywords: military education, values relevant to the content of military education, the cognitive mechanism of assimilation of values, concept.

Zinovieva V.N., Chirkova N.I.
The role of project activity in the process of high school students' education

The article reveals the role of the project activity in the development of professional and personal qualities of high school students. The article describes a perspective use of the project activity in the educational process of specialists' training and peculiarities of the students' project activity.

Keywords: project technique, project activity of students, the educational process.

Ivanova I.V.
Pedagogical support of child self-development in the context of globalization of education: relevance, problems and prospects

The article deals with pedagogical support of child self-development in the context of solving the problem of personal self-development, serving as one of the leading in the context of modern education globalization. There are shown possibilities (teaching resources) of children's additional education in the self-development of the personality and in the realization of pedagogical ideas of Russian scientists- cosmists, applying to which is of particular relevance in the light of education globalization.

Keywords: globalization of education, self-development, subjectivity, educational support for self-development, additional children's education, extracurricular activities.

Ivanova I.V., Makarova V.A.
Experience of social and psychological adaptation of migrant children

The article deals with the social and psychological adaptation of children of migrants, which is dictated by the changes in the migration processes in Russia and, in particular, in Kaluga region. There is given a brief description of the program of socio-psychological adaptation of migrant children, drawn up in the framework of the project, supported by the Russian Foundation for Humanities and the Government of Kaluga Region, the implementation of which has been carried out since 2015 on the basis of educational institutions of the city of Kaluga. The article describes the interim results of the program.

Keywords: social and psychological adaptation of migrants, educational environment, socio-cultural environment.

Korolyov V.V.
Quality improvement of training of officials and specialists of civil protection and unified state system of prevention and liquidation of emergency situations of the Russian Federation by means of cognitive activity energizing in the process of education

The article is devoted to quality improvement of training of officials and specialists of civil protection and the unified state system of prevention and liquidation of emergency situations of the Russian Federation at the state establishment of Kaluga region “State educational training centre in civil protection and emergency situations of Kaluga region” by means of cognitive activity energizing by using of modern educational technologies, such as interactive lecture, information and communication technologies.

Keywords: cognitive activity energizing, levels of cognitive activity, interactive lecture, civil protection.

Kuznetsova N.U.
Helping person in helping dialogue: the role of a religious life of Russian people researcher A.S. Prugavin in the formation of young researchers at the boundary XIX-XX centuries (on the example of relations with E.V. Molostvova)

This article analyzes the relationship of an Old Belief and sectarianism explorer A.S. Prugavin and a young researcher E.V. Molostvova. An attempt is made to determine whether the communication of A.S. Prugavin with her is an example of a « helping dialogue», and if he was a helping person himself.

Keywords: A.S. Prugavin, populists, Old Belief, religious groups, a helping person, help dialogue, E.V. Molostvova

Lyfenko A.V., Savchenko S.V.
The principles of higher education quality evaluation

The article develops the contents of notions “higher education quality” and “higher education quality evaluation”. The principles of evaluating higher education quality are defined on the basis of analysing of relevant educational researches and education quality management theory and practice. They are considered to be the fundamentals for developing higher education quality evaluation criteria.

Keywords: education quality, education quality evaluation, higher education.

Nagornova A.Yu.
Pedagogical correction of mental conditions of secondary school students

The article focuses on the need for pedagogical correction of negative mental states of the modern secondary school students. At the same time students are indicators of disadvantage: a violation of communication in the relationship, «the teacher - student» and «child - child», a low level of achievement of learner behavior deviates from social norms and requirements, the experience of the child states of emotional distress, the presence of extreme crisis situations in life; abnormal development of the crisis. The article emphasizes negative, distorting influence of negative mental states on the results of educational activities for

children, which causes the need for training of future teachers to correct pupils' negative psychological states.

Keywords: mental conditions, pedagogical correction, secondary school pupils.

Pavlova O.A., Razumova G.V.
To the question of features of carrying out scientific research by the staff of multidisciplinary departments

The potential which the department, uniting experts of different scientific specialties, possess for the joint solution of problems of quality improvement of educational process organization at the higher educational institution and the school in the light of requirements of new federal state educational standards is considered. The key moments which become an object of research in this situation are designated. Experience of joint publications of the integrated contents is described.

Keywords: multidisciplinary department, educational potential of academic subjects, scientific work, publications of the integrated contents.

Sudarikova N.V.
Regional studies in the context of History course teaching at the university as an integral component of patriotic education of youth

The article is devoted to the use of local history material at the University. The exact examples from the history of Kaluga region are given. The conclusion about the necessity of using such materials for the education of patriotism among modern young people students is made.

Keywords: national doctrine, patriotic education, constitutional state, regional studies, civil position, pride.

Tsvetkova A.N.
Constructing of students educational competences through a person-oriented approach in teaching and project technology in teaching English

The article deals with practical experience on some aspects of constructing of students educational competences through a person-oriented approach in teaching and project technology integrating other technologies and modern approaches to students’ foreign language education.

Keywords: foreign language education, educational competences, person-oriented approach, project technology, methodical characterization of the form, mono-project, group posters.

Tsukanov E.A., Genser E.P., Gudkova T.G.
Analysis of synergism and complementarity

The article presents the analysis of synergism and complementarity for achieving positive synergistic effect in educational organizations, in particular the military departments of civilian Universities. There is defined the framework for the interaction of synergism, complementarity and passionarity forming an important human quality manifested in tolerance of human behavior in the social organization of the society.

In conclusion there is defined the need to strengthen the role of passionaries in the society promoting the real development of the country's basic sector of economy – industry, agriculture, serving as the foundation for the defense of the country and forming main directions of building of a democratic society.

Keywords: synergy, complementarity, patriotism, tolerance, structure.

Chirkova N.I., Zinovieva V.N.
Forming of young schoolchildren’s ideas about area of objects and its measuring

The article discovers the methodical aspects of forming of ideas about the area of objects and its measuring with the primary school children on the basis of their perceptible experience. Examples of corresponding tasks are made; methodical recommendations on organization of pupils’ activity during work with them are given

Keywords: primary school age, magnitude, area, ways of comparison of areas, area measurement.

Shabalina E.A., Kolgan A.V., Ogorodnik M.O.

Practical experience of psycho-pedagogical maintenance service at school

The article represents practical work experience of specialists at psycho-pedagogical maintenance service dealing with disabled pupils at the secondary school.

Keywords: psychological maintenance, correcting and developing activity, correcting and developing set «Pertra», psycho-medical-pedagogical consultation.

Sherpli T.V.

Intricacies of political communication for English language students (on materials of American presidential campaign 2016)

The goal of this article is to show broadening of communicative abilities arising with mastering of foreign language skills; to describe intricacies and different nuances of foreign electoral rhetoric used during presidential debates 2016 between Hillary Clinton and Donald Trump in the USA. Also it is aimed to draw attention to a great amount of information not used by Russian Mass Media and being out of the reach for people lacking English language skills. In this article there are reviewed tactics and strategies used by two politicians during their interaction in order to examine and explain the background and contexts of speeches for better understanding and translation.

Keywords: political discourse, debates, political communication, strategies, tactics.

Shtreker N. Yu.

Integration into the structure of the Institute of Pedagogy of all profiles and programs of training of Bachelors and Masters of Pedagogical Education

The article considers domestic and foreign experience of pedagogical education modernization since the nineteenth century to the present. There are revealed trends of unification and diversification in the development of pedagogical education. On the example of the Institute of Pedagogy at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky there are proposed ways of structural and conceptual reform of pedagogical education at the classical university.

Keywords: pedagogical education, modernization, universititisation, professional standard of the teacher, Federal state educational standard of higher education, Federal state educational standard of General education.