

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

КОКШЕТАУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. АБАЯ МЫРЗАХМЕТОВА
(РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)

**НАУКА И ОБЩЕСТВО:
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**XIII Международная научно-практическая
конференция
26 апреля 2019 года**

Сборник статей

*Под редакцией
доктора филологических наук, профессора
А. Э. Еремеева*

Часть 2

Омск
Издательство ОмГА
2019

УДК 373+371+37.02+37.03+37.04+372

ББК 74.0+74.1+74.6

Н34

**Н34 Наука и общество: проблемы современных исследований.
XIII Международная научно-практическая конференция : сборник
статей в 3 ч. – Ч. 2 ; под ред. д-ра филол. наук, профессора
А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2019. – 128 с.**

ISBN 978-5-98566-175-0

ISBN 978-5-98566-177-4 (ч. 2)

В сборник включены статьи участников XIII Международной научно-практической конференции «Наука и общество: проблемы современных исследований», состоявшейся 26 апреля 2019 года на базе Омской гуманитарной академии. Опубликованы статьи преподавателей и аспирантов российских и зарубежных вузов. Освещены актуальные проблемы современного гуманитарного знания. Во вторую часть вошли разделы: «Актуальные проблемы педагогики: инновационное развитие аттестации педагогических кадров в условиях модернизации системы российского образования; анализ существующих моделей аттестации педагогических работников; учет требований профессионального стандарта педагога в процессе аттестации; современные подходы к оценке уровня сформированности ключевых компетентностей педагога; разработка и внедрение комплекса контрольно-измерительных материалов аттестации педагогических работников», «Дошкольное образование: современные аспекты управления качеством дошкольного образования; инновационные пути развития дошкольного образования; инновационные пути развития дошкольного образования в современных условиях; обеспечение качества методической работы в дошкольной организации; научные взаимодействия ДОО с родителями».

Издание предназначено для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, а также для широкого круга специалистов, интересующихся вопросами экономики, менеджмента, политики, права, психологии, филологии, журналистики и других областей гуманитарных исследований.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведенных данных, аутентичность цитат,
а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут
авторы статей

ISBN 978-5-98566-177-4 (ч. 2)

ISBN 978-5-98566-175-0

© Омская гуманитарная академия, 2019

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Р. О. Али,
Кокшетауский университет им. Абая
Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан**

Статья рассматривает теоретические исследования ряда авторов, посвященные сущности обновления содержания образования. Факторы, являющиеся частью образовательной системы, способствуют развитию образовательного опыта учащегося. Авторы предлагают учитывать системный подход в обновлении содержания образования, взаимосвязанность компонентов учебной программы, включая цели и задачи содержания образования, где находят выражение интересы общества и личности.

Ключевые слова: обновление, образовательный опыт, содержание образования, достижения, развитие мышления.

THE ESSENCE AND THE FACTORS OF UPDATING THE CONTENT OF EDUCATION

**R. O. Ali,
Kokshetau Abay Myrzakhmetov
University, Kokshetau, Kazakhstan**

The author of the article reviews theoretical studies of a number of researches devoted to the essence of updating the content of education. These factors are the part of the educational system that contribute to the development of student's educational experience. The authors of the researches reviewed here suggest to take into account a systematic approach to the updating of the content of education, the interconnection of the curriculum's components, including the goals and objectives of education content – everything what unites the interests of the society and the individual.

Keywords: updating, educational experience, content of education, achievement, intellection development.

С появлением инновационных идей и внедрением передовых технологий содержание образования становится всеобъемлющим и дифференцированным по своей природе. Оно требует продвижения изменений, отвечая вызовам и переменам в мире. Образовательный контент учебного материала теперь стал более разноплановым и функциональным по существу. Повышен-

ное внимание уделяется релевантности, гибкости, потребностям и скорости обучения. Демографические факторы, население, здоровье, питание и окружающая среда становятся доминантными составляющими ценностно ориентированной теории формирования содержания образования, охватывающего общество в глобальном смысле.

Концептуальные основы опираются на целевые установки, принципы и задачи поэтапного перехода школьного образования на его обновленное содержание, в основе которого лежит подготовка конкурентноспособного человеческого капитала. Он ориентирован, по мнению Д. В. Лепешева, на «...новый технологичный уклад экономики для успешной адаптации в современном мире промышленной революции. В данном аспекте актуализируются новые образовательные технологии, методики, обеспечивающие качественную и эффективную интеграцию воспитания и образования» [1, 122–126].

Программа обновления образования представляет собой фактор совершенствования деятельности образовательного учреждения при соблюдении следующих условий:

- программное обновление образования сочетается с профессиональной деятельностью и самоопределением его субъектов, участвующих в моделировании вариативных образовательных программ;

- деятельность образовательных учреждений нового типа, выступающих в качестве базы для моделирования развития образования, вызывает потребность у педагогов повышать свою профессиональную квалификацию;

- деятельность субъектов образования всех уровней сконцентрирована на внедрении модели программного обновления образования – к этой цели обращено использование материальных ресурсов.

С целью программного обновления содержания образования Казахстана центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев интеллектуальные школы» совместно с факультетом образования Кембриджского университета разработал новые подходы, основанные на конструктивистской теории обучения.

Программа базируется на идее того, что развитие мышления у учащихся происходит во взаимодействии уже имеющихся знаний с новыми знаниями, полученными от учителя, во время общения со сверстниками либо во время взаимообучения на уроке [2, с. 105].

Конструктивизм понимается нами как педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде – можно лишь только создать педагогические условия для их успешного самоконструирования и самовозрастания знаний.

Целью преподавания, с точки зрения конструктивистской теории, является достижение учеником основательного понимания предмета с использо-

ванием и применением знаний в ситуациях вне класса. В связи с этим созданная учителем коллаборативная среда будет способствовать развитию знаний, идей и навыков у учащихся [3, с. 3–4].

Конструктивизм отражает достаточно простую истину: на протяжении всей жизни каждый из нас конструирует свое собственное понимание окружающего мира [4, с. 17]. На рис. 1 представлены отношения педагога и ученика в условиях конструктивизма. Как показано на схеме, ключевыми элементами данной теории обучения являются:

- согласование целей обучения между педагогом и учащимся;
- субъект-субъектные отношения между педагогом и учеником с целью развития активной позиции обучаемого и снижения степени асимметричных отношений «педагог–ученик»;
- конструирование знаний самими учащимися;
- акцент на непосредственном опыте, самостоятельном умозаключении и выработке знаний у учащихся.

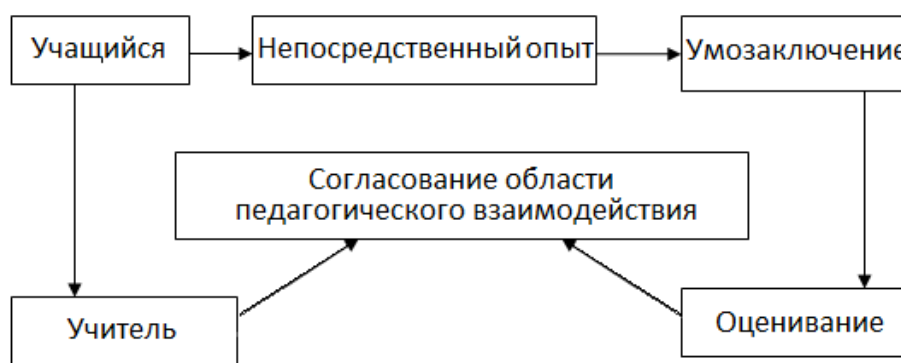


Рис. 1. Учебный процесс с точки зрения конструктивизма

Конструктивизм меняет парадигму среднего образования: от образования, основанного на бихевиоризме, мы переходим к образованию, основанному на процессе активного строительства понимания, а не пассивного получения информации. Американский конструктивист Дж. Дьюи отмечает, что приобретение знания должно стать продуктом деятельности, имеющей свою собственную цель, а не выполнением формальных заданий [5, с. 225]. Следовательно, в конструктивистской теории обучения учебная деятельность приобретает проблемно ориентированный, исследовательский характер. Посредством практических упражнений на уроке учащиеся смогут обсуждать проблемы и анализировать стратегии – тема за темой, ситуация за ситуацией. Подобный подход позволяет не только описывать и объяснять, но и подчеркивать смысл, прогнозировать и решать проблемы на более высоком уровне. Содержание образования в таком свете заставляет учителей и учащихся заниматься самоанализом на глобальном уровне.

По определению профессора А. Н. Кошербаевой, «в понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику» [6, с. 32–33].

Британский ученый, директор организации Cambridge Assessment Тим Оутс считает, что процесс обновления содержания образования не будет эффективным, если не будут учитываться системные изменения [7]. Обновление содержания среднего образования представляет собой сложный процесс, целый ряд детерминантов и факторов содержания образования, учет которых необходим для качественного формирования компетентности и всестороннего развития личности. Соответственно, Ван Арк, директор Нидерландского института по развитию учебных программ, призывает ученых, политиков и педагогов, ответственных за адаптацию инноваций в системе содержания образования, учитывать различные уровни функционирования учебных программ, которые представляют собой своего рода континуум обновления содержания образования от теории к практике [8]. По мнению В. А. Сластенина, «... следует учитывать взаимосвязанность компонентов учебной программы, включая цели и задачи содержания образования, в которых находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности» [9].

Таким образом, сама природа структуры образования и стратегии организации педагогического процесса претерпевают значительные изменения. Согласно теоретическим исследованиям Марка Смита [10], содержание образования подразделяется на:

- 1) передачу знаний;
- 2) конечный продукт;
- 3) процесс;
- 4) практическую деятельность.

Категории Смита отображают и синтезируют суть теории содержания образования посредством четырех подходов, простых для понимания. Вызывают вопросы и требуют обсуждения понятия «знание» и «содержание» как единицы передачи, модели процессов и ценностей, акцент на конечном продукте и на балансе практического и технического компонентов. В данной ситуации ученый-дидакт В. С. Леднев добавляет, что «содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом созданная, организованная деятельность» [11, с. 54.].

Согласно В. С. Ледневу, структуру содержания образования в целом обуславливают как факторы глобального уровня, так и факторы, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования, с учетом их разделения на теоретическую и практическую части.

Изменения в образовании требуют изменений в ряде взаимосвязанных аспектов системы, факторов, где пренебрежение одной реформой может разрушить успешное воплощение другой.

Надо учесть, что обновленное содержание базируется на ожидаемых результатах, которые определяются по образовательным областям. Формулировка ожидаемых результатов позволит оценить учебные достижения учащихся, определить индивидуальную траекторию развития каждого школьника с учетом его индивидуальных способностей, а также повысит мотивацию на развитие умений и навыков в обучении [12].

Сущность обновления содержания образования указывает на то, что содержание образования – это утверждение стандартов и описание содержания учебных программ. Факторы, являющиеся частью образовательной системы, способствуют развитию образовательного опыта у учащегося. Факторами являются как глобальные, так и системные изменения.

Системный подход в обновлении содержания образования представляет собой процесс прогрессивных изменений свойств и качеств личности ученика и учителя. Успешным условием является организованная учителем коллаборативная среда для качественного формирования компетентности и всестороннего развития личности ученика. Целью преподавания, с точки зрения конструктивистской теории, является достижение учеником более основательного понимания предмета и применение знаний в ситуациях вне класса. Учебная деятельность приобретает проблемно ориентированный, исследовательский характер. Ожидаемые результаты помогут оценить учебные достижения и определить индивидуальную траекторию развития каждого школьника в целях успешной адаптации в современном мире.

Библиографический список

1. Лепешев, Д. В. Анализ современного состояния проблем воспитания детей и молодежи [Текст] / Д. В. Лепешев // Вестник АПНК. – № 1. – Алматы, 2019. – С. 122–126.
2. Руководство для учителя [Текст] / АОО «Назарбаев интеллектуальные школы». – Астана, 2014. – 199 с.
3. Бектасова, Г. К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания [Текст] / Г. К. Бектасова // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. – С. 3–4.

4. Pollard, A. Reflective Teaching: Effective and Research-Based Professional Practice [Text] / A. Pollard. – London : Continuum, 2002. – P. 576.
5. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] : [пер. с англ. Н. М. Никольской] / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 225 с.
6. Кошербаева, А. Н. Управление инновациями в профессиональной педагогической деятельности [Текст] / А. Н. Кошербаева // Современное психолого-педагогическое образование: методология, теория, практика : международная коллективная монография. – Алматы : Ұлағат, 2018. – С. 32–33.
7. Oates, T. Could do better: Using international comparisons to refine the curriculum in England [Text] / T. Oates. – Cambridge : Cambridge Assessment, 2010. – P. 27.
8. Van, B. A. Innovation and U. S. competitiveness: Reevaluating the contributors to growth [Text] / B. A. Van, L. Barrington, G. Fosler, C. Hulten & C. Woock. – New York : The Conference Board, 2009. – P. 30
9. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин, И. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml>
10. Smith, M. K. Curriculum theory and practice. The encyclopedia of informal education [Electronic resource] / M. K. Smith – URL: <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/>
11. Леднев, В. С. Содержание образования [Текст] / В. С. Леднев. – М., 1989. – 360 с.
12. Куламбаева, К. К., Суловицкая, Ю. Ю. Особенности формирования универсальных коммуникативных учебных действий школьников [Текст] / К. К. Куламбаева, Ю. Ю. Суловицкая // Вестник ККСОН МОН РК КАЗНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – Алматы : Ұлағат, 2017. – № 4 (56). – С. 148–153.

УДК 378

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е. Н. Арбузова,
Омская гуманитарная академия, Омск
Н. В. Борисова,
Омский государственный
педагогический университет, Омск

В профессионально-педагогической подготовке магистрантов к работе в вузах приобретает популярность организация рефлексивного обучения. Развитие рефлексии способствует активированию механизмов профессионального самоопределения и саморазвития будущих педагогов высшей школы. В статье дан краткий обзор технологий и методик, направленных на развитие педагогической рефлексии у магистрантов на учебных занятиях и во внеаудиторной работе по дисциплине «Педагогика высшей школы». Особая роль в статье отведена такой форме интерактивного обучения студентов как «рефлексивные семинары». Рефлексивная система обучения формирует у будущего преподавателя высшей школы привычку критически смотреть на себя и свою педагогическую компетентность,

побуждают магистранта к самоактуализации, саморазвитию, к строгой оценке и совершенствованию своего профессионального Я.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, рефлексия, рефлексивный анализ, педагогическая рефлексия, рефлексивные семинары.

TRAINING THE PEDAGOGICAL REFLECTION OF MASTERS STUDENTS IN ORDER TO IMPLEMENTE THE REFLECTIVE SYSTEM OF EDUCATION IN THE UNIVERSITY

**E. N. Arbuzova,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk,
N. V. Borisova,
Omsk State Pedagogical University, Omsk**

In the professional and pedagogical training of masters students for work in higher education institutions the organization of reflective training is acquired. The development of reflection helps to activate the mechanisms of professional self-determination and self-development of future university lecturers. The article provides a brief overview on the technologies and methods aimed at the development of masters students' pedagogical reflection during training sessions and in extracurricular work in class on the discipline called *Higher School Pedagogy*. The author pays particular attention to such form of interactive training the students as reflexive seminars. The reflexive system of education forms a critical attitude of the future teacher of higher education towards himself and his pedagogical competence/ It encourages the master student to realize and develop himself, to evaluate and improve his professional skills.

Keywords: higher school pedagogy, reflection, reflexive analysis, pedagogical reflection, reflexive seminars.

В современной педагогической практике осуществляется переход от объяснительно-иллюстративной методики к технологиям, основанным на деятельностном подходе в обучении, развивающем широкий спектр качеств личности обучающегося.

Проектирование личностно ориентированного обучения в педагогическом вузе во главу угла ставит не сам учебный материал, а факт или ситуации жизни личности, которые дают ей общий жизненный и трудовой опыт. Знания – это только часть этого опыта. Личностный опыт студента как компонент компетенций – это опыт достижения определенных результатов в учебной и профессиональной деятельности и рефлексия над ними. Реализация личностно ориентированного подхода требует рассмотрения обучения как сферы самоактуализации и самореализации личности. К проектированию образовательного процесса в вузе нужно относиться как к организации совместной деятельности преподавателя и студентов, основанной на эвристике, диалоге, поиске проблемы, решении ситуационных задач, деловой игре, конструировании и рефлексии. Обучение теряет искусственные черты и все больше приближается к естественной

жизнедеятельности студентов. При таком обучении усваиваются знания, умения, а также и фрагменты жизненного опыта, т. е. компетенции. Взаимоотношения между преподавателем вуза и магистрантами, основанные на принципе рефлексивности, партнерского взаимодействия и ответственности, определяют условия инновационного образовательного процесса в вузе. Спроектированная нами инновационная система обучения основана на личностно-деятельностном и рефлексивном подходах, идеях информатизации и проблемности содержания. Рефлексивную систему обучения магистрантов направления «Педагогическое образование» профиля «Педагогика высшей школы» можно рассматривать как пазл многоуровневой системы высшего педагогического образования, который открывает инновационное направление в профессиональной подготовке педагогов для работы в вузах в соответствии с потребностями общества. Рефлексивная система обучения подчинена цели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов высшей школы, достижения ими новых образовательных результатов, в частности привычки к педагогической рефлексии.

В результате рефлексивного обучения по апробированной системе магистрант становится способным к умножению собственного творческого интеллектуального потенциала, необходимого для освоения продуктивной учебно-познавательной, а в будущем и профессиональной деятельности педагога высшей школы. Реализация рефлексивной системы обучения способствует активированию механизмов профессионального самоопределения и саморазвития субъектов. Культивирование рефлексии в знаковой, моделирующей и проективной формах учебной деятельности по освоению профильных дисциплин имеет действенное образовательное, социальное и личностное значение.

В ходе рефлексивного обучения магистранты учатся осуществлять все многообразие функций преподавателя вуза. Они учатся регулировать протекание всех видов профессиональной деятельности, овладевая знаниями и механизмами регуляции, в которых они организуются. Рефлексия вовлекает субъектов в деятельность по целеполаганию, планированию, использованию планов в дальнейшей практике, в диагностику, мониторинг процессов, условий и последствий этой деятельности. Рефлексия выполняет образовательную роль, способствует развитию профессиональной компетентности и метапредметных результатов у магистрантов [1, с. 3].

Подмечено, что спонтанного развития рефлексивного мышления у студентов в результате накопления профессионального опыта не происходит. Ведущим фактором здесь становятся специально организованные условия обучения основам педагогической науки. Педагогическая рефлексия формируется в результате аналитического осмысления будущими педагогами вузов своего практического опыта. Наиболее часто применяемыми приемами и ме-

тодами формирования у студента рефлексии по отношению к своей профессиональной деятельности и себе как ее субъекту являются:

мониторинг своей деятельности в учебных, квазипрофессиональных и профессионально значимых ситуациях с последующим анализом полученных данных;

заполнение органайзеров, аналитических заметок, дневников, «бортовых журналов», отражающих основные моменты учебной и квазипрофессиональной (по А. А. Вербицкому), деятельности студентов, выступающих основанием для анализа и осмысления ее студентами;

видеозапись проведенного студентом / учителем урока с последующим его дидактико-методическим и психологическим анализом и / или самоанализом и обсуждением в группе;

частично поисковые методы и методы проблемного обучения, при применении которых студент оказывается поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения и должен осознать ее как ситуацию, требующую самостоятельного разрешения;

рефлексивные методы (рецензирование, анализ, оценка, установка на критическое мышление, разбор конкретного случая, разбор решения ситуационной задачи по методике обучения конкретному предмету);

метод диалога, который развивает рефлексивно-критическую позицию (критериальный анализ, критические вопросы, симуляция кризисной ситуации, выявление положительного и отрицательного, аргументация, умение формулировать умозаключения и выводы, оценивать силу доводов);

технология «мозговой штурм», дискуссии, собеседования;

методы оценки, такие, как коллажирование, граффити, моделирование, интеллект-карты, фокусированные аналитические записки, эссе, метапланы, проекты, рабочие портфолио, презентации, ментальные карты, рейтинговое шкалирование, синквейны и др.;

игровые технологии (деловые, оргдеятельностные игры, имитационные, дидактические, ролевые и сюжетно-ролевые игры и др.), основанные на принятии студентом на себя роли учителя при решении моделируемой проблемной ситуации и групповом анализе совершенных действий;

педагогическое наблюдение, заполнение «дневника преподавателя», самоотчет, выполнение специальных упражнений (вопросники и анкеты), способствующих развитию рефлексии и критического мышления;

решение ситуационных педагогических задач, использование технологии ТРИЗ;

кейс-технология, которая основана на интеграции проблемного обучения, информационно-коммуникативных технологий, технологии проектов.

Суть кейс-технологии – обучение на конкретных педагогических учебных ситуациях, ориентирующих студентов на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях. Кейс-стади может реализовываться как метод инцидента, метод ситуационного анализа или как метод разбора деловой корреспонденции. Одной из современных форм развития кейс-технологии являются AR-кейсы. В их основе лежит использование технологии дополненной реальности (augmented reality, AR). В данных кейсах в качестве иллюстративно-демонстрационного модуля используются видеофрагменты, визуализируемые с помощью маркеров дополненной реальности и специального приложения, установленного на смартфон или планшетный компьютер. Иллюстрация, сопровождающая AR-кейс, запускает технологию дополненной реальности и подсказывает возможные решения кейсовой ситуации.

Основной целью приведенных приемов и технологий является развитие у студентов способности к рефлексивной децентрации, т. е. к умению видеть себя со стороны, формированию установки на активный анализ своих методических компетенций, осмыслению своего профессионального Я. Главное состоит в отработке механизма запуска рефлексивного процесса, в развитии способности к самоуправлению рефлексивным движением мысли. Должен быть намечен переход от одного уровня рефлексивного анализа к другому, а от него – к рефлексивному мониторингу. Вышеуказанные приемы, методы, технологии применяются на семинарских и лабораторных занятиях по педагогике высшей школы, а также в самостоятельной работе студентов. Для формирования необходимого уровня педагогической рефлексии у студента должна быть высокая внутренняя мотивация, значительный уровень обученности и стойкий интерес к избранной педагогической профессии. Предложенные методы помогают студентам проявить рефлексивные умения не только в учебно-профессиональной деятельности, но и в других сферах своей жизни.

Среди приемов и методик, стимулирующих педагогическую рефлекссию у студентов-биологов в образовательном процессе по методике обучения биологии мы предлагаем использовать следующие:

«рефлексивный консилиум» – обсуждение студентами бакалавриата или магистрантами биологами (всей учебной группой или малыми группами) какой-либо конкретной педагогической ситуации, анализ ее оснований, поиск альтернативных методик, рефлексивный прогноз их результативности;

«рефлексивные дебаты» – игровой методический прием, метод обучения, способствующий активизации деятельности магистрантов (по типу сократического диалога или эвристической беседы);

«рефлексивное интервью» – это оригинальная методика, заключающаяся в построении коммуникации между участниками образовательного процесса;

«рефлексивное интервью» развивает у студентов как умение задавать однозначные вопросы в логической последовательности, так и осуществлять поиск правильных ответов;

«рефлексивные уроки» – авторская методика американского ученого-психолога Д. Крукшенка (Cruickshank, 1987; цит. по А. А. Бизяевой) [2].

Методика *«рефлексивных уроков»* построена на вовлечении студентов в процесс обучения-учения с последующим его анализом. Данный метод профессиональной подготовки учителей биологии имеет свою специфику и достоинство. «Рефлексивные уроки» имеют общие черты с такими методами, как микрообучение и имитационные игры. В отличие от методов обучения, построенных на моделировании педагогических ситуаций (кейсы, игры, ситуационные задачи) методика «рефлексивные уроки» стимулирует профессиональное мышление, адекватные и эффективные действия субъектов в психологически реальной атмосфере имитируемого образовательного процесса. Методика «рефлексивные уроки» заставляет будущих педагогов решать практически реальные педагогические задачи.

Достоинство предлагаемой методики по развитию педагогической рефлексии состоит в возможности для магистранта апробировать и осмыслить себя в роли преподавателя. В отличие от подобной возможности, которую предоставляет педагогическая практика, здесь студент осваивает эту роль в знакомой, комфортной и психологически безопасной для себя, но вместе с тем профессионально реальной ситуации. Результативность методики «рефлексивных уроков» проявляется в режиме «здесь и сейчас». Рефлексивный анализ урока создает у будущего преподавателя достаточно целостное представление о его профессиональной деятельности во всем ее многообразии, от постановки цели, разработки проекта урока, отбора содержания учебного материала, конструирования комплекса средств обучения, выбора методики и технологий, написания сценария до прогнозируемых и реально достигнутых результатов (предметных и метапредметных).

Одним из видов формирования рефлексии у будущих педагогов является так называемый рефлексивный семинар.

«Рефлексивный семинар». Слово «семинар» произошло от латинского *seminarium* – «рассадник», «теплица». Следовательно, «рефлексивный семинар» – это «теплица» выращивания требуемых качеств и свойств личности будущего специалиста. Рефлексивный семинар имеет свои особенности, которые позволяют говорить о нем как о новой форме, в которой реализуется интерактивное обучение студентов. Рефлексивный семинар включает в свою структуру элементы игровой деятельности. Такой вид семинарского занятия адресован активным и продвинутым магистрантам.

Основное отличие такого семинара от традиционного – это создание как бы иной реальности, интеллектуально и эмоционально насыщенной, где возможно движение мысли у студентов в различных направлениях, но она будет так или иначе направлена на осмысление проблемы и поиск ее решения. Это является основой проявления конструктивной диалогичности общения в группе на семинаре. Для рефлексивного семинара требуется преподаватель с высоким уровнем педагогической рефлексии, развитым критическим мышлением, умеющий анализировать, интегрировать и обобщать учебный материал. Преподаватель должен уметь организовать деятельность студентов, направленную на развитие интеллектуальных умений. Развитое критическое мышление позволяет преподавателю фиксировать продуктивные идеи студентов и обращать на них внимание всей студенческой группы в процессе решения учебной задачи. Кроме того, рефлексивная организация семинара должна способствовать общей направленной активности студентов. С этой целью сообщаются требования, правила и нормы проведения рефлексивного семинара. При подготовке к семинару магистрант обязательно должен выполнить следующие требования:

1) изучить психолого-педагогическую литературу, обдумать сформулированную тему семинара, проблему;

2) постараться не просто воспринять информацию, но и осмыслить ее, понять, выделить элементы, вызывающие сомнение, составить собственное мнение, сформулировать проблемы, продумать вопросы.

Во время проведения семинара магистрант должен:

1) проявлять активность и взаимодействие с субъектами в обучении;

2) способствовать коллективному продвижению в освоении учебного материала;

3) не критиковать и не осуждать участников за высказанную мысль или суждение;

4) акцентировать внимание на том, что интересно, эвристично и может быть развито в ходе обсуждения;

5) рефлексировать над этапами движения;

6) искать во всем общее начало и рассматривать его проявление в развитии [4, 5].

По окончании семинара каждый студент рефлексировал над тем, что происходило на семинаре;

В рефлексивном семинаре диалог во всех его разновидностях является необходимым условием для развития креативности, критического мышления и компетентности студентов в его логике движения при изучении учебного курса. Для культивирования диалога и диалогичности студентов необходимо занимать

рефлексивно-критическую позицию по отношению как к собственным мыслям, так и к процессу мышления другого человека, что особенно существенно для развития критического мышления. В этом проявляются умения, связанные с рефлексированием над собственной деятельностью и оппонированием, а также навык нахождения положительных и отрицательных моментов в логике или оценке процесса решения поставленной задачи. В ходе семинара происходит смена позиций студентов, активизация их как субъектов разнообразной деятельности, что особенно важно для профессионального и личностного развития. Изменение позиции происходит при условии возникновения «иной реальности», которую М. Чиксентмихайи удачно назвал потоком [6]. Поточковая деятельность, если удастся создать творческую атмосферу на семинаре, позволяет реализоваться базовому психологическому механизму – превращению, когда студент осваивает интеллектуальное движение в ином смысловом поле, которое создается общими усилиями и в котором каждый занимает определенное место или субъективную позицию. В этих условиях реализуется ролевая мобильность, которая считается одной из базовых компетенций как современного образования, востребованной в сложившихся социально-экономических условиях развития нашей страны.

Для развития критического мышления особенно важно рефлексировать как над собственной деятельностью, так и над деятельностью другого человека. Но в реальном процессе обучения собственная интеллектуальная деятельность и деятельность другого человека чаще всего скрыты от студентов, поэтому возникает необходимость разворачивания и представления процесса мышления преподавателя для студентов. Принципиально важно обращать внимание на рефлексивном семинаре на то, как преподаватель использует различные формы разворачивания мышления, причем для того чтобы студенты не только лучше усваивали материал семинара, но и обращали внимание на саму последовательность этапов процесса мышления: исходные данные, промежуточные стадии и непосредственно конечный результат. Через внутреннее подражание преподавателю студенты учатся разворачивать и свое собственное мышление в разнообразных формах. На рефлексивном семинаре студент комментирует свое решение, показывая тем самым, как он мыслил, т. е. происходит разворачивание его мышления перед преподавателем и однокурсниками.

Рассмотренные в статье методы, технологии и формы рефлексивной системы обучения формируют у будущего педагога высшей школы рефлексивную позицию по отношению к себе, к своей профессиональной деятельности, побуждают к самоанализу и осмыслению себя в имитируемой или реальной педагогической ситуации на уроке биологии. Предложенные компоненты рефлексивной системы обучения стимулируют саморазвитие, самоактуализацию субъек-

тов на рефлексивных семинарах и в целом к оценке своей методической подготовки, своего профессионального Я. Это, в свою очередь, будет способствовать самореализации личности педагога высшей школы.

Библиографический список

1. Арбузова, Е. Н. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии [Текст].: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : защ. 12.05.2015 : [место защиты : Моск. гос. обл. ун-т, г. Мытищи] / Е. Н. Арбузова – М., 2015. – 46 с.
2. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания [Текст] / М. Чиксентмихайи. – М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011 – 461 с
4. Шаров, А. С. Рефлексивная концепция «я» и сопряжение миров [Текст] / А. С. Шаров // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – Омск : Издательство ОмГПУ, 2017. – № 4 (17). – С. 39–42.
5. Шаров, А. С. Рефлексивная «Я-концепция»: развитие и становление человека [Текст] / А. С. Шаров // Образование из будущего: Обучение, воспитание, развитие : сборник статей научно-практической конференции, посвященной 40-летию юбилею кафедры педагогики и кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. – С. 64–77.
6. Шаров, А. С. Перспективы рефлексивно-регулятивного подхода в обучении студентов [Текст] / А. С. Шаров, Д. А. Шаров // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: сборник материалов Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием. – Сургут : Изд-во СурГПУ, 2018. – С. 47–52.

УДК 377.12

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Н. В. Беляков,
Всероссийский научно-исследовательский
институт фитопатологии, Московская обл.**

**Н. В. Николина,
Колледж индустрии питания,
торговли и сферы услуг, г. Томск**

В статье определяется решение задачи развития предпринимательских навыков у студентов. Автор описывает опыт Томской области по внедрению учебных дисциплин по предпринимательству в образовательный процесс. На основе опыта развития и формирования предпринимательских навыков и профессиональных компетенций в Томской области предлагается организация образовательной деятельности.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, специалист будущего, мотивация, рыночная экономика.

DEVELOPING STUDENTS' ENTREPRENEURIAL SKILLS DURING THE PROCESS OF THEIR HIGHER EDUCATION

**N. V. Belyakov,
Russian Research Institute of Phytopathology,
N. V. Nikolina,
College of Industry of Food, Trade and Services, Tomsk**

The article is concerned with the problem of students' entrepreneurial skills development. The author describes the experience of Tomsk region in the implementation of business disciplines in the educational process. Basing on the experience of the development of entrepreneurial skills and professional competencies in Tomsk region, he suggests some ways of educational activities organization.

Keywords: entrepreneurial activity, future specialist, motivation, market economy.

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00845\18 «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства» по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 года).

В условиях современной рыночной экономики предпринимательская деятельность является основополагающим институтом осуществления общественных отношений. «Предпринимательство является важнейшим элементом рыночной экономики, в значительной степени способствующим интенсивному развитию государства, во многом определяющим темпы экономического роста, структуру и качество валового национального продукта» [1, с. 110]. Исторически предпринимательские отношения – это одни из самых древних и устойчивых отношений в экономике. Предпринимательская деятельность регламентируется федеральными законами, обеспечивается поддержкой правительства и регулируется социальными отношениями [2, с. 25]. Исходя из этого, можно определить предпринимательскую деятельность как взаимодействие экономических, правовых, политических и социальных сфер жизни человека. Развитие предпринимательских навыков, таким образом, способствует развитию правовой, политической и социальной культуры. В условиях современной экономики и быстроразвивающегося рынка тема предпринимательской деятельности и ее особенностей становится актуальной.

Несмотря на то, что предпринимательская деятельность – «самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность» [3, п. 1], изучение основ

предпринимательской деятельности способствует более эффективному продвижению бизнес-идеи или проекта. В соответствии с этим стратегической задачей образовательных организаций стало обучение студентов основам предпринимательской деятельности и планирования карьеры. Особенно остро эта задача стоит перед образовательными учреждениями среднего профессионального образования (СПО), так как образовательные организации системы СПО готовят квалифицированных рабочих и служащих специальностей и профессий, непосредственно связанных с производством.

Так как целью предпринимательской деятельности является получение систематической прибыли, создание социально-педагогических условий для правильного целеполагания становится важным критерием развития не только учебно-профессиональной мотивации, но и мотивации к предпринимательской деятельности. Студент учится ставить эффективные цели для получения систематической прибыли. Умение ставить перед собой правильные цели неразрывно связано с пониманием практической значимости. Предпринимательская деятельность предполагает как получение прибыли, так и соответствие запросам потребителей. Создание социально-педагогического условия практической значимости способствует развитию умения предложить товар или услугу, пользующиеся спросом.

Необходимо учитывать, что желание заниматься предпринимательской деятельностью имеет и обратную сторону: в зависимости от огромного числа разнообразных условий осуществления данной деятельности ожидаемый результат (прибыль) может не быть получен, более того, может быть получен прямо противоположный результат – убытки [4, с. 68]. Государство создает правовые гарантии получения прибыли (по возможности) при условии соблюдения правомерных действий со стороны предпринимателя, поэтому государство не гарантирует, что получение прибыли – обязательный результат предпринимательской деятельности. Цены и другие условия реализации товаров и услуг при свободной конкуренции могут изменяться в любую сторону, поэтому существует риск получения убытков или неполучения нужных результатов. С учетом этого обучение предпринимательским навыкам способствует также формированию конкурентоспособной личности, которая стремится к качеству и эффективности профессиональной деятельности. Образовательная организация, создавая социально-педагогические условия личностного подхода и позитивной эмоциональной среды, обеспечивает развитие и формирование у студента правильного отношения к предпринимательской деятельности – умения найти сферу деятельности и подход к реализации бизнес-идей, просчитать риски и справиться с трудностями.

Таким образом, для решения стратегической задачи – развития предпринимательских навыков у студентов – образовательным организациям необходимо создание социально-педагогических условий, способствующих развитию и формированию мотивации.

*Введение в учебный процесс дисциплин
«Основы предпринимательской деятельности и
планирования карьеры» и «Введение в специальность»*

Одним из решений основной задачи, определенной нами в начале, является обучение студентов основам предпринимательской деятельности. В статье «Формирование у студентов колледжа предпринимательской компетентности: региональный опыт» указывается, что формирование предпринимательской компетентности на учебных занятиях проходит на дисциплинах «Экономика организации», «Бухгалтерский учет» и др. в рамках специальности «Финансы». В Томской области дисциплины «Введение в специальность» и «Основы предпринимательской деятельности и планирования карьеры» включены в программы всех направлений и профилей. Введение дисциплины «Основы предпринимательской деятельности и планирования карьеры» в образовательный процесс имеет свою историю. Изначально была введена дисциплина «Основы планирования карьеры», направленная на то, чтобы при выпуске студенты умели планировать свою деятельность, ставили конкретные цели и выбирали пути реализации. С 2012 г. в программы всех специальностей была включена дисциплина «Основы предпринимательской деятельности и планирования карьеры», которая направлена не только на развитие навыков планирования будущей деятельности, но и на изучение основ предпринимательской деятельности. Дисциплина введена за счет вариативных часов, рекомендуемое для освоения программы их количество составляет не менее 54 часов максимальной учебной нагрузки обучающегося. В содержание дисциплины включены такие темы, как «Основы предпринимательства», «Деятельность предприятия в условиях рыночной экономики», «Бизнес-планирование предпринимательской деятельности» и др. В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

- 1) *уметь*:
 - разрабатывать предпринимательские бизнес-идеи;
 - формировать инновационные бизнес-идеи на основе приоритетов развития Томской области;
 - решать организационные вопросы создания бизнеса;
 - проводить подбор и оценку персонала;
 - анализировать рыночные потребности и спрос на новые товары и услуги;

обосновывать ценовую политику;
выбирать способ продвижения товаров и услуг на рынок, –

2) *знать*:

понятие, функции и виды предпринимательства;

задачи государства и Томской области в рамках формирования социально ориентированной рыночной экономики;

порядок постановки целей бизнеса и организационные вопросы его создания;

порядок подбора и оценки персонала, требования трудового законодательства по работе с ним;

ценовую политику в предпринимательстве;

сущность и назначение бизнес-плана, требования к его структуре и содержанию.

Изучение дисциплины завершается проектом. Нередко студенты со своими проектами выступают на ярмарках предпринимательских идей, участвуют в конкурсах.

Для создания бизнес-проекта, который можно было бы реализовать, недостаточно только правильной мотивации – необходимо наличие квалифицированных преподавателей-тьюторов. Преподаватели, обучающие по программе дисциплины «Основы предпринимательской деятельности и планирования карьеры» систематически проходят повышение квалификации по дополнительным образовательным программам, которые проводятся как в Томской области, так и по всей России. Например, в 2018 г. Национальный фонд подготовки кадров (г. Москва) организовал курсы повышения квалификации по программе «Развитие инновационной и предпринимательской деятельности в организациях СПО», в объеме 36 ч. В том же году в Томске при поддержке Департамента профессионального образования и ОГБУ ДПО «Региональный центр развития профессиональных компетенций» было организовано повышение квалификации в форме стажировки для преподавателей организаций среднего профессионального образования по программе «Развитие предпринимательских навыков у студентов профессиональных образовательных организаций», в объеме 16 ч. Кроме этого, преподаватели-тьюторы совместно со студентами активно участвуют в конкурсах и посещают лекции по основам предпринимательства и финансовой грамотности.

Обучение по дополнительным образовательным программам помогает преподавателям в создании учебно-методической литературы. Например, в 2018 г. были опубликованы учебно-методические пособия для обучающихся «Как вести собственный бизнес. Технология разработки бизнес-плана» и «Методические рекомендации по разработке бизнес-плана для начинающих пред-

принимателей» преподавателя ОГБПОУ «Колледж индустрии питания и сферы услуг» О. А. Тихоновой «Значение методической разработки «Как вести собственный бизнес. Технология разработки бизнес-плана» состоит в том, что она последовательно раскрывает те проблемы, которые нужно решать, вступая в увлекательный мир бизнеса. В частности, где найти денежные средства, как правильно прогнозировать финансовые результаты своей предстоящей деятельности, как выбрать эффективную организационно-правовую форму, провести рекламу и маркетинг» [5, с. 3]. В методических рекомендациях делается акцент на том, что «качественный бизнес-план раскрывает ряд вопросов: как и кому будет реализовываться товар (услуга), как будет развиваться производство, какие ресурсы необходимы для организации бизнеса, какие действия необходимо предпринять для достижения поставленной цели, какие риски и внешние условия стоит учитывать» [6, с. 3].

Программа учебной дисциплины «Введение в специальность» была разработана с учетом рекомендаций о получении обучающимися дополнительных компетенций, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника, и с учетом требований работодателей. Учебная дисциплина введена также за счет вариативных часов, максимальная нагрузка обучающегося для освоения программы составляет не менее 45 часов. Содержание программы учебной дисциплины «Введение в специальность» направлено на формирование представления студентов о профессиональной ориентации и направлениях деятельности будущих специалистов, а также о месте специальности в социально-экономической сфере региона. В результате освоения учебной дисциплины «Введение в специальность» обучающийся должен:

1) *уметь*:

- анализировать и определять прикладную ценность реализуемых товаров и услуг;
- определять в целом современные направления;
- использовать разнообразные приемы и средства, –

2) *знать*:

- профессиональную терминологию;
- тенденции и направления развития сферы;
- преимущества и трудности специальности.

Результатом освоения программы учебной дисциплины является успешное овладение общими и профессиональными компетенциями.

Главная ее особенность состоит в том, что преподавателями являются работодатели, которые не только рассказывают о современном состоянии рынка и престижности специальности, но и делятся собственным опытом ведения бизнеса. При этом проекты, которые выполняют студенты, реализуются на

рынке. В Томской области реализованные проекты есть во всех сферах деятельности. В качестве примера можно привести кафе BabaRoma, пиццерию «Монти», кафе «Багет-омлет» и др.

Следует отметить, что далеко не все студенты заинтересованы в предпринимательской деятельности, однако изучение основ предпринимательской деятельности является необходимым компонентом учебного процесса, так как дает студентам понимание того, что после окончания обучения у них есть возможность выбирать и планировать будущую деятельность, исходя из тех навыков, которые они получили.

Таким образом, можно сделать вывод, что для решения стратегической задачи – задачи развития предпринимательских навыков – в учебном процессе необходимо эффективное сочетание учебной и внеурочной деятельности. Вовлечение студентов в изучение основ предпринимательской деятельности и участие в конкурсах и программах предпринимательских проектов – важное условие развития и формирования предпринимательских навыков, повышения интереса к предпринимательской деятельности и мотивации на нее. Поэтому образовательным организациям необходимо построить учебно-профессиональную систему на принципе взаимодополнительности, то есть таким образом, чтобы изучение дисциплин «Основы предпринимательской деятельности и планирования карьеры» и «Введение в специальность» дополнялось и закреплялось участием в конкурсах и программах предпринимательских проектов.

Библиографический список

1. Прокопец, Т. Н. Предпринимательство как один из факторов развития национальной экономики [Текст] // Молодой ученый. – Казань, 2010. – Вып. 12. – Т. 1. – С. 110–112.

2. Предпринимательство: учебник [Текст] / М. Г. Лапуста. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 384 с.

3. Отношения, регулируемые гражданским законодательством : ст. 2 Гражданского кодекса Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (в ред. Федерального закона от 26 июля 2017 г. N 199-ФЗ) [Электронный ресурс] // Сайт правовой поддержки «Консультант Плюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/8d8cd335130f04a7036c1eb50fff606c93fc643a/

4. Асаул, А. Н. Организация предпринимательской деятельности : учебное пособие [Текст] / А. Н. Асаул, М. П. Войнаренко, И. В. Крюкова, П. Б. Люлин. – М. : Проспект, 2016. – 400 с.

5. Тихонова, О. А. Как вести собственный бизнес. Технология разработки бизнес-плана: учебно-методическое пособие [Текст] / О. А. Тихонова. – Томск, 2018. – 45 с.

6. Тихонова, О. А. Методические рекомендации по разработке бизнес-плана для начинающих предпринимателей [Текст] / О. А. Тихонова. – Томск, 2018. – 40 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Н. В. Борисова,
Омский государственный педагогический университет,
гимназия № 26 г. Омска,
Е. Н. Арбузова,
Омская гуманитарная академия,
О. А. Яскина,
Омский государственный педагогический университет

В статье авторы рассматривают определение, дидактические возможности, достоинства и недостатки мобильного обучения в образовательном процессе средней школы и в вузе. Показано, с какими целями можно применять мобильные устройства в образовательном процессе. Раскрыты принципы и значение мобильного обучения для формирования ИКТ- и коммуникативных компетенций в рамках реализации компетентного подхода в образовании.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные технологии, приложения, гаджеты, мобильные устройства, поколение Z.

THE APPLICATION OF MOBILE TRAINING TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL AND HIGHER SCHOOL

N. V. Borisova,
Omsk State Pedagogical University,
Lyceum № 26, Omsk,
Y. N. Arbuzova,
Omsk Humanitarian Academy,
O. A. Yaskina,
Omsk State Pedagogical University,

The article deals with the definition, didactic opportunities, advantages and disadvantages of mobile learning in the educational process of high school and higher school. We suggest some purposes for what you can use mobile devices in the educational process. The principles and the importance of mobile training for the formation of ICT and communication competences in the framework of the competence approach implementation in education are revealed.

Keywords: mobile learning, mobile technologies, applications, gadgets, mobile devices, generation Z.

Информационный социум предопределяет иные условия существования и жизнедеятельности современного человека, что выдвигает на передний план необходимость философского осмысления оптимального приспособ-

собления человека к современной информационно насыщенной среде, первостепенное значение в которой отводится информационной культуре (ИК). Мобильные технологии в нашем исследовании рассматриваются как одно из средств формирования технологического компонента информационной культуры старшеклассников. Цель данной статьи – сформулировать понятие «мобильное обучение», показать дидактические возможности мобильного обучения в образовательном процессе в старшей школе и в вузе, раскрыть принципы мобильного обучения, вскрыть возможные проблемы применения мобильных технологий, предложить пути их решения.

Современные дети (поколение Z) не расстаются со своими мобильными телефонами, планшетами и другими гаджетами. Мобильные устройства – это портативные гаджеты для доступа к информации. Их применение может стать основой для увлекательного образовательного процесса в школе и в вузе, но, к сожалению, обучающиеся в большинстве случаев не умеют использовать свои мобильные устройства для образовательных целей. Учителю необходимо создать мотивацию у обучающихся на серьезную учебную деятельность и научить школьников добывать учебный материал с помощью мобильных устройств и использовать его.

К настоящему времени в педагогике и частных методиках обучения в школе и в вузе в качестве направления информационного подхода применяется мобильное обучение. Особенно актуальным оно может быть для студентов вузов, где в системе обучения контингента обучающихся широко представлены дистанционные технологии.

В своем исследовании мы опираемся на определение, данное в 2010 г. профессором В. А. Куклевым: «...мобильное обучение как электронное обучение с помощью мобильных устройств, независимое от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов» [1, 2].

Дж. Тракслер, представляя этот тип обучения, подчеркивает его специфику, которая заключается в мобильности студентов/школьников, которая и требует мобильности в обучении, а также в наличии у обучающихся навыка использования цифровых беспроводных устройств [цит. 3].

Остановимся на достоинствах применения мобильных устройств в образовании школьников:

- обучающиеся взаимодействуют друг с другом и с учителем, а не выглядывают из-за больших мониторов;
- рациональнее и целесообразнее в учебном кабинете иметь достаточное количество мобильных устройств, чем всего несколько настольных компьютеров;

– карманные или планшетные персональные компьютеры и электронные книги легче и занимают меньше места, чем файлы, бумаги, учебники и даже ноутбуки;

– распознавание с помощью стилуса или сенсорного экрана становится более наглядным, чем при использовании клавиатуры и мыши;

– существует возможность обмена заданиями и совместной работы; школьники и учителя могут посылать текст по электронной почте, вырезать, копировать и вставлять, передавать устройства внутри группы, работать друг с другом, используя инфракрасные функции КПК или беспроводной сети, например Bluetooth;

– мобильные телефоны, гаджеты, игровые устройства и т. п. больше, чем другие средства обучения, привлекают современных школьников – детей поколения Z, которые, возможно, потеряли интерес к образованию [4].

Целесообразно мобильные устройства применять в образовательном процессе в следующих целях:

– для воспроизведения мультимедийных обучающих веб-ресурсов (аудиофайлы, видеофайлы, подкасты, графика, изображения);

– для обеспечения быстрого доступа на обучающие сайты, ресурсы, справочники, словари, атласы;

– как учебные материалы, адаптированные для платформ мобильных средств связи (SMS-тесты, учебные пособия и инструкции на базе мобильных приложений);

– для учебной коммуникации (SMS-сообщения, вебинары, Skype и т. д.) [1].

Если школьники обучались посредством мобильных технологий, то они приобрели ИКТ-компетенции, которые получают свое развитие уже в вузе. В связи с этим мобильное обучение вписывается в рамки компетентно ориентированной концепции образования (КОО). Суть КОО – обучение студентов умению самостоятельно и оперативно добывать необходимую информацию, видеть проблемы и находить пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике, осуществлять рефлексию своей учебной деятельности [5].

При применении мобильных технологий обучения реализуются такие принципы как: 1) непрерывность, 2) адаптивность, 3) индивидуализация процесса обучения, 4) контекстуальность обучения, 5) доступность, 6) поддержка управления временем и обучением, 7) гибкое взаимодействие преподавателя с обучаемыми [6].

Мобильные беспроводные устройства позволяют выстраивать быструю и качественную коммуникацию между учителями / преподавателями, школьниками / студентами и учреждениями образования (школа, вуз) [3].

Обратная связь с обучающимися позволяет педагогам отслеживать динамику успеваемости каждого. Становится более массовым использование социальных сетей в образовательных целях.

Следовательно, с внедрением мобильного обучения в образовательный процесс старшей школы изменяется содержание и характер дидактического цикла. Иначе происходит сообщение нового материала на уроке, по-иному строится его отработка, закрепление, в интерактивном режиме проводятся контроль и оценивание и осуществляется обратная связью. В настоящее время существует масса эффективных мобильных приложений, которые помогают сделать процесс обучения биологии и смежным естественнонаучным дисциплинам более привлекательным и результативным для современных школьников и студентов вузов. Кроме того, наряду с предметными образовательными результатами, в процессе применения мобильных технологий формируются и метапредметные результаты, такие, как визуальное мышление, коммуникативная компетентность, информационная и компьютерная грамотность обучающихся. Актуально использование мобильных технологий в вузах, например в Омской гуманитарной академии, где существует богатый многолетний опыт применения дистанционные технологий при работе со студентами заочной формы обучения.

Библиографический список

1. Башмаков, М. И. Информационная среда обучения [Текст] / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб : СВЕТ, 1997. – 400 с.
2. Гречихин, А. А. Информационная культура: Опыт типологического определения. [Текст] / А. А. Гречихин // Проблемы информационной культуры : сб. ст. / под. ред. Ю. С. Зубова, И. М. Андреевой. – М., 1994. – С. 15.
3. Арбузова, Е. Н. Мобильное обучение будущих педагогов на основе инновационного учебно-методического комплекса (на примере ИУМК «Методика обучения биологии») [Текст] / Е. Н. Арбузова, И. С. Хирьянова, О. А. Яскина // Наука, технологии и высшее образование : materials of the III international research and practice conference. – 2013. – С. 139–144.
4. Антонова, С. Г. Информатизация и информационная культура личности / С. Г. Антонова [Текст] // Информационная культура личности : прошлое, настоящее, будущее : тез. докл. межд. науч. конф. Краснодар–Новороссийск, 11–14 сент. 1996 г. – Краснодар, 1996. — С. 50.
5. Арбузова, Е. Н. Общая методика обучения биологии. Курс лекций : учебное пособие для студентов химико-биологических факультетов педагогических вузов / Е. Н. Арбузова – СПб. : ТЕССА, 2004. – 268 с.
6. Андреева, И. Н. Молодежная субкультура: нормы и система ценностей [Текст] / И. Н. Андреева, Н. Я. Голубкова, Л. Г. Новикова. // Социс. – М. : Инст-т социологии РАН, 1989. –№ 4. – С. 48–56.

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЕКТОВ МЕТОДОМ «ЭСКАДРА»:
ПРОЕКТ «ЛОМОНОСОВ–2019»**

**Н. А. Бурмистрова,
Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, г. Омск,
В. А. Филимонов,
Институт математики им. С. Л. Соболева
СО РАН, г. Омск**

В статье описана концепция организации коллективных образовательных проектов методом «Эскадра». Метафорой проекта является плавание на кораблях, каждый из которых представляет конкретную учебную дисциплину. Команду каждого корабля составляют школьники, студенты, преподаватели, родственники и друзья участников. В процессе плавания ученики осваивают выбранную дисциплину. Используется когнитивная инфраструктура, основанная на подходе «4К». В этой же инфраструктуре осуществляется управление плаванием эскадры. Завершение плавания проводится в формате общей конференции, на которой ученики представляют свои проекты. Итогом плавания является экспертиза проектов и выдача участникам рекомендаций по дальнейшим действиям. Реализовать предложенную концепцию предполагается в проекте «Ломоносов–2019» с участием ассоциации в составе школы, вуза и научно-исследовательского института.

Ключевые слова: образовательные проекты, учебные дисциплины, гетерогенные коллективы, подход «4К», метафора плавания.

**THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE EDUCATIONAL
PROJECTS BY THE “SQUADRON” METHOD:
THE “LOMONOSOV–2019” PROJECT**

**N. A. Burmistrova,
Financial University under the Government
of the Russian Federation, Omsk,
V. A. Filimonov,
Sobolev Institute of Mathematics
SB RAS, Omsk**

The article describes the concept of organizing collective educational projects using the “Squadron” method. The metaphor of the project must be revealed as the navigation on several ships. Each ship represents a certain academic discipline. The team of each ship consists of schoolchildren, students, teachers, relatives and friends of the participants. In the process of the navigation pupils master the chosen discipline. A cognitive infrastructure based on the “4Co”

approach is used. In the same infrastructure sailing squadron is also managed. At the end of the navigation a general conference is held and the pupils present their projects. The result of the navigation is the examination of projects and the issuance of recommendations to the participants for further actions. The implementation of the proposed concept is expected in the “Lomonosov–2019” project where the association consisting of the school, the university and the research institute will be involved.

Key words: educational projects, academic disciplines, heterogeneous groups, “4Co” approach, navigation metaphor.

Введение. Одной дружественной школой (далее – Школой) были обозначены несколько проблем, которые, по нашему мнению, надо было решать комплексно. Предложенное решение состояло в использовании для коллективной постановки и решения учебно-исследовательских задач когнитивной инфраструктуры в соответствии с подходом «4К» [1]. Это потребовало привлечения дружественного вуза (далее – Университет), и научно-исследовательского института (далее – Институт) в качестве координаторов проекта. Частная задача состояла в поиске такого способа представления комплексного проекта, который был бы понятен всем его участникам. Среди этих участников предполагались, кроме школьников (включая младших), студентов и преподавателей, еще и родственники учеников. В результате был предложен проект в формате плавания на парусниках [2].

Структура проекта. Перечислим основные характеристики проекта.

1. Метафорами изучаемых учебных дисциплин являются парусники. Названия парусников соответствуют дисциплинам: «*Дарвин*» – биологии, «*Декарт*» – математике, «*Менделеев*» – химии и т. д.

2. Команда каждого парусника формируется из учащихся и учителей Школы, студентов и преподавателей Университета, их друзей и родственников.

3. Задание каждой команды состоит в подготовке одного или нескольких проектов, связанных с учебной дисциплиной, с их последующим представлением на общей конференции.

4. Дополнительно проект или его фрагмент представляется на английском или немецком языке.

5. Проект может быть выполнен как комбинация формальной (научной) части и художественного представления (графика, песня, инсталляция, танец, театральная постановка и т. п.).

6. Возможна организация дополнительных команд и проектов. Примером является транспортное средство, команда которого формируется аналогично командам парусника (на карте рис. 1 – вертолет). Эта команда специализируется на освоении специальностей, относящихся к средствам массовой информации (журналисты, операторы и т. п.).

7. Сотрудники Института обеспечивают когнитивную инфраструктуру проекта. Помимо оборудования ситуационного центра здесь участвует сервисная команда в составе методолога, игротехника и планшетиста. (На карте рис. 1 – космическая станция).

8. Сервисная команда использует подход «4К» (коллективный, когнитивный, конфигурационный, конвергентный), поддерживающий сводимость (конвергенцию) проекта к заданному результату и понимание всеми участниками смысла проекта (когнитивные инструменты и конфигурактор системных представлений). Сервисная команда также организует соционическую диагностику команд и мониторинг работы над проектом.

9. Плавание представляет собой работу команд на базах Школы, Университета и Института, в процессе которой команды осваивают компоненты технологии «4К» и их применение для своих проектов. Итогом плавания является проведение общей конференции с демонстрацией проектов команд и последующим «разбором полетов».

10. По результатам проекта и по желаниям участников может быть организована подготовка членов сервисных команд для Школы и Университета, которые в дальнейшем смогут проводить аналогичные проекты самостоятельно.

Проект «Декарт». Поскольку авторы профессионально занимаются преподаванием математики, эта тема представляет особый интерес. Одна из команд будет сформирована для изучения математики в рамках проекта *«Декарт» – математическая мастерская рефлексивного театра ситуационного центра*. Здесь предполагается использование ряда оригинальных авторских методов обучения, в частности [3, 4], а также некоторых апробированных методов, предложенных Е. С. Сеницыным [5, 6].

Также мы предполагаем организовать изучение математических моделей В. А. Лефевра, которые позволяют понять несколько фундаментальных закономерностей поведения людей и роботов, например, таких, как «золотое сечение» и формулы «алгебры совести».

Международное общество исследователей в области психологии математического образования (РМЕ) и компания «Яндекс» организовали в марте 2019 г. в г. Москве Международную научно-образовательную конференцию *«Психология и технологии в математическом образовании»*. Было анонсировано, что программа конференции рассчитана в первую очередь на исследователей в области образования и психологов, изучающих математическое мышление и способности. Участие в этой конференции позволило авторам публикации сделать три важных вывода.

1. Очень немногие доклады (примерно 10 из 80-ти) содержали действительно новые и оригинальные подходы к преподаванию различных разделов математики.

2. Не было предъявлено аналогов комплексного подхода, представленного авторами данной публикации в докладе «*Математика и студенты: один из способов взаимной подгонки / Mathematics and students: one way to fit*». Речь шла о структурировании изучаемого материала в сочетании с анализом когнитивного профиля студентов и взаимной адаптации предметов и учебных ресурсов.

3. Знание и использование английского языка является критически необходимой компетенцией исследователя. Соответственно, развитие языковых навыков при изучении математики представляется крайне важным.

Благодарности. Авторы выражают благодарность Евгению Семеновичу Синицыну (г. Новосибирск) за согласие дистанционно участвовать в объявленном проекте.

Заключение. В сентябре 2019 г. мы планируем начать экспериментальный проект «*Ломоносов–2019*», финал которого назначен на май 2020 г.

До начала упомянутого проекта в Школе и Университете будут проведены отдельные мероприятия, использующие предложенный подход. В рамках проекта «*Диссертационный танкодром ситуационного центра*» мы планируем проведение занятий под названием «*Мастерская самообслуживания диссертационного танкодрома*», где группа авторов, студентов и аспирантов, в течение 4-х часов должна будет написать прототип своей научной публикации. Также в рамках студий рефлексивного театра ситуационного центра (<http://www.ofim.oscsbras.ru/~rtsc2007/>) запланированы мероприятия с использованием, в частности, таких методик, как «*танцуй диссертацию*» (Dance Your PhD) [7].

Информация о проекте будет размещаться на сайте Института по адресу: <http://www.ofim.oscsbras.ru/~mvl-2019/> Запомнить адрес достаточно легко, поскольку «mvl» – это написанные на латинице начальные буквы ученого и поэта, в честь которого назван наш проект: «**М**ихаил **В**асильевич **Л**омоносов».

Авторы будут признательны за любые замечания и предложения, связанные с представленным проектом, особенно за предложения в нем участвовать.

Библиографический список

1. Филимонов, В. А. Диссертационный танкодром ситуационного центра / В. А. Филимонов [Текст] // Современная наука: проблемы и перспективы развития // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 28.02.2018 – Омск : Изд-во ОмГА, 2018. – С. 24–28.

2. Филимонов, В. А. Организация коллективных образовательных проектов в когнитивной инфраструктуре (метод «Эскадра») [Электронный ресурс] / В. А. Филимонов // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/332408322_organizacia_kollektivnyh_obrazovatelnyh_proektov_v_kognitivnoj_infrastrukture_metod_eskadra_organizing_of_collective_educational_projects_in_the_cognitive_infrastructure_method_squadron
3. Филимонов, В. А. Обнаружение и развитие способностей Змея-Горыныча: концепция учебного курса [Текст] / В. А. Филимонов // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации : материалы Всеросс. науч. конф. (Владивосток 11–12 апреля 2018 г.) – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 54–57.
4. Филимонов, В. А. Законы математики: фрагмент учебного курса для Змея-Горыныча [Текст] // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы V Всеросс. науч.-практ. конф. (Омск, 3 июля 2018 г.) . – Омск : Изд-во ОмГУ, 2018. – С. 108–110.
5. Сеницын, Е. С. Характеристики психологических типов. Система развития одаренных детей [Текст] / Е. С. Сеницын, О. Е. Сеницына. – Новосибирск : Изд-во НГАХА, 2006. – 156 с.
6. Сеницын, Е. С. Развитие физико-математического мышления у учащихся и студентов [Текст] / Е. С. Сеницын. – Новосибирск : изд-во НГАХА, 2011. – 174 с.
7. Конкурс танца на тему диссертации [Электронный ресурс] – URL: <https://scientificrussia.ru/articles/tancujushchie-dissertacii>

УДК 0993876402

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА В УЧРЕЖДЕНИИ «КОСТАНАЙСКИЙ ВЫСШИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ КАЗПОТРЕБСОЮЗА» (РАЗРАБОТКА ПЛАНИРУЮЩЕЙ ДОКУМЕНТАЦИИ)

Л. В. Гринь,
Костанайский высший экономический
колледж Казпотребсоюза

Модернизация системы среднего профессионального образования в ближайшее время стала основой национальной образовательной системы. Перед колледжами поставлена задача создания новой рабочей интеллигенции, которая примет активное участие в модернизации экономики и развитии общества. С целью решения поставленной государством задачи Костанайский высший экономический колледж Казпотребсоюза проводит эксперимент – внедрение программ прикладного бакалавриата.

Эксперимент в колледже начался в 2018 году; основные его цели – тестирование инновационных программ обучения, организация взаимодействия высших учебных заведений и работодателей, что должно в конечном итоге привести к повышению качества подготовки выпускников средних профессиональных учебных заведений для рынка труда.

Ключевые слова: модернизация, прикладной бакалавриат, государство, образовательные программы, проблемы внедрения, экономика. практикоориентированный подход.

THE EXPERIENCE OF THE APPLIED BACHELOR DEGREE IMPLEMENTATION AT THE KOSTANAY HIGHEST ECONOMIC COLLEGE OF KAZPOTREBSOYUZ (IMPROVING THE PLANNING DOCUMENTATION)

**L. V. Grin,
The Kostanay Highest Economic
College of Kazpotrebsoyuz**

The upgrade of a system of secondary professional education has just become a basis of a national educational system. The colleges' task is to bring up a new generation of working intellectuals who will take active part in the upgrade of the economy and the development of the society. For the purpose of an objective solution the Kostanay highest economic college of Kazpotrebsoyuz makes an experiment of applied bachelor degree programs implementation.

The experiment started in 2018. Its main goals are to test the innovation programs of training, to organize the interaction of higher educational institutions and employers that should lead finally to the improvement of the quality of college education and its ability to train professionals for the labor market.

Keywords: upgrade, applied bachelor degree, state, educational programs, implementation problems, economy, practice orientation.

Модернизация системы среднего профессионального образования в последнее время стала основой национальной образовательной системы [1, 2, 3].

Перед колледжами Республики Казахстан стоит задача создания новой рабочей интеллигенции, которая примет активное участие в модернизации экономики государства и развитии современного общества. С целью решения поставленной государством задачи Костанайский высший экономический колледж Казпотребсоюза проводит эксперимент по внедрению программ прикладного бакалавриата.

Эксперимент в колледже начался в 2018 году; основные его цели – тестирование инновационных программ обучения и организация взаимодействия учебных заведений и работодателей, что должно в конечном итоге привести к повышению качества подготовки выпускников средних профессиональных учебных заведений для рынка труда.

Программы прикладного бакалавриата Костанайского высшего экономического колледжа Казпотребсоюза обеспечивают:

– усвоение широких практических и теоретических знаний в области будущей профессиональной деятельности, необходимых для определения способов поведения в различных сложных ситуациях;

– приобретение умений и навыков проводить исследования для эффективного решения экономических и финансовых задач государства, выбирать из большого диапазона методов экономического исследования такие, кото-

рые будут необходимы для решения сложных социально-экономических проблем, оценивать действия, свои и чужие, и результаты собственной деятельности и работы в команде.

Прикладной бакалавриат дает возможность реализовать образовательные программы подготовки для приоритетных направлений модернизации и технологического развития государства.

Важный вопрос, который встает перед началом эксперимента, – это вопрос о том, кто может стать участником экспериментальной образовательной программы. Сегодня в нашем колледже участниками образовательной программы являются учащиеся 11-х классов школ г. Костаная и Костанайской области и выпускники, обучающиеся по программе ТиПО (по специальностям 0516000 Финансы и 0518000 Учет и аудит). Первые участники экспериментальной программы примут участие в мероприятиях по модернизации и опробуют на себе все новые методики и методы, реализованные в рамках этой программы:

- модульная система;
- дифференцированный подход;
- дуальная система;
- практикоориентированное обучение.

Анализ работы приемной комиссии колледжа на 2019–2020 учебный год показывает возрастающий интерес абитуриентов к обучению в колледже по программе прикладного бакалавриата. Многие родители по итогам третьего курса обучения детей интересуются возможностью дальнейшего обучения в колледже по программе прикладного бакалавриата.

Длительность обучения по программе прикладного бакалавриата составляет:

- 2 года 10 месяцев и для студентов на базе средней школы;
- 1 год для выпускников ТиПО.

По окончании этого срока студенты могут продолжить обучение в ВУ-Зах-партнерах. На сегодняшний день это Костанайский государственный университет и Карагандинский экономический университет. В перспективе колледж планирует увеличить количество партнеров с целью повышения эффективности подготовки студентов.

Перед началом эксперимента проведена огромная работа по оформлению соответствующей учебной документации: составлены типовые учебный план подготовки специалистов по прикладному бакалавриату, рабочие программы, силлабусы. Разработано и утверждено множество методических рекомендаций по:

- выполнению самостоятельных работ;

- выполнению дипломных проектов;
- проведению производственного обучения;
- по прохождению преддипломной практики.

В процессе эксперимента по внедрению программы прикладного бакалавриата колледж столкнулся с рядом проблем:

- отсутствие нормативных документов, регламентирующих процесс подготовки студентов;
- необходимость создания базовых кафедр в образовательных организациях (этот процесс также осложняется отсутствием регламентирующей документации и схемы финансирования).

Данная проблема решается администрацией колледжа. Сформирована кафедра экспериментальных программ, руководителем которой является А. С. Бекетова. Систематически на кафедре проводятся заседания, в рамках которых решаются текущие проблемы, такие, например, как неясность механизма проведения итоговой аттестации и выдачи документа об образовании. Министерством образования решается вопрос об оформлении диплома. Государственная итоговая аттестация выпускников по программе прикладного бакалавриата будет проходить в качестве устного экзамена и оформления дипломных проектов.

Реализация программы в Костанайском высшем экономическом колледже Казпотребсоюза будет осуществляться в три этапа. Первый включает обобщение и систематизацию имеющегося опыта, выявление организационно-педагогических условий реализации практикоориентированного бакалавриата в колледже, построение его модели и разработку основных положений эксперимента. Для повышения эффективности прохождения данного этапа участниками кафедры экспериментальных программ во главе с руководителем посещено множество семинаров и конференций. 17 апреля 2019 учебного года на базе Костанайского медицинского колледжа состоится конференция по обмену опытом между колледжами Костанайской области. На втором этапе предполагается апробация организационно-педагогических условий и модели практикоориентированного бакалавриата. Студенты данной программы более 60 % учебного времени будут находиться на профессиональной практике, где подготовка осуществляется в рамках дуальной системы. Такая подготовка способствует повышению эффективности освоения профессиональных программ. Третий этап будет посвящен обобщению полученных экспериментальных результатов и подготовке нормативно-правовых документов по практикоориентированному бакалавриату в колледже. К концу мая Костанайский высший экономический колледж Казпотребсоюза готовит отчетную документацию по программе прикладного бакалавриата. Проверяться она будет в рамках аккредитации. Заявка и вся соответствующая документация подготовлены в марте текущего года.

Библиографический список

1. Республика Казахстан. Законы. Об образовании : № 319-1/1 от 27.07.2007 (с изменениям и дополнениям на апрель 2019 г.) [Электронный ресурс] – URL: https://zakon.kz/document/?doc_id=30118747#pos=102;-143 online.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2016–2019 г. [Электронный ресурс] – URL: <http://edu.resurs.kz/elegal/programma-2016-2019>
3. Калжанова, Г. М. Модернизация системы образования в Казахстане [Текст] / Г. М. Калжанова // Проблемы и перспективы развития образования : мат. VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар : Новация, 2016. — С. 52–55.

УДК 378

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

**И. А. Костюк,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

В статье рассматривается краеведческий компонент как слагаемое профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в условиях получения высшего образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «социальный работник», реализуемого в эпоху неопределенности.

Ключевые слова: регионализация образовательного пространства, социальная работа, диалоговое взаимодействие, эпоха неопределенности, неизменные и преходящие ценности.

REGIONALIZING THE EDUCATIONAL SPACE IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF CASEWORKERS

**I. A. Kostyuk,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is concerned with the regional studies as a component of vocational training of caseworkers in the conditions of higher education in accordance with the requirements of the professional standard «caseworker» which is being implemented in the era of uncertainty.

Keywords: regionalization of educational space, social work, dialog interaction, the era of uncertainty, constant and transient values.

В современном обществе в условиях рыночной экономики востребованы не просто высококвалифицированные специалисты, а творческие личности, которые не ограничиваются исполнением своих функциональных обязанно-

стей, а способны к инновациям в процессе профессиональной деятельности. И хотя традиции и новаторство, или инновации, – это антиподы в процессе социокультурного развития, но именно инновации позволяют осуществлять развитие, учитывающее своеобразие реальности, и при этом сохранять важное условие успешности – возможность субъектного взаимодействия всех участников действия.

Целью данной статьи стало осмысление потенциала регионализации образовательного пространства при профессиональной подготовке специалистов по социальной работе.

Следуя мировому опыту, рассматриваем профессиональное образование как этап личностного развития в соответствии с индивидуальными потребностями, с одной стороны, и с обретением статуса социально-творческой личности – с другой. Ведь специалист, усвоивший сумму знаний и готовый жестко следовать установленному правилу, необязательно сумеет стать конкурентоспособным в современных условиях неопределенности (З. Бауман) [1]. Как полагает исследователь, отличительной чертой современности является возросшая «негативная свобода», выражающаяся в отказе государства от социальных обязательств перед отдельно взятым гражданином и следующая из этого необходимость самостоятельного решения проблем, с которыми мы ежедневно сталкиваемся в процессе личной и профессиональной деятельности. Данная ситуация выражается как в объективных реалиях: ухудшении экономического благосостояния граждан, переходе на неполный трудовой день, – так и субъективных – в переоценке оснований социальной жизни. А основаниями жизни правомерно считать ценности – субъективные оценки конкретных свойств, вовлеченных в сферу общественного бытия человека ввиду его заинтересованности или их полезности. Система ценностей выступает в роли повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности человека. Благодаря достигнутой личностной зрелости человек способен ранжировать ценности, устанавливая их статус, а значит, четко проводить грань, различая неизменные ценности, составляющие жизненную суть (здоровье, семья, дети и т. п.) и преходящие, имеющие в разные эпохи разную степень важности. Для специалиста по социальной работе готовность выделять неизменные и преходящие ценности посредством диалога есть важное условие профессионального взаимодействия: в большинстве случаев необходимо принять ценностную позицию получателя услуг, при этом не факт, что вы разделяете его видение иерархии. Мы отмечаем, что на фоне современных преобразований во всех сферах остается актуальным вопрос повышения качества жизни. А развитие социальной работы как профессиональной деятельности обуславливает новые требования к социальному ра-

ботнику как к главному субъекту этой профессиональной деятельности, к его квалификации и морально-этическому поведению.

Профессиональная подготовка специалиста данной сферы требует выявления специфики его личностных и функциональных характеристик. Очевидно, что реализуя диалог как форму взаимодействия, мы рассматриваем субъект-субъектное взаимодействие как основную стратегию педагогического процесса в целях обеспечения подготовки социально-творческой личности. Представляется, что регионализация образовательного пространства, позволяющая выявлять и намечать пути решения социальных проблем посредством анализа конкретных социально-экономических и нормативно-правовых процессов, обусловивших реальную ситуацию региона. В работе с людьми знание исторических тенденций и специфики развития региона позволяет обрести в лице получателя услуг субъекта взаимодействия.

Что становится очевидным при знакомстве с описанием социальной работы как вида профессиональной деятельности, представленным в профессиональном стандарте [2] – многофункциональном нормативном документе, предназначенном для регламентации основных задач и путей их решения в профессиональной деятельности социальных работников? Отмечаем акцент, сделанный на значимости знания региональных особенностей социального развития, национальных и региональных особенностей быта и семейного воспитания, народных традиций. В соответствии с профилем (направленностью) обучения, выбранным организацией, рассматриваются приоритетные виды профессиональной деятельности. В Омской гуманитарной академии избран профиль подготовки «Социальная работа с населением», поэтому основные виды профессиональной деятельности – социально-технологическая и социально-проектная. В соответствии с ФГОС 3+, овладение социально-технологической деятельностью позволяет выпускнику решать следующие профессиональные задачи [3]:

- выявлять и оценивать потребности отдельных граждан, семей и иных социальных групп в социальном обеспечении, социальной помощи и социальном обслуживании;

- выбирать типовые социальные технологии, направленные на обеспечение прав человека в сфере социальной защиты в целях индивидуального и общественного благополучия и адаптировать эти технологии к конкретным случаям;

- предоставлять типовые социально-бытовые, социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, социально-трудовые, социально-правовые услуги, а также услуги в целях повышения коммуникационного потенциала, оказываемые отдельным лицам и семьям;

– быть способным оценить эффективность реализации технологии социальной защиты граждан, в том числе качества социальных услуг.

Как отдельный вид профессиональной деятельности предложено рассматривать социально-проектную деятельность, основное предназначение которой – улучшение качества социальной работы и обеспечение социального благополучия за счет потенциала личности получателя услуг. Иными словами, осуществление перехода к субъектному статусу в лице получателя становится основной задачей, которую призван решать социальный работник при непосредственном взаимодействии с клиентом в процессе предоставления социальной услуги. Достичь такого результата за короткий срок обучения (для очной формы 4 года, для других – от 4,5 до 5 лет) возможно лишь при смещении акцентов, т. е. переориентации педагогической системы вуза на потенциал самообразования и саморазвития обучающегося, что и содержится в стандарте ФГОС ВО, предлагающем рассматривать активные формы обучения как действенный потенциал образования в целом.

В примерной основной образовательной программе по направлению подготовки «Социальная работа» (далее ПООП) в числе основных задач профессиональной деятельности названы социально-технологическая и организационно-управленческая, а также проектный тип. Специалистам, чья предполагаемая профессиональная деятельность относится к образованию и науке, необходимо владеть навыками научно-исследовательской деятельности в сфере социальной работы. Из перечисленных типов задач профессиональной деятельности очевидно, что социально-технологический блок, а также организационно-управленческий и проектный блоки остаются в числе ведущих, которые по результату обучения позволяют сформировать у выпускника универсальные, общепрофессиональные и обязательные профессиональные компетенции.

Обратившись к универсальным компетенциям, мы можем выделить следующие категории:

- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- командная работа и лидерство;
- коммуникация;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение);
- безопасность жизнедеятельности.

На уровне профессиональной компетенции проектная деятельность как тип задачи профессиональной деятельности реализуется в умении выпускника работать с информацией, осуществляя прогнозирование, проектирование и моделирование процессов, направленных на улучшение условий жизни гражд-

дан. Представляется, что результативность в формировании данной компетенции будет иметь выраженную положительную динамику при условии внедрения в учебный процесс технологии проектно-проблемного обучения, в основу которой положен системно-деятельностный и личностно ориентированный подход к процессу обучения. Проблемы, с которыми предстоит столкнуться в практической деятельности социальному работнику – это всегда частный случай конкретного получателя услуг, а значит, в практической деятельности востребован алгоритм, позволяющий их выявлять посредством сбора анкетного материала, разрабатывать механизм решения и реализовывать его с получателем услуг, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Сделать это возможно, когда уже имеются знания о социально-экономическом и социокультурном развитии села, района, города или края. Выбирая тему выпускной квалификационной работы, будущие специалисты рассматривают решение проблемы на материале деятельности конкретного учреждения, а значит, круг вопросов опосредованно высвечивает реальную ситуацию, возникшую ввиду сложившихся исторических реалий, в которых переплелись как объективные, так и субъективные факторы. Возьмем, к примеру, деятельность КЦСОНов степной зоны Омской области, большинство селений которой возникли в период столыпинской аграрной реформы, а значит, являются многонациональными образованиями, причем в ряде субъектов представлены до 6 и более наций с численностью проживающих порядка 10 % и более от общего числа населения. Так возникшее содружество наций вплоть до наших дней сохраняет черты национальных культур в облике улиц, домов и в целом дворовых построек, что становится очевидным на примере села Желанное Одесского района, где белостенные украинские хаты соседствуют с большими хозяйственными постройками немцев, а соседняя улица – это казахские дома, имеющие при себе несколько жилых пристроек. Как отмечает Е. А. Евтушенко, сформировавшаяся культурная толерантность является отличительной чертой местных жителей, которую взяли на вооружение социальные работники Одесского района [4]. Так, в Одесском районе ежегодно проходит фестиваль для людей с ограниченными возможностями здоровья «Вместе мы сделаем больше», в программу которого входит проект «Кухня без границ». На этой кулинарной выставке можно увидеть и попробовать блюда национальной кухни всех народов, населяющих район: русских, немцев, украинцев, казахов, татар и др. Новейшая история Омской области подробно рассматривается в очерках районов Степной зоны [5], Южной лесостепи [6], Северной лесостепи [7], Северной лесной зоны [8]. Очерки содержат материал, дифференцированный по трем разделам: экономическое развитие, социально-культурное развитие и политическое развитие, – а предваряется каждый очерк исторической справкой, отражающей

основные вехи в развитии данного субъекта или муниципального района. Становление ценностей обусловлено конкретными факторами: с одной стороны, условиями развития, а с другой стороны, социальной принадлежностью семьи, позволившей в процессе воспитания провести грань между реальным и желанным, сохраняя традицию как жизненный ориентир и неизменную ценность. Процесс глобализации, оказывая влияние на образовательное пространство, актуализировал местный, региональный аспект как слагаемое в профессиональной подготовке специалиста. Ведь реформирование образовательной системы должно прежде всего соотноситься с требованиями времени, вызовами, предъявляемыми глобализацией, при этом должна быть выполнена главная функция современного образования – подготовка специалиста, осуществляемая конкретно в его интересах и повышающая его конкурентоспособность.

Итак, в образовании в настоящее время осуществляется процесс структурной и институциональной перестройки профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Имеют место различные подходы, преследующие цель интегрировать глобальные, национальные и личностные потребности и интересы, обусловленные региональными особенностями. Регионализация образовательного пространства позволяет осуществить отбор содержания профессиональных компетенций с учетом специфики региона, его этнокультурных и ментальных ценностей и традиций, профессиональных требований к специалисту и в целом повысить качество профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество : пер. с англ. [Текст] / под ред. В. Л. Иноземцева ; Центр исслед. постиндустр. об-ва. Журн. «Свободная мысль». – М.: Логос, 2005. – 390 с.

2. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Приказы. Об утверждении профессионального стандарта «Социальный работник» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. N 677н г. Москва // Информационно-правовой портал [garant.ru](https://www.garant.ru) – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70448774/>

3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)» : приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 N 8 (ред. от 13.07.2017) // Сайт правовой поддержки «Консультант Плюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194219/

4. Евтушенко, Е. А. Клубная деятельность как социальная практика в работе с родителями детей-инвалидов [Текст] / Е. А. Евтушенко // Современная наука: проблемы и перспективы развития. II Международная научно-практическая конференция : сборник статей / под ред. А. Э. Еремеева : в 3 ч. – Ч. 1. – Омск : Изд-во ОмГА, 2018. – С. 64–70.

5. Азарова, Л. В. Новейшая история социально-экономического и политического развития районов Омской области. Степная зона. [Текст] / под ред. Л. В. Азаровой, И. А. Костюк, С. В. Новикова [и др.]. – Омск : Изд-во ОмГАУ, 2008. – 446 с.

6. Азарова, Л. В. Новейшая история социально-экономического и политического развития районов Омской области. Южная лесостепь [Текст] / под ред. Л. В. Азаровой, А. Г. Бекбаевой, С. В. Новикова [и др.]. – Омск : Изд-во ИПК Макшеевой Е. А., 2010. – 590 с.

7. Азарова, Л. В. Новейшая история социально-экономического и политического развития районов Омской области. Северная лесостепь. [Текст] / под ред. Л. В. Азаровой, А. Г. Бекбаевой, И. А. Костюк, С. В. Новикова [и др.]. – Омск : Изд-во ИПК Макшеевой Е. А., 2012. – 529 с.

8. Азарова, Л. В. Новейшая история социально-экономического и политического развития районов Омской области. Северная лесная зона. [Текст] / под ред. Л. В. Азаровой, Л. В. Аплетевой, О. К. Кирьяш, С. В. Новикова. – Омск : Изд-во ИПК Макшеевой Е. А., 2018. – 420 с.

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХРОМОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО НОРМАЛИЗАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

**Н. Э. Логинова,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

В статье рассмотрены особенности психоэмоционального состояния подростков с ОВЗ на примере дизонтогенеза речевого развития. Предлагается использование метода цветовой коррекции (хромотерапии) в деятельности педагога-психолога по нормализации различных психологических состояний и эмоциональных расстройств.

Ключевые слова: психологическая коррекция, хромотерапия, цветопсихология, цветокоррекция, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

THE POSSIBILITY OF USING CHROMOTHERAPY IN CORRECTION WORK ON THE NORMALIZATION OF THE EMOTIONAL STATE OF DISABLED ADOLESCENTS

**N. E. Loginova,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article gives the reader some information about the peculiarities of psychological organization of disabled adolescents on the example of dysontogenesis of speech development. The method of color correction (chromotherapy) in the activities of the psychologist teacher is suggested to improve psychological state in different situations and to overcome emotional disorders.

Keywords: psychological correction, chromotherapy, color psychology, color correction, disabled students.

Одним из основных направлений работы специалиста службы социально-психологического сопровождения в образовательной организации для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является поддержка подростков, имеющих недостаточность социальной компетентности, затрудняющихся в решении межличностных проблем. Социальный педагог и педагог-психолог организуют индивидуальные и групповые формы работы с подростками, содержанием которых становится помощь в осознании личных целей, способов взаимодействия с социумом, поддержка конструктивных форм поведения, психологическая поддержка и коррекция психоэмоциональных нарушений.

У обучающихся с ОВЗ отмечается замедление психических процессов, своеобразное состояние эмоционально-волевой сферы, оказывающей непосредственное влияние на личностные особенности [1]. Часто подростки с дизонтогенезом развития испытывают повышенную тревожность, порой их посещает чувство страха, у них наблюдаются проявления апатии, т. к. они имеют сложности в речевом развитии. Таким образом, большинство из них отмечают дискомфорт в процессе коммуникации. Многие из подростков с ОВЗ избегают общения, боятся или затрудняются высказывать свое мнение, что в дальнейшем формирует излишнюю стеснительность, патологическую молчаливость. Все это может привести к эмоциональной неустойчивости, логофобии, затруднить дальнейшее обучение и развитие.

Поскольку у подростков в силу их социально-психологической незрелости не сформированы регуляторные механизмы, социокультурные способы удовлетворения своих потребностей, они чаще усваивают и демонстрируют защитные модели поведения, которые становятся обходными путями в процессе их самореализации; иногда это проявляется в агрессивном поведении, стойких расстройствах эмоционального плана [1].

Все эти обстоятельства предусматривают организацию педагогом службы социально-психологического сопровождения профилактических занятий, направленных на нормализацию психоэмоциональной сферы подростков, формирование у обучающихся знаний о собственной личности, о доступных способах саморегуляции [2].

Профилактика и преодоление негативных психоэмоциональных проявлений и агрессивного поведения требуют специальной психотерапевтической работы. От педагога требуется повышенное внимание к потребностям ребенка, создание обстановки, способствующей формированию у него уверенности в своих силах, эмоциональной стабильности. В устранении негативных эмоциональных реакций и стабилизации эмоционального состояния у обучающихся с ОВЗ могут помочь методы психологической цветотерапии (хромотерапии).

Цвет способен чрезвычайно мощно воздействовать на центральную нервную систему (ЦНС), на парасимпатические и симпатические отделы вегетативной нервной системы, активация которых приводит к повышению качества и усилению восприятия разных сочетаний цветов [3]. При длительном и целенаправленном воздействии цвета у человека может наблюдаться расширение зрачков, увеличение частоты сердечных сокращений, усиление кровотока, замедление процессов пищеварения и т. д. Цвет необходим и весьма важен для поддержания тонуса ЦНС.

Восприятие цвета каждым индивидом субъективно, имеются личные предпочтения той или иной цветовой группы, но данные исследований в сфере цветопсихологии позволяют установить общее влияние цветов на самочувствие [3, 4].

На основе этих исследований созданы различные цветодиагностические методики. Так, например, цветовой тест отношений (ЦТО) предназначен для объективации субъективной позиции человека (осознаваемой и неосознаваемой) по отношению к окружающей его действительности. Данную методику отличает простота использования; сопоставимость данных с содержательной трактовкой психических особенностей ребенка по цветовому тесту М. Люшера, основанных на отражении собственных цветовых предпочтений обследуемого [3, 4].

Тест Люшера относится к проективным диагностическим методам и основан на предположении о том, что предпочтения тех или иных цветов связаны с устойчивыми личностными характеристиками испытуемого и особенностями его переживания актуальной ситуации.

Каждый цвет оптического спектра оказывает определенное воздействие на психоэмоциональное и физиологическое состояние человека. Существует тесная связь между характеристиками психологического состояния и характером различных цветов. Это позволяет использовать цвет как фактор психической регуляции [3].

Полученные данные могут быть использованы в прикладных областях психологии, т. к. акцентируют внимание психологов на возможности направленного воздействия на психику посредством цвета в условиях осуществления деятельности по психологической коррекции. Поэтому эффективным способом корректировки психоэмоционального состояния при помощи определенных цветов выступает хромотерапия как направление в психотерапевтической поддержке, как мощная и эффективная методика, основанная на влиянии фотонов цвета различной длины волны на состояние подростка с психоэмоциональными проблемами.

В процессе нашего исследования эмоционального состояния подростков с дизонтогенезом речевого развития был проведен анализ цветовых

предпочтений с применением 8-цветового варианта теста М. Люшера, теста ЦТО Бажина–Эткинда и теста Г. Бреслава на определение цветового типа поведения (хромотип).

Проведенное нами исследование показало, что при негрубой степени органической недостаточности наблюдаются специфические эмоциональные особенности, которые могут проявляться в эмоциональной неустойчивости, негативизме, раздражительности. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи) отмечается замедленное развитие психических процессов, своеобразное состояние эмоционально-волевой сферы, оказывающей непосредственное влияние на личностные качества.

В психологической практике при реализации коррекционной работы для создания эмоционального настроения на продуктивную умственную деятельность, повышения внимания у учащихся при цветовом оформлении учебных кабинетов, а также в качестве дополнительного средства коррекционной поддержки рекомендуется использовать определенные цветовые оттенки.

Следует заметить, что место, где проходят коррекционно-развивающие занятия по хромотерапии, должно быть освещено соответствующими цветами. Желательно использовать сенсорные комнаты, где можно использовать определенные светодиодные лампы, фонтаны, разноцветные дожди и т. д. Таким образом, необходимо обеспечить определенный цветовой фон для конкретного занятия.

Непременной составляющей такой психокоррекционной работы является создание полисенсорной среды с применением электронных средств обучения, использование информационно-коммуникационных технологий, создающих разнообразие цветового фона, необходимого для индивидуального занятия [5].

К приемам, используемым в хромотерапии, относятся освещение, использование цвета в интерьере, в одежде, проведение упражнений с очками с цветными стеклами, цветовая медитация, визуализация, рисование, раскрашивание, использование цветных кристаллов, камней.

В практике психокоррекционной работы возможно применение отдельных цветов для преодоления некоторых некомфортных или болезненных эмоциональных состояний [3]:

Красный – при недостаточной уверенности в себе, недостатке внутренней энергии, ипохондричности.

Оранжевый – при депрессивных состояниях ипохондрического, астенического и апатического типов, субъективном ощущении ограничения свободы.

Желтый – при выраженной психической или физической астении, возбуждении, астенических, апатических и ипохондрических проявлениях нев-

ротического происхождения, проявлении раздражительности и негативизма по отношению к окружающим.

Зеленый – при неуравновешенности, частой и беспричинной раздражительности, чрезмерном возбуждении, утомлении, пессимистическом настрое.

Голубой – при психомоторном возбуждении.

Синий – при плохом самоконтроле, тревожных депрессиях, истерических и ипохондрических проявлениях, пессимистических переживаниях, чувстве вины.

Применение хромотерапии в коррекционно-развивающей работе с подростками позволяет незаметно и ненавязчиво стабилизировать их эмоциональное состояние, инициировать проявление активности, скорректировать застенчивость, апатию, инертность, страхи, возбудимость, импульсивность, низкую самооценку, недостаток самоконтроля, тревожность, утомление, агрессивность. Помимо этого, хромотерапия также оказывает коррекционный эффект и в случае нарушения зрительного и слухового восприятия (у большинства детей с ОВЗ страдают именно эти виды восприятия).

В психокоррекционной работе необходимо активно использовать средства хромотерапевтического характера для нормализации эмоционального состояния подростков, корректировки типа поведения личности. Цвет позволяет улучшить глубину эмоциональных реакций, увеличить способность регулировать собственное эмоциональное состояние, улучшить коммуникативные способности и нормализовать мышечные реакции, повысить творческую и физическую активность, стимулировать познавательную деятельность и усидчивость, осознанно управлять своим поведением. Это позволяет использовать цвет как фактор психической регуляции [1].

Таким образом, применение хромотерапии способствует осуществлению комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся, созданию условий, формирующих и укрепляющих их здоровье. Выявление взаимосвязи между личностными поведенческими особенностями и предпочтением тех или иных цветов и цветовых сочетаний открывает возможности применения хромотерапии и методов и средств цветокоррекции в деятельности педагога-психолога, что будет способствовать эффективной реализации индивидуально-подхода в коррекционной работе по нормализации психоэмоционального состояния подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Логинова, Н. Э. Психолого-педагогическое исследование сформированности речевой регуляции у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Э. Логинова // Омский научный вестник. – Омск, 2007. – № 4 (58). – С. 117–121.

2. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
3. Бреслав, Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех [Текст] / Г. Э. Бреслав. – СПб: Б&К, 2000. – 212 с.
4. Фрилинг, Г. Человек – цвет – пространство [Электронный ресурс] / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – URL: <http://tehne.com/node/5333>
5. Логинова, Н. Э. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Э. Логинова // Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества : сборник научных статей / под ред. д. филол. н. , проф. А. Э. Еремеева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2014. – С. 73–78.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА

**Н. Э. Логинова,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

В статье рассматривается необходимость формирования ориентировочной базы деятельности на занятиях по ручному труду у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены дидактические игры и упражнения по развитию сенсорной и речевой основы продуктивной деятельности в условиях трудового обучения.

Ключевые слова: ручной труд, поэтапное формирование умственных действий, специальное образование, приемы коррекционной работы, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, ограниченные возможности здоровья.

THE FORMATION OF THE INDICATIVE ACTIONS AMONG STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS OF MANUAL LABOR

**N. E. Loginova,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is concerned with the necessity of formation of the indicative base activities during manual labor classes among students with special educational needs. We suggest some didactic games and exercises for the development of sensorial and motorical coordination and speech on the base of productive activity in the conditions of labor training.

Keywords: manual labor, gradual formation of mental actions, special education, methods of correctional work, students with special educational needs, limited health opportunities.

Ручной труд при обучении детей с особыми образовательными потребностями оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний, по-

сколькx способствует переходу от произвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче.

Содержание работы по созданию ориентировочной основы деятельности в условия трудового обучения предусматривает прежде всего активизацию общения детей с помощью специальной организации их практической деятельности, развивающей сенсомоторную основу высших психических функций и создающей устойчивую мотивацию. В связи с этим на начальных этапах обучения должна идти опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в дальнейшем предусмотрен постепенный переход к словесно-логическому [1].

Формирование ориентировочной основы трудовой деятельности предусматривает решение следующих задач: 1) создание положительной мотивации занятий; 2) формирование перцептивных действий, направленных на обследование предметов в процессе анализа образца изделия; 3) развитие зрительно-пространственного восприятия; 4) развитие устойчивости и переключения внимания; 5) развитие способности к запоминанию и воспроизведению учебного материала; 6) формирование речевых навыков через использование диалога, непосредственно связанного с определенной наглядно воспринимаемой ситуацией [1, 2].

Обучение ручному труду на ориентировочном этапе должно основываться на широкой наглядной и словесной конкретизации с большим количеством упражнений, выполнение которых опирается на прямой показ приемов работы [2]. Нужно учить детей рассматривать объект, руководить их восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно.

Ориентировка в задании включает в себя анализ условий труда, изучение инструментов, приспособлений, материалов, которые предлагаются для работы. Для этого необходимо использовать игры и задания по анализу объекта. Эта работа позволит ученикам в дальнейшем дать подробное самостоятельное его описание. Кроме конкретных слов, которые обозначают названия предметов, признаков, дети знакомятся и с такими обобщенными понятиями, как форма, величина, толщина, цвет. В дальнейшем обучающиеся с ОВЗ смогут самостоятельно проанализировать образец по заданному плану [1].

На ориентировочном этапе постоянно должна проводиться работа по формированию пространственных представлений, развитию слухового, зрительного, тактильного восприятия и внимания, причем оптимальна для нее игровая форма [2]. Дидактические игры и упражнения, формирующие ориен-

тировочные действия в процессе занятий по ручному труду, направлены на дифференцирование основных геометрических фигур и формирование простейших пространственных представлений, анализ композиций, состоящих из нескольких элементов, анализ звуков окружающей среды и анализ действий, а также на развитие тактильной чувствительности. Словесные дидактические игры тоже развивают речь ребенка и способствуют закреплению словарного материала [2].

*Игры и упражнения на дифференцирование основных
геометрических фигур и формирование
простейших пространственных представлений*

1. «Круг и овал». Предлагают запомнить контур и словесное обозначение круга и овала, поскольку эти названия наиболее легки для произношения, затем выбрать ту или иную геометрическую форму среди других: по образцу, по названию, на ощупь, по словесному описанию, найти предмет, похожий на какую-либо из данных фигур. Например, классу показывают круг и говорят: «Покажите такие же фигуры». Ученики должны отобрать круги, разные по размеру и цвету. Постепенно задания усложняются: найти фигуры по неполной аналогии («Покажи такую же фигуру, но другой величины»), сложить узор из фигур по образцу, определить, что изменилось в ряду фигур («Сложи так же по образцу», «Что изменилось?», «Чего недостает?»).

2. Формирование умения ориентироваться в пространстве по основным направлениям (вправо-влево, вверх-вниз, вперед-назад). Для этого на физкультминутках проводятся упражнения, во время которых закрепляются и повторяются пространственные характеристики, применяемые на данном уроке. Например, «вправо-влево повернулись, руки вверх и потянулись». Движения повторяются несколько раз, но вначале дети выполняют их по инструкции учителя и после показа, а затем – только по инструкции в постепенно убыстряющемся темпе.

3. Подвижные игры, также направленные на формирование у учащихся действенной пространственной ориентировки. Проводятся в конце урока. Например, в процессе игры «Найди предмет» ученики по очереди ищут спрятанные предметы. По мере передвижения ребенка по классу учитель или дети говорят, далеко или близко ему идти, ближе, дальше или совсем близко находится искомый предмет.

Игры на развитие умения ориентироваться в пространстве

Пространственный анализ включает в себя определение формы, величины, расположение объектов относительно друг друга и положение собственного тела относительно окружающих предметов.

1. Упражнения на формирование умения ориентироваться на плоскости листа бумаги:

– найти и показать стороны и углы листа, лежащего в разных положениях на парте;

– диктант, для которого учащимся раздают по листу бумаги и набору геометрических фигур (те же атрибуты имеются у учителя); под диктовку дети раскладывают на листе очередную фигуру («Круг положи на середину листа, справа положи квадрат...»), после чего учитель показывает ее правильное положение на доске.

Более сложный вариант задания заключается в том, что проверка производится после того, как учащиеся под диктовку выкладывают всю композицию. Кроме того, можно располагать фигуры, руководствуясь несколькими характеристиками («в правом верхнем углу, посередине нижней кромки листа» и т. д.).

2. Упражнения и игры на освоение схемы собственного тела.

Например, во время физкультминутки учащимся предлагается игра «Поймай комара». Дети должны «поймать комара», который (в соответствии с командой) сел на нос, голову, левую руку, правое ухо... Вначале ученики ориентируются в строении собственного тела по инструкции учителя и с его помощью.

На последующих уроках задание усложняется: педагог, стоя лицом к классу, показывает, куда сел комар; при этом дети, чтобы правильно выполнить задание, должны мысленно осуществить поворот на 180°

Игры на анализ композиций, состоящих из нескольких элементов

Выполнение заданий этой группы возможно только на основе накопленных учащимися определенных знаний о геометрических фигурах, о пространственных признаках и отношениях при наличии некоторого практического опыта.

Упражнения предлагаются с постепенным усложнением и подбираются таким образом, чтобы способствовать лучшему осуществлению основной цели урока: 1) складывание композиций по образцу из имеющихся геометрических фигур (пирамидка, двухэтажный домик и др.); 2) моделирование из готовых деталей по инструкции, по памяти, с опорой на образец, но в более сложных пространственных соотношениях частей; 3) моделирование из однородных фигур, например складывание мышки из треугольников, собаки из прямоугольников.

Игры на развитие зрительного восприятия

«Определи на глаз»

Учащимся предлагается посмотреть вокруг и назвать:

а) все деревянные (металлические, пластмассовые, из ткани и т. п.) предметы, находящиеся в классе (на парте, в шкафу и т. д.);

б) все предметы, размеры которых не больше (не меньше), чем какой-либо объект;

в) предметы, чьи названия начинаются на определенную букву.

«Смотри в оба»

Вариант 1. Ученик вызывается к доске. Ему предлагается внимательно посмотреть и запомнить, в каком порядке сидят ученики. После того, как водящий отворачивается, ученики меняются местами. Водящий должен увидеть изменения и рассадить учеников по прежним местам.

Вариант 2. Водящий внимательно смотрит на учеников, сидящих в разных позах, с разными предметами в руках или на парте. В то время, как водящий отворачивается, некоторые ученики меняют позу, предмет в руках или на парте. Водящий должен увидеть эти изменения, назвав учеников, сменивших позу, предмет в руках или на парте. Эту игру еще называют «Учитель» (так как учитель все подмечает в классе).

Вариант 3. Где спрятан предмет? Ученик выходит из класса. Учитель прячет в классе предмет. Ученик должен поставить вопросы учителю, чтобы отыскать предмет. Ученики, знающие, где спрятан предмет, мысленно задают более правильные вопросы, корректируют неправильные ответы. Игра тренирует алгоритм поисковых вопросов.

«Что такого же цвета?»

Цель – научить использовать в речи прилагательные, правильно согласовывая их с существительными в роде, числе, падеже. Для игры понадобятся цветные квадраты бумаги, окружающие предметы. Учитель показывает детям квадрат бумаги. Дети называют его цвет, а затем предмет того же цвета. Выигрывает тот, кто больше назовет предметов данного цвета.

Игры на развитие тактильной чувствительности

«Различение знаков, написанных на ладошке»

Ученики становятся друг за другом около парт. Одну руку, расположенную по другую сторону от парты, помещают за спину ладошкой вверх. Стоящий в конце ряда ученик пишет на ладошке стоящего впереди ученика какой-нибудь знак, а тот записывает его на ладошке следующего, и так до стоящего впереди ученика, который говорит, какой знак он узнал. Начавший писать сообщает, верно или нет тот определил знак. Если неверно, то выясняется, кто неправильно воспринял или передал знак. Ошибки зачитываются команде.

«Отгадай на ощупь»

В мешочке лежат несколько простых предметов. К каждому из учеников подходит ведущий по ряду с мешочком и просит ощупать, а затем нарисовать

(или назвать) те предметы, которые он узнал. Количество верно узнанных предметов служит оценкой сформированной различительной чувствительности.

Игры на анализ объекта

«Кто полнее?»

Ученики разбиваются на команды. Для анализа дается любой предмет и ставится цель – рассмотреть предмет с видимых и «невидимых» сторон. Выигрывает та команда, которая рассмотрит предмет с большего количества сторон и назовет при этом:

- а) все внешние признаки: форму, цвет, размер, строение;
- б) назначение, функция предмета и его отличие от других вещей;
- в) материал, качества и свойства предмета (тонуть, гореть и пр.), что можно из него сделать, где применить, как улучшить;
- д) что известно и неизвестно о предмете ученикам.

После усвоения принципа игры ученики начинают сами подбирать и предлагать для анализа наиболее интересные для них предметы, с которыми они столкнулись в жизни.

«Кто скорее?»

Отыскивается задуманный предмет путем постановки вопросов, на которые можно отвечать только «да» и «нет». Когда водящий выходит за дверь, играющие договариваются, какой предмет будет отыскиваться из расположенных на столе или на парте. При этом на начальных этапах следует класть неоднородные предметы, что позволяет ученикам легче овладеть алгоритмом поиска, то есть такой постановкой вопросов, которая сокращала бы процесс поиска конкретного предмета.

Исходя из этого, поиск предмета может вестись по нескольким путям:

- а) качественным – путем выявления наиболее характерных признаков, отличающих предметы: материала, формы, цвета, размеров и т. п. ;
- б) путем определения функционального назначения предмета (для письма, чтения и пр.);
- в) путем определения расположения предмета по отношению к плоскости, другим предметам, к правой или левой части поверхности, и т. д.

Игры на анализ действий

«Узнай действие»

Учитель шепотом дает задание ведущему ученику, который изображает жестом и мимикой соответствующие действия, не произнося ни одного слова, либо замирает в позе, изображающей конкретное, узнаваемое действие. Задача остальных участников – отгадать задуманное действие. Кто правильно расскажет, что изображал ведущий, заменяет его.

Игры на анализ звуковых сигналов

«О чем говорят голоса предметов?»

Учитель просит учеников закрыть глаза и опустить голову на лежащие на парте руки. Вообразить, что они спят. В это время что-то будет происходить с вещами, и они будут пробуждать всех своими голосами, а ученики должны догадаться, какая вещь и о чем сообщает.

Учитель или ведущий роняет книгу, ручку, линейку и другие предметы, а также делает с ними разные действия – ударяет о стол, перелистывает страницы, разрывает на части и т. п. Ученики сначала называют или показывают предмет (например, беря с парты линейку, книгу и пр.), а затем называют действия.

Игры на прогнозирование в восприятии

«Ритм»

Ведущий выстукивает один и тот же ритм несколько раз, а затем предлагает незаконченную ритмическую фразу, которую ученики должны завершить, но уже самостоятельно стуча по парте. Оценка идет по тому же принципу. Выигрывает команда, которая наиболее верно улавливает ритмические конструкции, а затем и предлагает собственные ритмические конструкции.

Таким образом, коррекционное обучение ручному труду на первом этапе предполагает использование широкого спектра дидактических игр и упражнений, направленных на речевое развитие, на активизацию восприятия, памяти, мышления у обучающихся с ОВЗ. В связи с этим на начальных этапах должна идти опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление с последующим постепенным переходом к словесно-логическому, что способствует формированию ориентировочных действий как основы продуктивной деятельности.

Библиографический список

1. Логинова, Н. Э. Обучение детей с особыми образовательными потребностями: Методические рекомендации для педагогов по организации работы с детьми, имеющими отклонения в развитии [Текст] / Н. Э. Логинова, Е. А. Гильдинберг, Л. Б. Русанова. – Омск : ООИПКРО, 2003 – 47 с.

2. Логинова, Н. Э. Методика коррекционной работы по развитию речи в процессе ручного труда у младших школьников с нарушениями в развитии [Текст] / Н. Э. Логинова // Формирование навыков практической деятельности у младших школьников с особыми образовательными потребностями : методические рекомендации для педагогов коррекционной школы. – Омск : ИРОО, 2009. – С. 5–27

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ»

**Т. П. Мартыненко,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

Статья посвящена исследованию понятия «профессиональное саморазвитие» с позиции современных ученых. Рассмотрены различные подходы к данному понятию и сделаны определенные выводы.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, студент, педагог.

THE TERMINOLOGICAL ASPECT OF THE TERM “PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT”

**T. P. Martynenko,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is devoted to the research of the term «professional self-education» from the modern scientists' point of view. Different approaches to this phenomenon are analyzed and some conclusions are made.

Keywords: professional self-education, student, teacher.

В современных условиях развития высшего образования все большую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки студентов бакалавриата, компетентных специалистов, профессионалов своего дела. Важным аспектом данного процесса является способность студентов к профессиональному саморазвитию.

Немаловажен тот факт, что будущий профессионал должен осознавать, что он станет успешной личностью в профессиональной деятельности только при условии, если будет иметь хорошую профессиональную подготовку, навыки профессионального саморазвития, способность к критическому мышлению, командной работе и осуществлению коммуникации.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных проблеме профессионального саморазвития студентов, учителей и пр. Рассмотрим некоторые работы, в которых даны определения, которые дают данному термину разные ученые.

По мнению Н. И. Сергеевой, профессиональное саморазвитие – это внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выра-

жающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества [1].

С. А. Цепляева рассматривает профессиональное саморазвитие студентов вуза как «внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение личности, выражающееся в изменении качества учебно-профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой его изменения, представляющее собой единство следующих компонентов: мотивационного, когнитивно-деятельностного, оценочно-рефлексивного» [2].

А. М. Ахмедова отмечает, что «ранняя профессиональная ориентация – эффективная основа профессионального саморазвития и вхождения в педагогическую деятельность будущего учителя». Профессиональное саморазвитие будущего учителя автор представляет как многоуровневый процесс формирования и развития педагогических способностей, профессионально значимых качеств личности и профессионального опыта, характеризующий субъективные и объективные критерии профессионального роста [3].

Как отмечает Ю. В. Соколова, «профессиональное саморазвитие учителя общеобразовательной школы представляет собой интегрированный процесс развития педагогических способностей, в результате которого обеспечивается направленность, ценность, рефлексия и взаимодействие с целью активного преобразования собственной профессиональной деятельности, структурно включающей (если говорится о деятельности) взаимосвязанные мотивационный, содержательно-операционный и рефлексивный компоненты» [4].

А. Е. Эстерле дает следующее определение профессиональному саморазвитию педагога-психолога: «... активная, осознанная, целенаправленная деятельность педагога-психолога по совершенствованию своей профессиональной компетентности с целью профессиональной самореализации и повышения качества оказания психолого-педагогических услуг участникам образовательного процесса)» [5].

Как подчеркивает Е. А. Власова, «профессиональное саморазвитие социального педагога представляет собой целостный, разворачивающийся во времени многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности социального педагога по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим профессиональным развитием, выбору целей, путей и средств профессионального самосовершенствования, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности социального педагога, помогающий осмыслению передового опыта и собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования» [6].

По мнению С. А. Пятаевой, «профессиональное саморазвитие воспитателя как ведущая цель методической работы ДООУ – это непрерывный, внутренне противоречивый процесс качественного совершенствования себя как субъекта профессионального педагогического взаимодействия. Оно обеспечивает расширение смысловых границ профессиональной деятельности и своих возможностей в ней, повышение уровня целостности, субъектности воспитателя, а также способствует становлению позиции ребенка как субъекта жизнедеятельности» [7].

Итак, можно сделать вывод о том, что профессиональное саморазвитие – это процесс формирования и развития профессиональных компетенций обучающегося, готовность самосовершенствоваться в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности на основе самообразования.

Профессиональное саморазвитие является залогом успешной учебной и профессиональной деятельности и будущего профессионального роста.

Библиографический список

1. Сергеева, Н. И. Технология формирования профессионально-личностного саморазвития педагога в процессе корпоративного повышения квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : заш. 25.06.2015 : [место защиты: Поволж. гос. соц.-гуманитарн. акад.] / Сергеева Наталья Ивановна. – Самара, 2015. – 24 с.
2. Цепляева, С. А. Профессиональное саморазвитие студентов сельскохозяйственного вуза [Текст]: автореф. дис... . канд. пед. наук : 13.00.08 заш. 17.03.2011 : [место защиты: Моск. гос. агроинженерн. ун-т им. В.П. Горячкина] / Цепляева Светлана Анатольевна. – М., 2011. – 23 с.
3. Ахмедова, А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя [Текст]: автореф. дис... . канд. пед. наук: 13.00.08 заш. 02.03.2007 [место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]/ Ахмедова Айшат Магомедовна. – Махачкала, 2007. – 18 с.
4. Соколова, Ю. В. Разрешение сложных педагогических ситуаций как условие профессионального саморазвития учителя в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис... . канд. пед. наук: 13.00.08 : заш. 19.09.2013 [место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т] / Соколова Юлия Викторовна. – Махачкала, 2013. – 21 с.
5. Эстерле, А. Е. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития педагогов-психологов [Текст]: автореф. дис... . канд. псих. наук: 19.00.07 заш. 10.04.2018 : [место защиты: Сам. гос. соц.-пед. ун-т]. / Эстерле Антон Евгеньевич. – Самара, 2018. – 25 с.
6. Власова, Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 заш. 12.03.2008 [место защиты: Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. / Власова Елена Анатольевна. – Саратов, 2008. – 24 с.
7. Пятаева, С. А. Методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя дошкольного образовательного учреждения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 заш. 28.04.2005 : [место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т] / Пятаева Светлана Анатольевна. – Волгоград, 2005. – 27 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ
ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

**С. В. Матюшенко,
Омская академия МВД России, Омск**

В статье освещены итоги изучения мнений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике на основе анализа журнала «Педагогика» как издания педагогической науки и газеты «Учительская газета» как издания педагогической практики с апреля 1984 г. по июнь 2007 г.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность в педагогической науке и практике, издание педагогической науки, издание педагогической практики.

VIEWS ON INTELLECTUAL PROPERTY
IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE:
THE EMPIRICAL STUDY

**S. V. Matyushenko,
Omsk Academy of the Ministry
of Internal Affairs of Russia, Omsk**

The article highlights the results of studying opinions on intellectual property in pedagogical science and practice based on the analysis of the journal *Pedagogy* as a periodical of pedagogical science and the *Teacher's Newspaper* as a periodical of teaching practice from October 1999 to June 2007.

Keywords: intellectual property in pedagogical science and practice, publishing pedagogical science, publishing pedagogical practice.

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, ни в сфере интеллектуальной собственности, ни в сфере педагогики пока не ведутся планомерные исследования темы интеллектуальной собственности в педагогике. Начало этому могло бы положить исследование мнений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике, поэтому целью нашей статьи является изучение воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике, выявление сущности и содержания этих воззрений.

Исходя из вышесказанного, нами было проведено эмпирическое исследование воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике. Оно проводилось с октября 1999 г. по июнь 2007 г. и состояло из

шести этапов. На предмет выявления воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике было изучено 2 издания: журнал «Педагогика» как издание педагогической науки и «Учительская газета» как издание педагогической практики. Методом сплошного прочтения всех газетных и журнальных материалов, опубликованных в журнале «Педагогика» [1] и «Учительской газете» [2] за исследуемый период (с апреля 1984 г. по июнь 2007 г.) в общей сложности было отобрано 1380 материалов (93 публикации из журнала и 1287 публикаций из газеты), отражающих воззрения об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике.

Проведенная работа позволила определить педагогов – авторов педагогической интеллектуальной собственности, уяснить, кто и на каком уровне достигает существенных педагогических результатов, составить список педагогических достижений как педагогической интеллектуальной собственности. Также мы смогли определить, по каким сферам педагогики имеется наибольшее количество педагогических достижений, какие учебные предметы наиболее подвергаются обработке для их лучшего усвоения, для каких классов осуществляется создание педагогической интеллектуальной собственности, в каких местностях проживают авторы этих достижений, в каких учебных заведениях они трудятся, сколько в процентном соотношении мужчин-педагогов и женщин-педагогов занимаются интеллектуальной педагогической деятельностью, приводящей к появлению педагогической интеллектуальной собственности.

Анализ полученных данных также позволил нам изучить контингент авторов материалов и статей, которые обращали внимание на данную проблематику, выяснить их мнения по этому вопросу, определиться с именным списком тех педагогов, которые, по мнению авторов статей и заметок, имеют качественные педагогические достижения.

Интерпретация полученных данных на основе специального анализа отобранных материалов позволяет сделать следующие выводы:

1. В течение всего исследуемого периода на страницах журнала «Педагогика» и газеты «Учительская газета» появлялись статьи с воззрениями об интеллектуальной собственности.

2. Подавляющее количество материалов (97,456 %), содержащих воззрения об интеллектуальной собственности, рассматривали объективно весомые результаты именно педагогической деятельности.

3. В процессе предъявления и оценки данных результатов приняло участие 838 человек, обладающих двадцатью двумя социальными статусами.

4. При рассмотрении педагогических достижений и их описании было задействовано 26 терминов, отражающих содержание интеллектуальной собственности.

5. Данные лица по-разному оценили педагогические достижения, но на протяжении всего исследуемого периода наблюдается явная тенденция к позитивной оценке.

6. Был составлен список из 746 фамилий педагогов, о чьих педагогических достижениях мы могли узнать из газетных публикаций; в их числе есть известные педагоги-ученые и известные педагоги-учителя.

7. Обозначенные педагоги работают в различных сферах педагогической деятельности, но по большей части это все-таки учителя (81,692 %).

8. Новаторские решения педагогов прежде всего предназначены для учебной программы средней (полной) школы и охватывают все возрастные группы учебной программы средней (полной) школы.

9. Среди описанных новаторских решений мы обнаружили семь законодательно оформленных патентов и авторских свидетельств на педагогические достижения.

10. «Золотой фонд» педагогических достижений включает в себя 349 педагогических открытий, при этом 347 из них имеют авторство.

В процессе работы также выяснилось, что в отобранных статьях и заметках о педагогической интеллектуальной собственности содержится описание семи объектов педагогической интеллектуальной собственности: технология, методика, учебник (учебное пособие), обучающая или воспитательная программа, методические приемы обучения или воспитания, сценарий урока или мероприятия, повторение приемов педагогических методик или технологий в новых условиях. В соответствии с нашей классификацией интеллектуальной собственности мы составили следующую классификацию:

1. К интеллектуальной собственности как интеллектуальной собственности относятся технология, методика, учебник и учебное пособие.

2. К интеллектуальной собственности как интеллектуальному продукту можно отнести обучающую или воспитательную программу, повторение приемов педагогической методики или технологии в новых условиях.

3. К интеллектуальной собственности как интеллектуальному товару стоит отнести сценарии уроков или мероприятия, а также методические приемы обучения или воспитания.

Классифицирование педагогических достижений, отнесенных к интеллектуальной собственности, по видам интеллектуальной собственности позволяет нам утверждать, что на страницах как журнала «Педагогика», так и «Учительской газеты» прежде всего публиковались статьи первого уровня

интеллектуальной собственности, т. е. «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность», что свидетельствует о том, что отечественные педагоги владеют высокой степенью объективности по отношению к своим педагогическим достижениям.

Таким образом, дальнейшее определение сущности, структуры и объектов интеллектуальной собственности в педагогике позволило бы преодолеть стихийный подход к педагогическим наработкам как к чему-то не имеющему интеллектуальной ценности.

Библиографический список

1. Педагогика (Советская педагогика) [Текст] / учредитель ООО «Педагогика» – 1984, апрель – 2007, июнь. – М. : Педагогика, 1984–2007. – 10 раз в год (в настоящее время). 1984, № 4–12. – 1985, № 1–12. – 1986, № 1–12. – 1987, № 1–12. 1988, № 1–12. 1989, № 1–12. – 1990, № 1–12. – 1991, № 1–12. – 1992, № 1–10. – 1993, № 1–10. – 1994, № 1–10. – 1995, № 1–10. – 1996, № 1–10. – 1997, № 1–10. – 1998, № 1–10. – 1999, № 1–10. – 2000, № 1–10. – 2001, № 1–10. – 2002, № 1–10. – 2003, № 1–10. – 2004, № 1–10. – 2005, № 1–10. – 2006, № 1–10. – 2007, № 1–6. – 248 экз.

2. Учительская газета [Текст]: российский (ранее советский) центральный орган печати / учредитель : изд. дом «Учительская газета» – 1984, апрель, – 2007, июнь. – М., 1984–2007. – 3 раза в неделю (с 1992 г. 1 раз в неделю) – 24 полосы. – Тираж (на наст. время) 96 000 экз. 1984, № 37–156. – 1985, № 1–156. – 1986, № 1–156. – 1987, № 1–156. 1988, № 1–156. 1989, № 1–156. – 1990, № 1–156. – 1991, № 1–156. – 1992, № 1–52. – 1993, № 1–52. – 1994, № 1–52. – 1995, № 1–52. – 1996, № 1–52. – 1997, № 1–52. – 1998, № 1–52. – 1999, № 1–52. – 2000, № 1–52. – 2001, № 1–52. – 2002, № 1–52. – 2003, № 1–52. – 2004, № 1–52. – 2005, № 1–52. – 2006, № 1–52. – 2007, № 1–26. – 2017 экз.

УДК 61:004:378

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Н. К. Омарбекова
Омская гуманитарная академия,
Медицинский университет Караганды

Развитие и внедрение инновационных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс позволяет получить навыки в обработке информации, с дальнейшим применением освоенных методов в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информационно-коммуникационные технологии, фармацевт.

THE INFORMATION AND COMPETENCE APPROACH DEVELOPMENT IN MODERN EDUCATION

N. K. Omarbekova,
Omsk Humanitarian Academy,
Karagandy Medical University

The development and the implementation of innovative information and communication technologies in the educational process allows you to receive, process and use it in your future professional life.

Key words: competence, information and communication technologies, pharmacist.

Согласно новому стандарту, образование играет важную роль в развитии личности и общества. Это одно из средств развития человечества в современных условиях глобализации, характеристикой которой являются противоречия между глобальным и локальным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, духовным и материальным; следовательно, образование призвано стать одним из средств решения проблем XXI в. [1].

Одним из ведущих направлений государственной политики в области образования Казахстана является интеграция с европейским пространством высшего образования, но при сохранении накопленного опыта, потенциала и традиций казахстанского высшего образования. Внедрение в Казахстане Болонской декларации способствовало развитию доступности высшего образования, выстраиванию двухуровневой модели образования, развитию академической мобильности, улучшению конкурентоспособности выпускников ВУЗа, востребованных на современном рынке труда [1]. Современная фармацевтика остро нуждается в новых стандартах обучения и во внедрении специализированных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебный процесс, так как реалии современного мира требуют от выпускника обладания информативной компетентностью. Однако существующие обучающие методические разработки по использованию ИКТ в профессиональной сфере недостаточно учитывают требования нынешней системы, продиктованные процессом глобальной информатизации общества, и эту ситуацию можно обозначить как противоречие. Подготовка фармацевтических кадров в настоящее время строится на основе новой парадигмы профессиональных ценностей. Модерновая методика управления образовательной отраслью должна выработать новые образовательные методы и подходы, а также новую технологию процесса получения знаний.

Основная задача современной системы обучения – подбор новых форм и методов обучения, которые позволят дать необходимые знания, а также по-

мочь студенту непрерывно профессионально расти и заниматься самообразованием; эти новые формы организации учебного процесса должны устранить имеющиеся недостатки традиционного обучения. С этой точки зрения, подготовка высококвалифицированных специалистов зависит от непрерывности образования и сбалансированного сочетания фундаментального и профессионального образования. Проблеме компетентного подхода в образовании, сущности понятий «компетентность» и «компетенция» посвящено немало научных трудов. Поскольку компетентность выступает как междисциплинарная категория, ее исследованием занимаются представители различных отраслей знания: философы, педагоги, психологи, социологи, экономисты, филологи и другие ученые. К рассмотрению вопроса компетентного подхода в образовании одними из первых обратились западноевропейские исследователи, однако первые труды по теме посвящены преимущественно описанию структуры компетенций и компетентности. В данное время все больше внимания исследователей привлекает компетентный подход: его рассматривают как связующее звено между образовательным процессом и реальными требованиями общества [2].

В условиях реформирования образования, приближения его к мировым стандартам особую актуальность приобретает введение компетентного подхода в систему отечественного образования, выяснение его сущности и особенностей, а это, в свою очередь, повышает уровень научного интереса к теме и становится стимулом к дальнейшему ее изучению.

Новый образовательный стандарт требует от современного специалиста способности и готовности создавать условия для определенной деятельности и выполнять свою работу согласно государственному стандарту и законодательству РК [1]. В связи с этим в процессе обучения студент должен не только получить определенную сумму знаний и умений, но и превратить их в компетенцию, то есть в набор знаний, практических умений, способов деятельности, информационной осведомленности и психологической готовности к определенному кругу процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности специалиста в соответствующей сфере. В связи с этим возникает необходимость пересмотра существующих методов, инструментов и форм преподавания информатики в медицинских ВУЗах, в том числе у бакалавров-фармацевтов, и введение таких методов, которые могли бы удовлетворить потребности современного информационного общества. Развитие инновационных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании позволяет рассмотреть процессы получения, обработки и дальнейшего использования информации. И широкий спектр современных информационных и коммуникационных технологий (электронная почта, веб-форум, блоги, вики, под-

касты) дает возможность развить навыки студентов во время прохождения данного цикла [3].

Одной из главных задач обучения на кафедре информатики и биостатистики КГМУ является подготовка специалистов, компетентных в области фармацевтической информатики, что требует некоторой перестройки методической работы и направления ее на самообучение и самоуправление студентов. Но с другой стороны, современный подход к формированию ключевых профессиональных компетенций у будущих специалистов-фармацевтов, на наш взгляд, должен базироваться на субъект-субъектных отношениях между преподавателем и студентами, что предполагает выполнение преподавателем функции «управленца», который организует, координирует, контролирует и корректирует учебно-познавательную деятельность студентов. Основой компетентностно ориентированной формы организации учебного процесса студентов фармацевтического факультета являются методические аспекты для формирования информационной компетентности.

Таким образом, обучение на основе компетенций приобретает в образовании значимый статус в связи с необходимостью подготовки профессиональных кадров, соответствующих мировым тенденциям и потребностям фармацевтического рынка, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Введение и / или улучшение профессиональных ИКТ у будущих врачей-провизоров в условиях кредитно-модульной системы позволит подготовить профессиональные кадры, соответствующие мировым тенденциям и потребностям фармацевтического рынка. В зависимости от поставленных задач образовательного стандарта информационные и коммуникационные технологии могут использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе, как в качестве аудиторного, так и в качестве домашнего задания, а также в проектной деятельности [1, 3].

Библиографический список

1. Omarbekova, N. K., REFORMING MEDICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF MEDICAL UNIVERSITY [Text] / N. K. Omarbekova // Social Science and Humanity: The collection includes 8th International Conference by SCIEURO in London, 23–29 March 2018. – London, 2018. – Pp.123–128.

2. Самойлова, Н. И. Педагогические условия формирования информационной компетенции у будущих инженеров [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 : защ. 21.03.2007 : [место защиты: Казан. гос. технол. ун-т] / Н. И. Самойлова – Казань, 2007. –175 с. – Хранение: РГБ ОД, 61:07-13/1339.

3. Омарбеков, Н. К. Формирование информационной компетенции в системе медицинского образования [Текст] / Н. К. Омарбекова // Национальные тенденции в современном образовании : материалы научно-практической конференции. – Омск, 2019. – С. 261–266.

**AR-КЕЙСЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ГУМАНИТАРНАЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

**Р. В. Опарин,
Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск
Е. Н. Арбузова,
Омская гуманитарная академия, Омск**

Цель статьи – показать дидактико-методические возможности AR-кейс-технологии, основанной на сочетании известной кейс-технологии (case-study) и виртуальной дополненной реальности (augmented reality, AR) в обучении школьников биологии. Авторы исследуют возможности применения перспективных информационно-коммуникационных технологий дополненной реальности в обучении биологии. Делаются выводы о том, что разрабатываемые и апробируемые кейсы способствуют активности, развитию самостоятельности обучающихся и их творческих способностей.

Ключевые слова: кейс-технологии, дополненная реальность, AR-кейсы.

**AR-CASES AS A PERSPECTIVE HUMANITARIAN
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY
AT SCHOOL AND IN A UNIVERSITY**

**R. V. Oparin,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,
Y. N. Arbuzova,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is devoted to the didactic and methodical possibilities of AR-case technology based on the combination of well-known case-study and virtual augmented reality (AR) at school biology classes. The authors explore the possibilities of applying advanced information and communication technologies of augmented reality in biology classes. They come to the conclusion that the cases promote activity, the development of students' autonomy and their creative abilities.

Keywords: case, technology, augmented reality, AR-cases.

В условиях социокультурного реформирования российского образования, введения профессионального стандарта педагога возрастают требования к дидактико-методической компетентности учителя биологии. Большая роль отводится технологической грамотности педагогов школы и вузов. Гуманитариза-

ция образования предполагает со стороны педагога овладение технологиями, основанными на практическом использовании знаний о человеке. Технологии «мягкого влияния» на обучающегося с целью создания условий для всестороннего развития личности получили название гуманитарных технологий. Гуманитарные технологии преобразовывают нынешнее общество в открытое общество, где создаются положительные жизненные стратегии, приводящие к успеху. Понятие «гуманитарная технология» наполнено следующими смыслами: «уважение личности», «ценность личности», «существование, развитие человека», «качество жизни» [4].

Одной из перспективных гуманитарных технологий обучения, мотивирующей обучающихся на проявление творческого подхода к учебе, инициативы и самостоятельности обучаемых, является так называемая кейс-технология (case-study) [3]. Эта технология представляет собой синтез проблемного обучения, информационно-коммуникативных технологий, метода проектов. Суть кейс-метода заключается в использовании в учебном процессе конкретных ситуаций, ориентирующих обучающихся на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения, с последующим разбором их на учебных занятиях.

Чем отличается кейс от проблемной ситуации? Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, и участники образовательного процесса оказываются перед необходимостью вычленив ее из той информации, которая содержится в описании кейса. Одна из основных задач кейсового метода – максимально активизировать каждого школьника и вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия решений [1, 2].

Структура кейса включает следующие компоненты:

- 1) введение – название кейса, постановка задачи, предметная область биологии, заданная тема;
- 2) проблема – краткое описание проблемы (с точки зрения разных участников), описание структуры проблемной ситуации;
- 3) материалы для решения – справочные и дидактические материалы, учебник, схемы, таблицы, статистика, фотографии, рисунки, инфографика, интеллект-карты, видеофильмы.

Работа с материалами кейса зависит от их объема, сложности проблематики и степени ознакомления обучаемых с данной информацией.

Возможны следующие альтернативные варианты использования структурированных кейсов в образовательном процессе по биологии.

1. Школьники изучают материалы кейса заранее, также знакомятся с рекомендованной учителем биологии дополнительной литературой, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым учеником.

2. Обучающиеся знакомятся заранее только с материалами кейса, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым.

3. Ученики получают кейс непосредственно на уроке биологии и работают с ним.

4. Кейс используется в дистанционном обучении (электронном обучении).

Существует несколько типов учебных кейсов. Рассмотрим некоторые из них.

Метод инцидента. Специфика данного метода состоит в том, что обучающимся необходимо самостоятельно найти информацию для принятия решения. Обучающимся предлагается проанализировать краткий отчет по кейсу. При этом доступной информации, сопровождающей кейс, недостаточно для принятия решения. Поэтому обучающиеся должны собирать и анализировать дополнительные источники информации. Так как эта работа требует времени, они могут делать ее во внеурочное время. Но на первом этапе получение задания и краткой информации о кейсе является обязательным.

Метод ситуационного анализа является наиболее распространенным, потому что он позволяет глубоко и детально изучить любую ситуацию, даже достаточно сложную и запутанную. Обучающимся предлагается текст с подробным описанием ситуативной задачи, требующей решения. В тексте могут быть описаны уже предпринятые действия, принятые решения, проанализирована их целесообразность.

Способ разбора деловой корреспонденции. Обучающиеся получают от учителя пакет документов (кейс), с помощью которого они выявляют проблему и способы ее решения.

Разработанный кейс может включать программы курса, электронный учебник, справочник, лабораторный практикум, тесты, печатные материалы, аудио- и видеоприложения.

Одной из современных форм развития кейс-метода являются AR-кейсы. В их основе лежит использование технологии дополненной реальности (augmented reality, AR). В данных кейсах в качестве иллюстративно-демонстрационного модуля используются видеофрагменты, визуализируемые с помощью маркеров дополненной реальности и специального приложения, установленного на смартфон или планшетный компьютер. Иллюстрация, сопровождающая AR-кейс, запускает технологию дополненной реальности и подсказывает возможные решения кейсовой ситуации.

Предлагаемые ниже AR-кейсы были разработаны как демонстрационные и апробированы нами на базе Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования. Подобные кейсы могут быть ис-

пользованы для всех разделов школьной программы. Разработка AR-кейсов может выступать и как направление самостоятельной и творческой работы обучающихся, предполагая их формулирование, поиск или создание видеоконтента и подготовку его к размещению в приложении дополненной реальности.

AR-кейс № 1. «ЗУБЫ МУДРОСТИ»

Зубы мудрости, а по-научному «третьи маляры» или «восьмерки», – последние в ряду коренных зубов. Прорезаются они обычно только к 18–25 годам, но могут вообще не появиться в течение жизни. (В настоящее время зубы мудрости есть у 92 % взрослого населения, у 25 % они остаются непрорезавшимися, у 8 % вообще не формируются). В США и кое-где в Европе зубы мудрости удаляют сразу же после того, как те покажутся над десной. Процедура эта включена в медицинскую страховку. И это неслучайно. Проблема заключается в затруднительном прорезывании, потому что к зрелому возрасту все оставшиеся зубы уже давно сформировали ряд, а для зубов мудрости места почти уже нет. Как вы считаете, можно ли считать зубы мудрости лишними? Как связано их формирование с эволюцией челюсти в частности и всего черепа человека в целом? Предположите дальнейший путь эволюции челюстного аппарата вида *Homo Sapiens*.

AR-кейс № 2. «АЛЛЕРГИЯ: ЧЕМ ОНА МОЖЕТ БЫТЬ ПОЛЕЗНА?»

Некоторые ученые-биологи считают аллергию ценным эволюционным приобретением человеческого организма. Основываясь на знании современной физиологии, выдвиньте свои суждения, подтверждающие или опровергающие данную точку зрения.

AR-кейс № 3. «РАЗНЫЕ ЛИЦА»

Люди имеют разные лица, в зависимости от того, в какой части земного шара они находятся. При этом животные в пределах одного вида обладают практически идентичной внешностью.

- Почему же у людей все иначе?
- Каковы причины изменчивости человеческой внешности?
- Какое это имеет эволюционное и биологическое значение?

AR-кейс № 4. «ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛНОТЫ»

Избыточный вес – ожирение – это чрезмерное увеличение жировой массы, которое может нанести вред здоровью. Сегодня ожирение – это проблема многих цивилизованных государств, в том числе и России. Однако некоторые ученые-биологи относят эту проблему к естественным последствиям эволюции человека. Что такое полнота с физиологической точки зрения? Каковы

функции подкожной жировой клетчатки? Какое эволюционное значение имеет подкожный жировой слой? Согласны ли вы с мнением ученых, относящих проблему ожирения к естественным последствиям эволюции человека? Подтвердите или опровергните данную точку зрения.

Практика применения кейс-технологии, в частности AR-кейсов, в процессе обучения школьников биологии показывает, что учитель становится в большей степени координатором, чем непосредственным источником биологических знаний и новой информации, что, в свою очередь, приводит к изменению роли обучающихся. В этом случае ученик выступает уже как партнер в процессе обучения, имеющий определенный жизненный опыт. Гуманитарный потенциал метода кейсов огромен, он учит как школьников, так и студентов видеть проблемы, понимать и использовать информацию, анализировать жизненные ситуации, оценивать альтернативы возможным решениям, выбирать оптимальный вариант решения AR-кейса.

Библиографический список

1. Калачикова, О. Н. Метод кейс-стади : учебное пособие [Текст] / О. Н. Калачикова. – Томск, 2007. – 240 с.
2. Гладких, И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов [Текст] / И. В. Гладких // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия : Менеджмент. – СПб : СПбГУ, 2005. – Вып. 2. – С. 169–194.
3. Арбузова, Е. Н. Общая методика обучения биологии. Курс лекций : учебное пособие для студентов химико-биологических факультетов педагогических вузов [Текст] / Е. Н. Арбузова. – СПб, 2004. – 268 с.
4. Арбузова, Е. Н. Мобильное обучение будущих педагогов на основе инновационного учебно-методического комплекса (на примере ИУМК «Методика обучения биологии») [Текст] / Е. Н. Арбузова, И. С. Хирьянова, О. А. Яскина // Наука, технологии и высшее образование Materials of the III international research and practice conference. – 2013. – С. 139–144.

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

**В. Г. Пинигин,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

Статья посвящена методическим аспектам организации и проведения методологического семинара как формы научно-познавательного общения, способствующей оптимизации формирования профессиональной компетентности обучающихся в магистратуре и

решающей ряд задач образовательного процесса – задач теоретического, педагогического и информационно-аналитического характера. Рассмотрены различные типы и формы методологических семинаров, варианты их реализации, а также условия активности и эффективной самореализации участников.

Ключевые слова: методологический семинар, познавательный процесс, творческая активность, условия самореализации.

A METHODOLOGICAL SEMINAR AS THE MEANS OF THE MASTERS STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

**V. G. Pinigin,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is devoted to the methodological aspects of organizing and conducting a methodological seminar as a form of scientific and cognitive communication, contributing to the optimization of the formation of the magistracy students' professional competence and solving a number of tasks of the educational process: theoretical, pedagogical, informational and analytical. The various types and forms of methodological seminars, options for their implementation, as well as the conditions for the activity and effective self-realization of the participants at the seminar are considered.

Keywords: methodological seminar, cognitive process, creative activity, conditions of self-realization.

Учебный процесс, реализуемый на второй ступени высшего образования, в магистратуре, обеспечивается углубленной подготовкой специалиста, формированием знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы. При этом возникает необходимость в обобщении получаемых знаний, в их структурировании и выстраивании в систему взаимосвязанных и взаимопроникающих элементов, что составляет основу профессиональной компетентности. Данная задача может быть решена в процессе участия магистрантов в методологических семинарах, целью которых является исследование сущностных проблем той или иной актуальной тематики, где в процессе совместной мыследеятельности его участников добываются новые знания, генерирование которых возможно только с привлечением, обобщением и структурированием всего своего интеллектуального багажа, накопленного в процессе овладения нормативным учебным материалом.

Методологический семинар – это форма научно-познавательного общения, совместной деятельности участников семинара, в данном случае магистрантов, в рамках предварительно определенной темы. Он является средством повышения профессиональной компетентности и квалификации магистрантов, которые приобретают новые знания, новую информацию, совершенст-

вуют свои аналитические навыки и отрабатывают умение свободно высказывать собственную точку зрения.

Методологический семинар выполняет ряд важных для профессионального развития функций, в частности научно-поисковую функцию, поскольку способствует обсуждению проблемы под новым углом зрения, знакомству присутствующих с неизвестными фактами, которые иначе позволяют взглянуть на собственный предмет исследования. Семинар является инструментом достижения научного консенсуса между представителями разных точек зрения, взаимного понимания, единства трактовки фундаментальных понятий и единой логики познавательного процесса.

Методологический семинар может стать незаменимым инструментом решения сложной проблемы, которую невозможно осилить в одиночку. Метод мозговой атаки, коллективного размышления и обсуждения чаще всего инициирует оригинальные предложения и рационализаторскую мысль. Также методологический семинар способствует углублению знаний в целом, приведению их в систему и т. д. [2].

На методологическом семинаре могут ставиться самые разнообразные цели:

1) теоретические: постановка новых для современной науки вопросов; апробация оригинальных методов решения и подходов к решению актуальных проблем какой-либо научной теории и методологии;

2) педагогические: анализ, передача и освоение опыта научно-исследовательской работы, исследование проблем преподавания конкретных дисциплин в школе и вузе;

3) информационно-аналитические: знакомство с современными разработками в области отдельной научной отрасли и сопряженных с ней дисциплин, аналитические обзоры диссертационных исследований и литературы по психологическим вопросам, информационно-аналитические обзоры различных научных мероприятий.

Реализация методологического семинара возможна в двух вариантах: в более узком – в рамках одного профиля обучающихся в магистратуре – и в более расширенном – в рамках всего направления обучения; в отдельных случаях, когда обсуждаемая тема имеет полидисциплинарный характер, возможно привлечение магистрантов и других направлений. В первом случае в процессе совместного обсуждения магистранты выдвигают наиболее актуальную или значимую для них проблему, которая добросовестно прорабатывается. Далее, если проблема достаточно актуальна, то возможно расширение тематики для привлечения магистрантов всего направления, и тогда целесообразно проведение

расширенного методологического семинара, в котором примут участие представители разных профилей магистратуры.

Организационную работу по проведению методологических семинаров ведет ответственный за это мероприятие преподаватель. Он после анализа и обобщений предложенных актуальных для магистрантов вопросов разрабатывает план семинара на год, который вывешивается для всеобщего обозрения, после чего ведутся предварительные собеседования по темам для обозначения и согласования общей линии семинара и план может быть утвержден на заседании курирующей направление обучения в магистратуре кафедры. Далее ответственный формирует рабочую группу из числа магистрантов по проведению связанных с каждым конкретным семинаром мероприятий, обеспечивает заседания рабочими помещениями и необходимыми средствами наглядного представления информации (по мере необходимости). В зависимости от выбранной формы методологического семинара и его теоретической проблематики роль ведущего может выполнять как назначенный ответственным за данный семинар преподаватель, так и имеющий соответствующую теоретическую и инструментальную подготовку магистрант.

Чтобы методологический семинар был наиболее интересен и значим для всех участников и чтобы он прошел в творческой атмосфере, вопросы, обсуждаемые на нем, должны быть актуальны для большинства магистрантов. При этом темой методологического семинара должны служить научно-значимые вопросы как теоретического, так и практического характера, интересные многим участникам.

Формы работы методологического семинара определяются целью и конкретным содержанием заседаний. Ведущей формой является заслушивание докладов с последующим их обсуждением и свободной дискуссией по заявленной теме. В этом случае докладчики, выбираемые из магистрантов по принципам личной заинтересованности и равнозначного участия в докладах на последующих семинарах всех магистрантов, готовятся за несколько недель до заседания. Другими возможными формами являются мини-конференция, аналитический обзор, круглый стол, диспут, деловая игра, мастер-класс, семинар-тренинг и др.

Перспективной и малоосвоенной формой работы методологического семинара является деловая игра, которая требует очень серьезной подготовки и дает очень хороший эффект. Этот метод активно используется во всем мире для обучения взрослых людей. Участие в деловых играх может дать не только знания, но и опыт, который в условиях обычной жизни надо приобретать годами. С помощью деловых игр можно объяснить и понять, как и почему надо работать; во время их можно проигрывать стрессовые и критические

ситуации, учить коллектив быть командой, тренировать такие важные для профессиональной подготовки качества, как коммуникативность, лидерские способности, умение ориентироваться в сложной, быстро меняющейся ситуации [1].

Одной из форм работы методологического семинара является рефлексивный семинар, который имеет особенности как в своей организации, так и в проведении.

Организация рефлексивного семинара изначально направлена на культивирование активности участников. Для этого им сообщаются необходимые условия подготовки к нему, а именно обязательная теоретическая подготовка по объявленной теме, предварительное самостоятельное выявление проблем в рассматриваемом вопросе. Сообщаются требования к поведению на семинаре, такие, как обязательная внешняя и внутренняя активность, конструктивная критическая позиция по отношению к воспринятой информации, высказывание сомнений, постановка вопросов и проблем.

Для наиболее эффективной самореализации участников на любом методологическом семинаре, и на рефлексивном в том числе, целесообразно культивировать рефлексивно-регулятивный подход, который включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловую подсистему, подсистему активности (она, в свою очередь, бывает когнитивная, аффективная и конативная) и подсистему рефлексии. Где активность является динамической формой реализации индивидуальной мыследеятельности и диалога, ценностно-смысловая сфера выступает как изначальный фильтр, а ее развитие – как итоговый результат деятельности. Рефлексия же становится сквозным механизмом самоорганизации процесса, объединяющим всю систему регуляции как целостность. В ходе регуляции взаимодействий с другими, а также саморегуляции происходит определение и выстраивание границ взаимодействий, их целостно-смысловое связывание и, наконец, их системная организация, которая воплощается в интеграции всего наработанного материала [4].

Главным для полноценного развертывания рефлексивного семинара является создание «иной реальности», интеллектуально и эмоционально насыщенной, где поиск решения осуществляется при конструктивной диалогичности общения в группе во всех его разновидностях, когда рефлексирование собственной деятельности соотносится с умением разнополярно оценивать оппонента и находить как положительное, так и отрицательное в совместной деятельности.

Другим важным условием продуктивности рефлексивного семинара является опора на креативное мышление и творческий подход к решению поставленных задач, на культивирование поисковой активности, которая ориен-

тирована на поиск нестандартных, ранее не имевшихся способов решения, на преодоление жестко сложившихся стереотипов мыследеятельности, способствующая сдвигу личности от шаблонного мышления и привычных моделей поведения в креативное пространство [3].

Большое значение имеет также критическое мышление участников по отношению к осваиваемой ими информации. Критическое мышление в данном случае должно быть направлено на формирование не только критической позиции участника семинара, но и своего мнения в процессе поиска соответствующей информации, осмысленной и объективной оценки качества этой информации, на изменение своих взглядов при обнаружении новой достоверной информации.

В конце семинара каждый участник рефлексировывает то, что происходило на нем. Главная задача этой процедуры заключается в том, чтобы не критиковать и не осуждать кого-то за высказанную мысль, а обращать внимание на интересные и продуктивные наработки, которые можно в дальнейшем развить и продолжить исследовать.

Важную роль на рефлексивном семинаре выполняет ведущий. Данную функцию в данной разновидности методологического семинара оптимально взять на себя преподавателю. Основные задачи ведущего – структурировать текущий процесс, способствовать созданию и сохранению эмоциональной, позитивной и содержательной динамики течения мыследеятельности. Для этого он задает генерирующие и уточняющие вопросы с целью поддержания беседы и разворачивает аргументы, а также следит за регламентом выступлений и обеспечивает деловую, уважительную атмосферу прохождения семинара. Если же роль ведущего выполняется магистрантом, то ведущий семинара должен быть не только хорошо подготовлен теоретически по заявленной теме, но и обладать развитым критическим мышлением, способным обобщать и интегрировать наработанную информацию, ставить участников в рефлексивную позицию, а также способствовать движению мысли в конструктивном направлении.

Итогом участия в методологическом семинаре любой формы являются приобретенные в процессе активной работы на нем знания и активация мыслительной деятельности в целом, а также глубокое погружение в обсуждаемую тему и внутренняя работа, которая будет продолжаться и даже после завершения семинара приносить свои плоды в соответствии со степенью погруженности.

Таким образом, активное участие магистрантов в работе методологического семинара способствует эффективному решению учебно-методических задач по формированию профессиональной компетентности, совершенствованию

нию профессиональных знаний, а также умения применять современные педагогические технологии в образовательном процессе, что способствует развитию личностных качеств и формирует творческое отношение к своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ванюшин, В. Н. Деловая игра в обучении : научно-практическое пособие [Текст] / В. Н. Ванюшин, С. В. Гвоздиков, А. Р. Лаврентьев, Л. А. Орлова. – Дзержинск : Конкорд, 2015. – 131 с.
2. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие [Текст] / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Пинигин, В. Г. Поисковая активность как компонент реализации личностной креативности [Текст] / В. Г. Пинигин // Современная наука: проблемы и перспективы развития : международная научно-практическая конференция : сборник статей : в 3 ч. – Ч. 1. – Омск : Изд-во ОмГА, 2017. – С. 180–184
4. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия [Текст] / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

УДК 372.8

ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

**П. В. Полещук,
Омский государственный педагогический
университет, г. Омск**

В условиях глобализации перед человечеством остро встала проблема его безопасности. На современном этапе развития цивилизации как следствия развития науки научно-технический прогресс приводит к доминанте техногенной среды и способствует сциентическому пути развития, при котором изменения коснутся морфофизиолого-анатомических и поведенческих особенностей человека, которые приведут к конфликту и конфронтации в нем биологического и социального начал. Возможны противоположные пути развития: алармизм, при котором гибель цивилизации и биосферы неизбежна, и модель устойчивого развития, предполагающая гармонизацию отношений человека со всеми сферами его жизни. В связи с этим в системах непрерывного экологического образования и образования в сфере безопасности жизнедеятельности необходимо перейти к развитию культуры безопасности как личности, так и общества в целом.

Ключевые слова: алармизм, антропосистемы, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности, чрезвычайная ситуация экологического характера, чрезвычайные ситуации природного характера, чрезвычайные ситуации техногенного характера, чрезвычайные ситуации социального характера, экология

INTEGRATIVE CONNECTIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EDUCATION IN THE FIELD OF SAFETY OF LIFE ACTIVITY ON THE BASE OF GENERAL SCIENTIFIC CONCEPTS FORMATION

**P. V. Poleschuk,
Omsk State Pedagogical University, Omsk**

In the context of globalization mankind faced an acute problem of its security. According to this article, at the present time, when the development of science caused the development of our civilization, scientific and technical progress leads to the dominant technological environment and contributes to the hi-tech path of development on which the morphological, physiological, anatomical and behavioral characteristics of a human will be changed. It will lead to conflicts and confrontation between his biological and social roots. Extremely opposite ways of development are also possible, f. e. alarmism, which will cause the death of civilization and the biosphere, or a model of sustainable development involving the harmonization of human relations with all spheres of his life. Concerning this, in systems of continuous environmental education and education in the field of life safety, it is necessary to proceed to the development of safety culture, both for each individual and for society as a whole.

Keywords: alarmism, anthropological systems, life safety, safety culture, environmental emergency, natural emergency situations, man-made emergency situations and social emergency situations, ecology.

На современном этапе развития цивилизации явление глобализации охватило все сферы человеческой деятельности. В центре внимания находится проблема ее безопасности. Противоречия между сохранением безопасности общества и глобализацией всех процессов, способствующих ее снижению, сейчас ощущаются довольно остро. Они касаются природно-экономической, социальной, политической сфер. Широкий резонанс приобрели такие из них, как демографический взрыв, проблемы минеральных ресурсов, терроризм, угроза экологической войны и пр. Разрешение этих противоречий видится в развитии культуры безопасности личности и человечества в целом.

Возникнув после Чернобыльской катастрофы (26.04.1986) понятие «культура безопасности» базируется не только на общечеловеческой системе ценностей (ценность жизни, здоровья, окружающей природно-социальной среды), но и на знании явлений, которые приводят к дестабилизации жизни общества (чрезвычайные ситуации разного характера), механизмов их проявления, способов реагирования на них.

Категория «чрезвычайная ситуация» является ключевым понятием образовательной области «Безопасность жизнедеятельности».

Определение этого понятия обозначено в ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.1994 N 68-ФЗ, как «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» [1]. Это определение свидетельствует о вероятности различных по происхождению причин чрезвычайных ситуаций.

Исходя из него, чрезвычайные ситуации в зависимости от источника опасности подразделяют на группы: природные (стихийные и биологические бедствия), техногенные (вызванные авариями и техногенными катастрофами) и социальные (источниками последних являются различные виды антропосистем).

Ухудшение экологической обстановки требует коррекции содержания экологического раздела в различных дисциплинах, в частности его оптимизации в курсе «Безопасность жизнедеятельности». В связи с этим несомненно актуальность четкого определения понятия «чрезвычайные ситуации экологического характера», подавляющее большинство которых носит глобальный характер.

Изначально вопросы гармонизации отношений в системе «человечество – окружающий мир» изучались областью экологических дисциплин. Однако в ходе смещения акцента в область смежной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и усиления интеграции знаний этой образовательной области со сферой экологической науки особое значение приобрела категория «экологическая безопасность» и связанное с ней понятие «чрезвычайная ситуация экологического характера».

Общепринятого определения понятия «чрезвычайная ситуация экологического характера» пока не существует. Как правило, эту категорию рассматривают как равнозначную таким понятиям, как «чрезвычайные ситуации природного характера», «чрезвычайные ситуации техногенного характера» и «чрезвычайные ситуации социального характера». Рассмотрим отличительные особенности понятия «чрезвычайная ситуация экологического характера» (далее по тексту – «экологическая ЧС»)

Понятием, обеспечивающим конкретизацию чрезвычайной ситуации экологического характера является понятие экологии. Данный термин с лингвистической точки зрения является удачным, так как буквально пере-

водится с греческого как «наука о доме». Понятие «дом» территориальное и одновременно безразмерное, его границы простираются от конкретного места обитания – экологической ниши – и заканчиваются глобальной оболочкой планеты – Биосферой. Предметом исследования экологической науки является взаимодействие биосистемы (организменного уровня и надорганизменных уровней) с окружающей их средой, т. е. с тем многообразием факторов и сред жизни, с которыми живая система находится в прямых и косвенных взаимоотношениях.

Предмет безопасности жизнедеятельности более конкретен – безопасное взаимодействие антропосистем разного ранга с окружающей средой. В отличие от прочих организмов, человек способен жить и развиваться в пределах трех сред жизни: естественной (природной), искусственно созданной (техногенной) и социальной. Причем, в отличие от прочих организмов, человек не столько адаптируется к условиям среды, сколько приспособливает среду для своего комфортного существования. Последнее явление породило доминирование искусственно созданного окружения, при функционировании которого не соблюдаются законы природы. Искусственно созданная среда все чаще становится источником опасности и чрезвычайных ситуаций, приводящим к гибели людей, ухудшению здоровья населения, природному и экономическому ущербу. Отдельные составляющие окружающей человека среды, представляющие самостоятельные среды жизни, могут являться источником опасности для человека, что в конечном итоге порождает многообразие видов чрезвычайных ситуаций (природные, техногенные, социальные), в совокупности составляющих содержание рассматриваемого понятия «экологическая ЧС».

Экологическую ЧС можно определить как обстановку на определенной территории, сложившуюся в результате противоречий в системе «человечество – окружающая среда», которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей.

В этом определении отражены отличительные особенности экологических ЧС.

1. *Составляющие понятия.* Понятие «окружающая среда» представлено комплексом составляющих: естественной (природной), техногенной и социальной сферами. Изначально это понятие получило распространение в разделе «Социальная экология». Противоречия, возникающие в ходе взаимодействия человека многофакторной окружающей его средой, носят системный характер. Причем зачастую противоречия в одной из сред, вызывая цепную реакцию, затрагивают и другие составляющие окружающей среды. Например, в ходе военных действий (социальный фактор опасности) происходит разру-

шение химически опасного объекта (техногенный фактор опасности), попавшее в окружающую среду сильнодействующее ядовитое вещество приводит к деградации расположенных вблизи природных комплексов, способствует материально-экономическому ущербу, влияет на здоровье населения.

2. *Место возникновения и проявления ЧС экологического характера.* Это могут быть геосферные оболочки, а так же биота. Принято выделять чрезвычайные ситуации экологического характера, связанные с изменениями суши (эдафосфера и литосфера), атмосферы, гидросферы и биосферы. В последнем случае будет уместен термин «биота», подразумевающий совокупность всех обитателей биосферы, так как биосфера, представляя глобальную экосистему планеты Земля, включает не только живое вещество, но и ту часть неживой природы, с которой оно взаимодействует.

3. *Источники экологических чрезвычайных ситуаций.* В этом качестве могут выступать прямые и косвенные взаимосвязи, складывающиеся между человеком и окружающей его средой. В этом случае к чрезвычайным ситуациям экологического характера не относятся стихийные бедствия, естественные эпидемии и социальные противоречия, а также субъект – объектные общественные отношения отдельных личностей (криминальные чрезвычайные ситуации).

4. *Причина.* Основополагающая причина чрезвычайных ситуаций экологического характера кроется в нерациональном природопользовании, которое проявляется в двух аспектах: загрязнении среды и чрезмерном потреблении ресурсов.

5. *Правовое регулирование.* Регуляцию отношений по устранению или ограничению загрязнения среды антропогенными агентами изучает природоохранительное право, а разумное потребление ресурсов – природноресурсовое право.

6. *Формы экологических ЧС.* Чрезвычайные ситуации экологического характера могут быть реализованы в трех формах: экологические проблемы, экологические кризисы и экологические катастрофы. Их пусковые механизмы в равной степени могут привести к экологическим чрезвычайными ситуациями. Например, причинами ЧС, связанной с загрязнением атмосферы, могут быть как глобальные экологические проблемы: разрушение озонового экрана, кислотные осадки, изменение газового состава приземного слоя атмосферы, – так и антропогенный термодинамический кризис, вызванный низким КПД используемой энергии и нагреванием атмосферы. Примером такого рода катастрофы является событие в Бхопале (03.12.1984), унесшее жизни около 15 000 человек в результате выброса в атмосферу сильнодействующего ядовитого вещества.

Гармонизация отношений в системе «человечество – окружающая среда» возможна в ходе преобразования условий жизни человеческой среды в диапазоне от комфортных до предельно допустимых.

Приоритет отдельной среды может привести к самостоятельному типу развития цивилизации. Так, акцент на развитие науки, НТП приводит к доминанте техногенной среды и способствует сциентическому пути развития, при котором изменения коснутся морфо-физиолого-анатомических и поведенческих особенностей организма человека и приведут к конфликту и конфронтации в нем биологического и социального начал.

Направленность усилий на приоритет только естественной среды поведет человека по пути консервационизма, сопровождаемого жестким естественным отбором. Здесь основную изначальную опасность могут представлять социальные течения тоталитарного толка, придерживающиеся лозунга «Назад в природу», которые по праву можно считать реакционными.

Возможны и крайне противоположные пути развития: алармизм, при котором гибель цивилизации и биосферы неизбежна, и модель устойчивого развития, предполагающая гармонизацию отношений человека со всеми сферами его жизни [2].

Как мы видим, основу содержания понятия «экологические ЧС» составляют экологические знания. Поэтому при изучении раздела курса «Основы экологической безопасности» следует уделять должное внимание таким экологическим разделам, как аутэкология, синэкология, глобальная экология, социальная экология. Владение экологическим материалом будет способствовать более точному пониманию обучающимися противоречий, на основе которых сформируются алгоритмы действий по предупреждению ЧС и безопасному поведению при столкновении с опасностями.

Изложенные в статье материалы нашли отражение в разработанном и реализуемом автором учебно-методическом пособии – рабочей тетради по курсу «Основы экологической безопасности».

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера : федеральный закон от 21.12.1994 N 68-ФЗ [Электронный ресурс] // Сайт правовой поддержки «Консультант Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5295/
2. Арбузова, Е. Н. Рефлексивная система обучения в методической подготовке студентов-биологов в педвузе [Текст] / Е. Н. Арбузова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – 394с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Т. Н. Романова, А. С. Новаковский
Омская гуманитарная академия, г. Омск

Описывается сущность информационного процесса обучения студентов математике и информатике как необходимость усиления межпредметных интегративных связей в сфере образования высшей школы, где одним из основных средств обучения студентов естественнонаучным дисциплинам может служить компетентностный подход к проектированию данных целей.

Ключевые слова: информационный процесс обучения, технологии обучения математике и информатике, проектирование целей, ключевые компетенции.

MODELING THE RESULTS OF TEACHING TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS AND INFORMATICS BASED ON COMPETENCE APPROACH

T. N. Romanova, A. S. Novakovsky,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk

The essence of the information process of teaching mathematics and computer science is described as the need to strengthen interdisciplinary integrative relations in the field of higher education, where one of the main means of teaching natural science can be a competence-based approach for projecting these educational purposes.

Keywords: informational learning process, technologies of learning mathematics and computer science, purpose projecting, core competencies.

Роль образования заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающегося.

Содержание образования представляет собой систему научных знаний, умений и навыков, которая определяет назидательно аккомодированный социальный опыт решения когнитивных, мировоззренческих, высоконравственных, политических и иных проблем. Смысл образовательного процесса заключается в создании условий для организации и осуществления системы мер, которые способствуют формированию у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Для большинства студентов различных специальностей на первое место выдвигается задача формирования социально-экономической картины мира, следовательно, сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные к постоянному самосовершенствованию. Однако результаты международных исследований свидетельствуют о том, что знания большинства учащихся по предметам естественнонаучного цикла становятся все хуже. При этом растет количество студентов, которые не способны реализовать свои потенциальные возможности в приобретении полных и глубоких знаний при изучении математики и информатики [1].

Отметим, что в связи с этим возникают некоторые противоречия между запросами обучаемых и качеством традиционной системы обучения, а также между теоретическим равенством возможностей получения дополнительного образования и реальной его доступностью. Следовательно, в системе образования назрела объективная необходимость кардинальной перестройки технологии обучения математике и информатике: акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащегося, под которой мы понимаем самообучение.

Достижения научно-технического прогресса свидетельствуют, что на преодоление разобщенности частных естественно-математических и технических наук ориентирована теоретическая и прикладная информатика, исследующая процессы сбора, накопления, обработки, передачи, хранения, поиска и применения информации, позволяющая использовать соответствующие установленные закономерности и разработанные методы в производстве материальных и нематериальных ценностей.

Таким образом, односторонние подходы к проблеме использования межпредметных связей математики и информатики не позволяют выделить всю совокупность теоретических положений, составляющих научную основу концепции реализации взаимодополняющего изучения информатики и математики. Современные концепции процесса обучения, учебного познания, психологические закономерности усвоения знаний, практика обучения математике и информатике обуславливают необходимость системного, комплексного подхода к постановке и решению проблемы использования взаимодополняющего изучения информатики и математики применительно к информационной и математической подготовке студентов.

Необходимость усиления межпредметных интегративных связей в сфере научного познания и преобразования действительности и интенсивное внедрение в настоящее время компьютерных технологий во все сферы деятельности студента актуализируют постановку и решение дидактической про-

блемы успешного обучения теоретической и прикладной информатике студентов высших учебных заведений[2].

Обучение математике и информатике предполагает, что для этого нужно:

- а) получать необходимое количество информации;
- б) обрабатывать эту информацию по определенным правилам на заданном уровне;
- в) сохранять информацию;
- г) точно и эффективно воспроизводить и своевременно применять информацию.

Все эти элементы находят то или иное выражение в общепринятых системах обучения; задача состоит в нахождении методики оптимального ведения информационного процесса при изучении курса математики (например, в системе заочного обучения), т. е. оптимального управления им.

Следовательно, процесс обучения студентов должен быть ориентирован на:

- осознание математических понятий и действий математических законов в реальном мире, умение применять их для научного объяснения явлений (история развития математики и информатики должна быть сопоставлена с общекультурными ценностями и общепhilosophическими понятиями);
- приобретение навыков использования прикладных компьютерных программ в качестве инструмента исследований, обработки и предоставления информации.

Существуют различные подходы к обучению. Так, один из них – компетентностный подход, который акцентирует внимание на результатах образования, значимых за его пределами, т. е. образовательным результатом должна быть не сумма усвоенной обучаемыми информации, а способность выпускника учебного заведения самостоятельно действовать в различных (жизненных, проблемных, профессиональных и др.) ситуациях. Компетентностный подход выступает как метод моделирования результатов образования и их представления как норм его качества [3].

На основе анализа этой проблемы в научно-методических исследованиях Е. Е. Волковой показано, что математика и информатика занимают лидирующие позиции в формировании следующих ключевых компетенций выпускника высшей школы [4]:

- 1) *учебно-познавательной компетенции*, т. к. изучение математики и информатики развивает логическое, в частности дедуктивное, и операционное мышление, умения анализировать и обобщать, выделять частные случаи, делать выводы, выделять проблему и через решение задач добиваться цели, переходить от основной постановки вопроса к схеме рассуждений (схематизировать), находить пути решения и реализовывать их, давать им оценку;

2) *информационной компетенции*, т. к. изучение математики и информатики требует знаний по поиску информации, ее отбору, систематизации, сохранению и воспроизведению;

3) *общекультурной компетенции*, т. к. математика и информатика являются частью мировой культуры, значимой в разных сферах жизнедеятельности человека, воспитывают чувство прекрасного и его восприятие;

4) *ценностно-смысловой компетенции*, т. к. содержание прикладных задач выявляет такие группы ценностей, как экономические, эстетические, социальные, политические, религиозные и теоретические; таким образом, математика и информатика влияют на формирование теоретических и эстетических ценностей, на понимание мира как единого целого, связей науки и практики, истории их происхождения;

5) *коммуникативной компетенции*, т. к. использование в общении языка математики и информатики требует точности, лаконичности, логичности; это язык фактов и аргументов, совершенствующий общение и речевое поведение;

6) *социально-трудовой компетенции*, т. к., по выражению А. Я. Хинчина, математика способствует формированию не только честности и правдивости, но и настойчивости, мужества, трудолюбия, ответственности, привычки к систематическому и упорядоченному труду [5];

7) *мировоззренческой компетенции*, т. к. математика способствует пониманию закономерностей мира, путей их познания с помощью специфических методов и способов описания действительности;

8) *компетенции самоопределения*, т. к. совершенство естественнонаучных дисциплин ведет к поиску совершенного в мире и в себе, учит самоконтролю и самооценке, поиску своего места в мире и в стране.

В таком случае, когда математика не преподается как изолированная дисциплина, а является содержательной с точки зрения прикладной значимости и дальнейшей профессиональной направленности при изучении информатики, обучение становится более эффективным.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наряду с потенциалом самой математики, связанным как с ее содержанием, так и с методами решения математических задач, дополнительные возможности при изучении курса информатики определяют формирование ключевых компетенций, которые имеют методы, средства и формы организации обучения.

Библиографический список

1. Зими́на, О. В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования [Текст] / О. В. Зими́на // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2005. – Вып. 1. – С. 17–66.

2. Каримов, М. Ф. Проектирование и реализация подготовки будущих учителей-исследователей информационного общества [Текст] / М. Ф. Каримов // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург : ОГУ, 2005. – № 4. – С. 108–113.

3. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе [Текст] / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – Вып. 3. – М., 2006. – С. 3–17.

4. Волкова, Е. Е. Компетентностный подход к обучению математике учащихся профильной школы в контексте педагогической технологии [Текст] / Е. Е. Волкова. – Тюмень : Изд-во ТюмГНГУ, 2008. – 312 с.

5. Хинчин, А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики [Текст] / А. Я. Хинчин // Математическое просвещение. – М., 1961. – Вып. 6. – С. 128–160

УДК 378. 147

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОТ БАКАЛАВРА ДО МАГИСТРА

Н. В. Савина,
Омский государственный педагогический университет,
Омская гуманитарная академия,
Е. В. Лопанова,
Омская гуманитарная академия

В статье рассматривается реализация новых ФГОС ВО педагогического бакалавриата и магистратуры в аспекте формирования универсальных компетенций на примере группы компетенций «Разработка и реализация проектов»; с этих позиций сделан анализ некоторых примерных основных образовательных программ вузов.

Ключевые слова: универсальные компетенции, магистрант, магистр, педагогическое образование, основная образовательная программа, разработка и реализация проектов.

THE FORMATION OF THE UNIVERSAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS: FROM BACHELOR TO MASTER

N. V. Savina,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk Humanitarian Academy,
E. V. Lopanova,
Omsk Humanitarian Academy

The article deals with the implementation of the new Federal state standards of higher education at the pedagogical bachelor's and master's degree in the aspect of the formation of universal competencies on the example of the competence group «Development and implementation of projects»; from these positions we analyze some exemplary basic educational university programs.

Keywords: universal competences, undergraduate, master's degree, pedagogical education, basic educational program, development and implementation of projects.

Актуальные ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» отражают современные требования к будущим бакалаврам и магистрам педагогики [1]. Новые требования общества, государства, технологий ставят перед нами цель готовить специалистов, которые владеют не только узкими профессиональными компетенциями. Особенностью новых образовательных стандартов являются универсальные компетенции (УК), которые одинаковы для студентов всех направлений и профилей подготовки. Это надпредметные (метапредметные) или карьерные компетенции, отражающие навыки управления проектами, межкультурного взаимодействия и коммуникации, самоорганизации и саморазвития, системного и критического мышления, командной работы и лидерства. В работе педагога эти компетенции нужны не меньше, чем в любой другой. «Особо высока роль человека в образовании, а его качество в подавляющей части зависит от уровня учителей, наставников, педагогов, а не от зданий, оборудования, рабочего места, что также важно. Тем не менее, определяющее значение имеют качества преподавателя, его знания, навыки и умения» [2, с. 67]. О таком педагоге говорится и в Программе развития педагогического образования: «...создание условий и технологий для подготовки «нового педагога», ..., умеющего рефлексировать, развивать и перестраивать профессиональную деятельность на основе исследовательских компетенций» [3, с. 7].

В ФГОС ВО бакалавриата и магистратуры группы универсальных компетенций одинаковы, но, конечно, сами компетенции имеют разное содержание. Так, например, УК-2 в бакалавриате – «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений». В магистратуре это трансформируется уже в «способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [1]. УК-2 относится к группе универсальных компетенций под общим названием «Разработка и реализация проектов».

Покажем, как планируется формирование этой компетенции в примерных ООП различных вузов [4]. Больше всех ООП заявил Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Проанализируем две ООП, разработанные этим вузом, по направлению подготовки «Педагогическое образование»: бакалавриата, 44.03.01, профиль «Историческое образование», и магистратуры, 44.04.01, профиль «Обществоведческое образование».

В программе бакалавриата формирование указанной компетенции предполагает реализацию в нескольких модулях, каждому из которых соответствует несколько дисциплин: мировоззренческий модуль (дисциплины «Правоведение», «Экономические основы образования»), здоровьесберегающий (дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», «Здоровьесберегающие

технологии в педагогическом образовании)), психолого-педагогический (дисциплина «Решение педагогических задач», учебная практика), модуль «Дополнительное образование» (дисциплина «Подготовка к работе вожатого в детском оздоровительном лагере», производственная практика), государственная итоговая аттестация. В краткой характеристике модулей нет указания на формирование через УК-2 категории «Разработка и реализация проектов»; отчасти это можно прогнозировать, учитывая использование во всех модулях проектного обучения.

В программе магистратуры УК-2 формируется через два вариативных модуля: «Общественное образование в системе общего образования» (элективные дисциплины «Рискология общественного образования» и «Руководство проектной и исследовательской деятельностью учащихся в школе») и «Исследование и современные практики сетевого образовательного взаимодействия» (дисциплины «Современные исследования в области дистанционного образования» и «Сетевые образовательные проекты»). Также эта компетенция формируется во всех видах практик и защите ВКР. В краткой характеристике первого модуля нет упоминания об исследуемой компетенции УК-2. Во втором модуле проектирование и реализация сетевых образовательных проектов рассматривается как актуальная и перспективная деятельность педагога и обучающихся в современных образовательных условиях. То есть напрямую формирование УК-2 обеспечивает всего одна дисциплина из всей ООП – «Сетевые образовательные проекты». Косвенно это проходит через указание во всех модулях ООП проектного обучения как образовательной технологии.

Таким образом, преемственности в формировании УК-2 между ООП бакалавриата и магистратуры не наблюдается. Конкретики по поводу того, как предполагается формировать УК-2, в ООП нет; вероятно, предполагается делать это через технологии обучения в программах дисциплин. Достоинством этих ООП в плане указанной компетенции является наличие соответствующих обобщенной группе компетенций индикаторов ее достижения.

Отметим, что мы взяли для анализа сходные профили подготовки, хотя универсальные компетенции идентичны для всех направлений и профилей подготовки.

Другой вуз, представивший свои примерные ООП, – Московский государственный психолого-педагогический университет. Возьмем, к примеру, направление «Психолого-педагогическое образование», 44.03.02 и 44.04.02, бакалавриат и магистратура соответственно, профиль «Педагог начального общего образования».

В программе бакалавриата формирование указанной компетенции также предполагает реализацию в нескольких модулях и дисциплинах. Это модули «Гуманитарные, социальные и экономические основы профессиональной деятельности», «Естественнонаучные и математические основы профессиональной деятельности», «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Нормативные основы профессиональной деятельности», а также ГИА. Дисциплины, входящие в эти модули, напрямую не показывают формирование компетенции, связанной с разработкой и реализацией проектов (история, философия, математика и математическая статистика, анатомия и возрастная физиология человека и др.). Чтобы сделать вывод о возможности формирования УК-2, обратимся к образовательным технологиям, которые указывают разработчики. Учебное проектирование, близкая по значению технология, заявлено только в одном модуле – «Нормативные основы профессиональной деятельности». В остальных модулях описание образовательных технологий обобщенное и расплывчатое:

- использование практических занятий, интерактивных форм и проблемных методов обучения, рефератов, аналитических эссе, связанных со спецификой системы образования, образовательных учреждений и будущей профессиональной деятельностью обучающихся;

- использование материала реальных исследовательских задач в сфере образования, связанных со спецификой будущей профессиональной деятельности обучающихся и усвоением ключевых компетенций (в том числе в области психолого-педагогических исследований и на их материале).

Неясно, как посредством таких технологий будет реализовано формирование УК-2. Модуль «Введение в психолого-педагогическую деятельность» предполагает выполнение курсового проекта, но это индивидуальная работа, а не командный проект, навыки которого должны формироваться через универсальные компетенции УК-2 и УК-3 как в бакалавриате, так и в магистратуре.

В ООП магистратуры реализация УК-2 предполагается, кроме ГИА, только через один модуль, «Управление образованием», что, конечно, соответствует по содержанию формулировке УК-2 – управление проектом на всех этапах его жизненного цикла, – но нарушает принцип комплексного формирования универсальных компетенций во всех модулях учебного плана. В образовательных технологиях указано в том числе учебное проектирование.

Исходя из анализа ООП МГППУ, можно заключить, что преемственности между бакалавриатом и магистратурой в плане формирования УК-2 не наблюдается, нет ясности в возможности участия в формировании заявленных дисциплин в ООП бакалавриата, нет конкретных образовательных технологий, которые бы указывали на достижение цели, нет индикаторов достижения

формирования все УК. Достоинством ООП магистратуры является введение в учебный план специального модуля по управлению образованием, который напрямую соответствует сущности УК-2.

И еще обратимся к примерным программам Российского государственного профессионально-педагогического университета. Он представляет программы для бакалавриата (44.03.04) и магистратуры (44.04.04) по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям).

В бакалавриате это модуль «Саморазвитие и управление карьерой», что, судя по названию, предполагает управленческие компетенции, однако конкретно УК-2 приписано только к одной дисциплине модуля – «Правоведение». И все индикаторы достижения результата привязаны к этой дисциплине и формулируются в ее терминах, что неправомерно, учитывая общий характер универсальных компетенций. В аннотации к этой дисциплине (аннотации всех дисциплин представлены в приложениях к ООП) читаем формулировку цели освоения дисциплины: «Получение основополагающих представлений о государстве и праве, законности и правопорядке, правотворчестве и правоприменении, правонарушении и правомерном поведении, о месте и роли государства и права в жизни общества, знакомство с особенностями правовой системы Российской Федерации в целом и отдельными отраслями действующего российского права в частности, формирование юридического понятийного аппарата и навыков юридического мышления» [5, с. 93]. Ничего о формировании универсальных компетенций здесь нет. Возможно, это проходит через задачи и образовательные технологии, но эти компоненты здесь не указаны.

Непонятно также, почему компетенция по проектному управлению не реализуется в элективных дисциплинах, рекомендуемых в этом модуле, таких, как «Психологические основы самоменеджмента» и «Тайм-менеджмент». Эти дисциплины своим содержанием более подходят для этой цели, чем правоведение.

В магистратуре РГППУ УК-2 формируется модулем «Управление проектами и ресурсами» и дисциплинами «Управление человеческими ресурсами», «Управление проектами». И хотя здесь не указаны образовательные технологии, посредством которых будет достигаться формирование УК-2, само содержание дисциплин нацеливает на это, что не вызывает сомнений. Индикаторы достижения здесь полностью соответствуют требованиям к управлению проектной деятельностью на всех этапах жизненного цикла проекта. Образовательные технологии не указаны.

Таким образом, вывод по ООП РГППУ следует почти аналогичный выводу по ООП МГППУ. Оба вуза вводят в магистратуре специальные модули с расчетом на реализацию УК-2, что нам представляется очень важным и пра-

вильным ввиду сложности этой компетенции. Напомним, что управление проектами – это отдельная профессия.

Подводя итог проделанному анализу ООП трех ведущих педагогических вузов России, мы приходим к следующим выводам.

1. Вузы индивидуально подходят к вопросу формирования универсальных компетенций. Нет единообразия в этом вопросе, хотя УК едины для всех и не допускается изменение их формулировок.

2. Нет преемственности в формировании УК между ООП бакалавриата и магистратуры.

3. Индикаторы достижения универсальных компетенций не всегда показывают соответствие сущности конкретной УК.

4. УК в программах бакалавриата привязаны к разным модулям и учебным дисциплинам.

5. Программы магистратуры более соответствуют формированию УК, чем программы бакалавриата.

6. Достижение результатов по формированию УК-2 наиболее реально через организацию отдельного учебного модуля.

7. Образовательные технологии, где указаны УК, не дают возможности сделать вывод о путях их формирования.

На основании полученных данных можем предположить, что конкретные выводы о возможном эффективном формировании УК в программах как бакалавриата, так и магистратуры можно сделать через анализ рабочих программ дисциплин и изучение педагогического опыта преподавателей. Это представляется дальнейшим направлением исследования проблемы формирования универсальных компетенций.

Библиографический список

1. Приказ об утверждении ФГОС ВО – магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117>

2. Аганбегян, А. Г. Человеческий капитал и его главная составляющая – сфера «экономики знаний» как основной источник социально-экономического роста [Текст] // Экономические стратегии. – № 3. – М. : Инст-т экономических стратегий, 2017. – С. 69–79.

3. Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования. Официальный сайт. Предложения по формированию программы развития педагогического образования. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.fumoped.ru/programma-razvitiya>

4. Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования. Официальный сайт. Примерные основные образовательные программы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.fumoped.ru/kopiya-primernye-oor>

5. Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования. Официальный сайт. Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) Уровень высшего образования – бакалавриат. [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/92ed0b_d5ef5fc4c63345c682a84724af7ca741.pdf

УДК 378

РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Т. В. Савченко,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

Статья посвящена вопросам развития конкурентоспособности будущих специалистов и педагогическим аспектам организации процесса профессиональной подготовки студентов, а также приобретению ими профессиональных личностных качеств.

Ключевые слова: конкурентоспособность личности, развитие конкурентоспособной личности, профессиональная подготовка.

THE DEVELOPMENT OF THE COMPETITIVE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

**T. V. Savchenko,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is devoted to the development of competitiveness of future professionals to the pedagogical aspects of students training organization and their acquisition of professional personal qualities as well.

Keywords: personality competitiveness, competitive personality development, professional training.

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования все более явно ориентируют его на свободное развитие личности, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

Происходящие в мире и в нашей стране изменения в области педагогических целей ставят вопрос об обеспечении образованием в соответствии с этими целями для достижения более полного личностно и социально интегрированно-

го результата. В качестве общего обозначения для этого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, ставшего результатом образования в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих, выступает понятие «конкурентоспособность личности».

На наш взгляд, нерешенность проблем подготовки конкурентоспособной личности в системе образования тормозит понимание и принятие обществом курса развития страны, снижает конкурентоспособность всех сфер жизнедеятельности государства. Поэтому конкурентоспособность личности представляется важнейшим ресурсом развития российского общества, причем ресурсом, потенциал которого до сих пор не используется в полной мере.

Проблема формирования конкурентоспособности личности будущего специалиста становится особенно актуальной на сегодняшний день, когда российское общество активно входит в систему рыночных отношений, в которых качествами, определяющими успех человека, становятся его квалификация и уровень технологической, общекультурной и психологической подготовленности к деятельности.

Цель данной работы – выявить составляющие конкурентоспособности личности будущего специалиста и факторы, влияющие на ее формирование.

Формирование конкурентоспособности будущего профессионала можно назвать одним из важнейших составляющих процесса профессиональной социализации современных студентов, будущих специалистов. Конкурентоспособность можно характеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, которые будут реализованы в профессиональной деятельности. Таким образом, конкурентоспособность определяется как интегральная характеристика личности специалиста, обеспечивающая ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на рынке труда, высокий спрос на его услуги. Она определяется качеством личности специалиста и качеством его профессиональной деятельности. Ее уровень зависит от степени соответствия личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям (С. Я. Батышев, Н. В. Борисова, С. А. Потачев, С. Н. Ширококов и др.) [4].

Конкурентоспособность, по определению В. И. Андреева, – свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке [2].

Становление конкурентоспособности для человека имеет и личностную значимость, поскольку обеспечивает его востребованность и способность за-

нимать лидирующие позиции в любой деятельности. Развитие конкурентоспособности личности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки является условием и фактором ее жизненной и профессиональной успешности в дальнейшем, залогом эффективного саморазвития и самосовершенствования. Одной из задач российского образования является обеспечение стартовых условий для развития и саморазвития личности студента в образовательном процессе.

Конкурентоспособная личность – это личность, для которой характерно стремление к высокому качеству и эффективности своей деятельности (плюс способность обеспечивать такое качество), а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами.

Существует и такое понятие, как конкурентоспособная творческая личность, которое определяется совокупностью способностей и личностных качеств, обеспечивающих высокий уровень и эффективность профессионально-творческой деятельности, а также стремление и способность человека быть лидером в конкурентной борьбе. Характеристики идеальной модели конкурентоспособной личности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики идеальной модели конкурентоспособной личности (по В. И. Андрееву)

Качества личности	Эталонные характеристики качеств личности
Мотивы и ценностные ориентации	Четкость целей и ценностных ориентаций Осознание приоритетов Амбициозность Стремление к лидерству Оптимизм, вера в успех своего дела Глубокий интерес к делу Ориентация на здоровый образ жизни Стремление к качественному конечному продукту своей деятельности
Нравственные качества	Ответственность Обязательность Толерантность Способность к временным компромиссам Самостоятельность в условиях нравственного выбора
Гражданские качества	Ясность и четкость гражданской позиции Социальная активность Способность отстаивать свои права Демократизм Гражданское мужество Патриотизм Смелость

Качества личности	Эталонные характеристики качеств личности
Интеллектуальные и деловые качества	Креативность, творческий подход к делу Компетентность Профессионализм Системность, критичность, прогностичность мышления
Особенности характера и поведения	Способность ставить и решать сложные задачи и проблемы Трудолюбие Энергичность Решительность Стрессоустойчивость Способность мобилизоваться Способность не останавливаться на достигнутом Способность к риску Расчетливость Способность начатое дело доводить до конца
Коммуникативные способности	Коммуникабельность, адаптивность Умение убеждать Умение вести переговоры Эмпатийность
Организаторские способности	Способность создать команду Способность подчинять своей воле других Способность быть лидером Способность эффективно делегировать свои полномочия Требовательность Умение организовать и мобилизовать коллектив на успешное решение коллективной задачи Умение контролировать и корректировать работу коллектива
«Само»-способности и «само»-процессы	Самостоятельность в принятии ответственных решений Способности к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту, самоуправлению, самосовершенствованию, творческой самореализации.

Конкурентоспособная личность, как показали исследования ученых (С. А. Хазова, В. А. Андреев и др. [1, 2, 3]) – это не одно качество, а интегральная характеристика, включающая в себя множество личностных характеристик:

- высокий уровень работоспособности; стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности;
- творческое отношение к делу;
- постоянное стремление к профессиональному самосовершенствованию;
- способность к принятию ответственных, порой рискованных решений;
- коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, со-творчеству;
- способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

Подготовка человека, способного к самосовершенствованию в течение всей жизни,— важнейшая задача образования. Специфика профессиональной деятельности человека проявляется в том, что он постоянно рефлексивирует относительно ранее усвоенных образцов деятельности, ценностных эталонов, концептуальных схем поведения.

На наш взгляд, становление конкурентоспособной личности будет эффективным, если в процессе профессионального обучения достигается гарантированное качество образования через творческое саморазвитие и самореализацию личности студента, а обучаемый осуществляет непрерывное творческое саморазвитие, самореализацию и самоопределение того вида деятельности, где стремится достичь вершины своего успеха.

Структурными компонентами конкурентоспособности являются:

- компетентность личности – системообразующий компонент;
- акмеологическая направленность личности;
- конкурентоопределяющие личностные качества [3].

Конкурентоспособность является динамическим качеством личности. Она включает базовую социальную, социально-профессиональную и профессионально-социальную конкурентоспособность, которая развивается в процессе самореализации личности как гражданина и как специалиста.

Содержание социальной конкурентоспособности имеет общие параметры для любой личности, а профессиональная индивидуальна у разных специалистов и проявляется в процессе социально-профессионального взаимодействия.

Именно профессиональная конкурентоспособность определяет модели поведения, деятельности и общения, позволяющие специалисту эффективно осуществлять поиск работы, устанавливать конструктивные взаимоотношения с руководителями, коллегами и потребителями профессиональных услуг, а также качественно и творчески решать профессиональные задачи, демонстрируя самостоятельность, полифункциональность, готовность к построению карьеры.

На наш взгляд, воспитание конкурентоспособной личности должно осуществляться в системном единстве содержания образовательного процесса и его психолого-педагогического сопровождения.

С. А. Хазовой была создана концептуальная модель – описательный аналог процесса развития конкурентоспособной личности в системе непрерывного образования (Рис. 1.). Ее мы взяли за основу для представления модели процесса развития конкурентоспособной личности. Модель складывается из четырех блоков: содержательного, методологического, процессуального и диагностического.

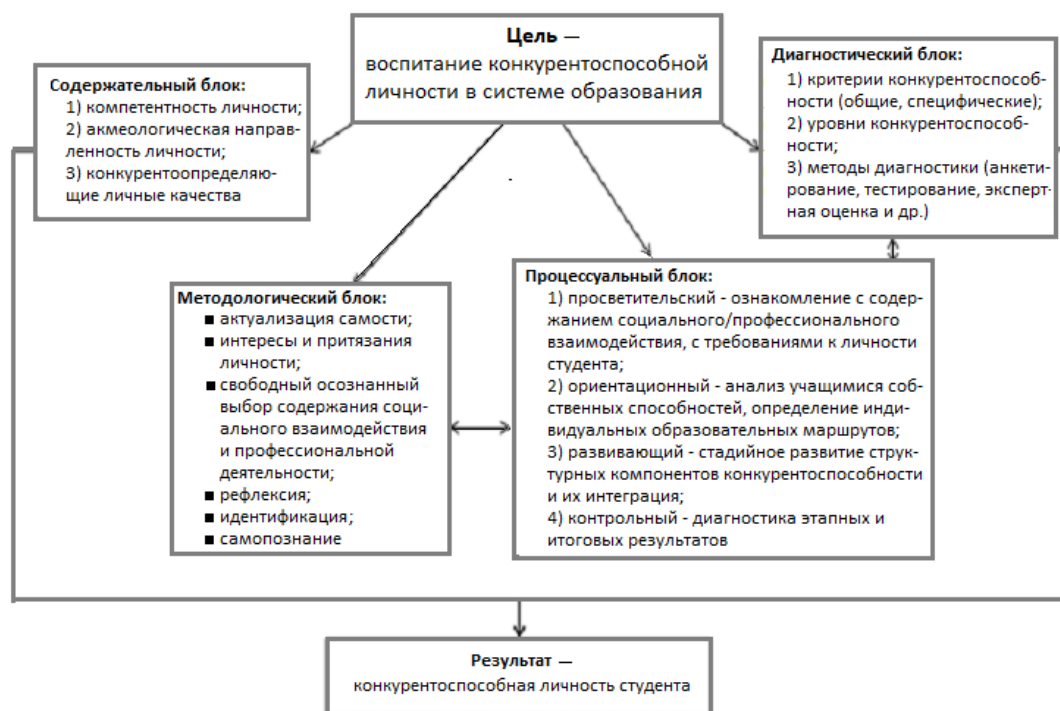


Рис. 1. Модель процесса развития конкурентоспособной личности

Содержательный блок конкретизирует цель моделируемого процесса через описание структуры и содержания конкурентоспособности личности. Методологический блок представлен механизмами, которые в совокупности являются связующим звеном между содержанием понятия «конкурентоспособность личности» и образовательными условиями развития этого качества.

Процессуальный блок описывает последовательность развития конкурентоспособной личности в процессе непрерывного образования, отражает соответствующие целевые направления педагогического процесса и демонстрирует этапы развития требуемого качества. При этом соблюдается следующая последовательность этапов: просветительский, ориентационный, развивающий, контрольный. Оценка эффективности педагогической деятельности на каждом этапе обеспечивается диагностическими процедурами.

Последний блок характеризует диагностическое обеспечение педагогического процесса, включающее общие и специфические критерии и соответствующие уровни конкурентоспособности личности, а также методы диагностики.

Внедрение представленной модели в образовательный процесс и ее дальнейшая реализация, на наш взгляд, позволит поднять качество подготовки выпускников высших учебных заведений. А в комплексе с вышеуказанными условиями обеспечит эффект системного развития конкурентоспособной личности.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития : учебное пособие [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
3. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки [Текст] / С. А. Хазова. – Майкоп, 2011. – 384 с.
4. Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С.Я. Батышева, А. М. Новикова. – Издание 3-е, перераб. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.

УДК 378

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**С. А. Сизоненко,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена организации работы в малых группах на занятиях со студентами высших учебных заведений. Подробно описывается эксперимент, проведенный со студентами-физиками на занятиях по методике преподавания физики, даны методические рекомендации.

Ключевые слова: групповая работа со студентами, групповая работа на уроке, методика преподавания в высшей школе.

ORGANIZING WORK IN GROUPS AT HIGHER SCHOOL CLASSES

**S. A. Sizonenko,
Omsk Humanitarian Academy**

The author of the article gives the readers some information on organizing work in groups at classes focusing on higher school classes. The experiment conducted at the physics department at the discipline «The Methods of Teaching Physics» classes is described. Some methodical recommendations are given.

Keywords: work in groups with students, work in groups at classes, teaching methods in higher school.

Групповая работа является одной из форм конструктивистской теории, которая лежит в основе новых подходов в преподавании и обучении. «Конст-

руктивистские представления о преподавании требуют, чтобы учитель, сосредоточенный на ученике, организовывал занятия в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей, навыков учеников» [1, с. 94]. Для реализации намеченных целей необходимо использовать групповую работу на занятиях, так как именно эта форма взаимодействия способствует формированию у студентов главного навыка XXI века – умения работать в команде [2].

Совместная работа была использована при проведении практических занятий со студентами образовательной программы 5B011000 «Физика» по дисциплине «Методика преподавания физики», причем на разных этапах. Рассмотрим этапы занятия по теме «Демонстрационный эксперимент по физике, его виды и значение. Обработка результатов эксперимента». Сначала составляются цели обучения, исходя из темы занятия, расписываются языковые цели, ценности и уровень мыслительных операций (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент плана занятия

Ценности	Развитие навыков сотрудничества.
Критерии оценивания	Студенты: 1) изучат понятие физического эксперимента и его виды; 2) изучат технику постановки демонстрационного эксперимента; 3) рассмотрят виды лабораторных работ и научатся проводить их классификацию; 4) научатся проводить обработку результатов эксперимента.
Языковые цели	Предметная лексика и терминология: <i>физический эксперимент, классификация, результат, оценка.</i> Серия полезных фраз для диалога / письма: <i>Физическим экспериментом называется... Физические величины характеризуют... Для того чтобы записать / ввести данные / информацию / результаты, мы... Как видно из этой таблицы... Подводя итоги...</i>
Уровень мыслительных навыков	Анализ, синтез.

Далее расписываются этапы занятия: организационный момент, рефлексия над работой предыдущего дня, вызов, осмысление, рефлексия над текущим занятием, продумывается групповая работа на каждом из них (табл. 2).

Этапы занятия

Запланированные этапы урока	Запланированная деятельность на уроке	Ресурсы
Начало занятия (орг. момент)	1. Создание психологического климата: Приветствие. Игра «Кит, слон, тостер» (правила игры: студенты, образуя линию, встают и рассчитываются на 1, 2, 3, вторые номера изображают хобот слона, а первые и третьи – уши и т. д.)	
	2. Задание: выработать правило дня в группе для эффективной совместной работы. Организация групповой работы: 1) объединение в группы (способ – по последним фигурам игры)Ж 2) совместное обсуждение правила дня; 3) распределение ролей (осуществляется самими студентами).	Листы формата А4, маркеры
	3. Вызов (студенты определяют тему и цель обучения, обсуждая совместно видеоролики по физическому эксперименту). Задание. Проанализировать видеоролики (по физическому эксперименту) и в группе обсудить, выработать версию того, что сегодня предстоит изучить (предположить тему занятия).	Физическое оборудование
Середина занятия (осмысление). 1. Мини-лекция по видам физического эксперимента	Задание 1. 1. Подготовка к проведению лабораторной работы: изучить требования к выполнению лабораторных работ и предложить способы измерения ряда физических величин (длины свободного пробега молекулы, постоянной Больцмана, постоянной Ридберга) и совместно оформить постер. 2. Описание методики проведения данного задания: составить постер, включающий понятие эксперимента, его виды, и на примере одной из работ физического практикума показать способ измерения предложенной величины. 3. Совместное обсуждение дескрипторов. 4. Представление не менее одного способа измерения физической величины. 5. Способ оценивания (само- или взаимооценивание) студентами. 6. Эффективные вопросы. Постановка вопросов в ходе исследовательской беседы. 7. Обратная связь от преподавателя по результатам оценивания.	Раздаточный материал по теме

Итак, занятия начинались с организационного момента, проводившегося, как правило, в виде игры, в ходе которой осуществлялось объединение в группы для коллективной работы. Объединение в группы происходило с использованием таких игр, как «Атомы и молекулы», «Слон, тостер, кит», «Собери картинку-пазлы».

В игре «Собери картинку-пазлы» всем студентам раздавались фрагменты карточек, которые они должны были собрать. Карточки могли содержать изображение физического явления (дисперсии, дифракции и т. д.) либо фрагменты формулировки физического закона, определения или формулы. Студенты, собравшие пазлы, становились членами группы в рамках данного занятия.

Такое проведение организационного момента занятия помогало обучающимся настроиться на работу, быстро адаптироваться в только что образовавшейся микрогруппе. Совместное обсуждение правил группы и распределение ролей способствовали вовлечению в обучение всех членов команды и их активизации. Среди предложенных правил можно отметить следующие: установку не только на то, чтобы слушать, но и на то, чтобы слышать, взаим уважение членов группы, пунктуальность, активность каждого и т. д.

На этапе вызова студенты изучали подготовленные преподавателем видеоролики по теме занятия и пытались после совместного обсуждения определить тему и сформулировать цель занятия.

На этапе осмысления, изучая предложенные ресурсы, в ходе совместной работы студенты выделили основные виды эксперимента и определили требования к технике постановки школьного эксперимента. Работа велась в малых группах, каждой выдавалось одно проблемное задание, которое выполнялось сообща, при этом шел обмен идеями, высказывались и аргументировались мнения. Особенно продуктивно была построена работа в группе, которая предложила два экспериментальных способа измерения длины свободного пробега молекулы воздуха. В ходе презентации своих методов выступающим удалось убедить окружающих в том, что ход их мысли верен.

Такая форма работы «позволяет создать образовательную среду, благодаря которой обучающиеся будут активно участвовать в учебном процессе, а не пассивно принимать информацию» [3].

В рефлексивных анкетах студенты отмечали следующие положительные стороны групповой работы: общение, сплочение, дружба, хорошее настроение, умение выразить и обсуждать свои мысли в группе, взаимовыручка, взаимопомощь, совместная деятельность, творческая деятельность.

Были, конечно, и трудности, связанные с организацией групповой работы. На первых занятиях студенты не укладывались во временные рамки задания, т. к. затягивался процесс обсуждения и оформления. Постоянно прихо-

дилось напоминать о регламенте и тишине, но через некоторое время студенты более серьезно стали относиться к выполнению правил группы и той роли, которая им была отведена на занятии (координатор, ответственный за соблюдение правила, и т. д.).

Если выделять основные преимущества групповой формы учебной работы, то хочется отметить, что она способствует вовлечению в учебный процесс так называемых «ленивых» студентов, которые вынуждены обучаться через сотрудничество, а студентам, не уверенным в своих способностях, помогает раскрыться [4]. Практика работы показала, что обучающиеся стали чаще высказываться, перестали бояться говорить и спрашивать. Групповая работа снимает внутреннее напряжение студентов, скованность, дискомфорт, боязнь неудачного ответа.

Библиографический список

1. Максвелл, Д. Искусство общения. Что делают иначе самые успешные люди [Текст] / Д. Максвелл. – М. : Попурри, 2014. – 304 с.

2. Руководство для студента. Обучение тренеров по программе дополнительного профессионального обучения для студентов выпускных курсов высших учебных заведений [Текст] / под ред. А. Н. Сарсембинова : АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – Астана : Центр педагогического мастерства, 2015. – 183 с.

3. Сборник статей по организации групповой работы [Текст] / под ред. Г. А. Шаймергенова : АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – Астана : Центр педагогического мастерства, 2015. – 154 с.

4. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения [Текст] / К. Фопель – М. : Генезис, 2014. – 340 с.

УДК 378; 373; 37.0

К ВОПРОСУ О КАДРОВОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ

**И. М. Щеткин,
Омская гуманитарная академия, г. Омск.**

В статье рассматриваются вопросы возникновения дефицита педагогических кадров в регионах и возможные пути преодоления данного кризиса.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, педагогические кадры, абитуриент, общее образование.

THE ISSUE OF STAFFING THE EDUCATION SYSTEM OF THE OMSK REGION

**I. M. Schyotkin,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

The article is devoted to the deficiency of the pedagogical staff in the regions, the reasons of this crisis and possible ways to overcome it.

Keywords: common educational space, teaching staff, the entrant, general education.

Вопрос кадрового обеспечения системы общего образования в настоящий момент выходит на первый план. Все больше слов звучат о нарастающем дефиците педагогических кадров практически во всех регионах России, и в Омской области в частности.

Это еще раз было подтверждено 24 июня в Государственной Думе РФ, где прошли парламентские слушания «О мерах по повышению качества образования в Российской Федерации». Было высказано мнение, что молодежь боится школы. Как отметила в своем докладе министр просвещения России Ольга Васильева, возрастной состав наших педагогов остается проблемным: 39 % составляют учителя старше 50 лет, доля молодых не превышает 5,5 %, и только к 2029 г. этот показатель должен увеличиться до 15 %. На бюджетные места в педвузах ежегодно поступает 62 720 человек, до школы доходит только половина. В чем причина возникшей ситуации? По версии министра, молодые учителя просто боятся идти в школу, поскольку стандартные программы педвузов предусматривают лишь 50 часов практики. Но, по нашему мнению, причина не только и не столько в этом, сколько в низкой зарплате учителей.

Регионы успешно отчитались о выполнении майских указов президента от 2012 года, согласно которым средняя зарплата учителя должна быть не ниже средней по экономике региона, но реальные факты далеки от среднестатистической истины. По данным исследования TALIS, 90 % педагогов оказались довольны своей работой, ее условиями и оплатой. Но, как гласит это исследование, наши учителя работают больше всех в мире: в 2016 году средняя учебная нагрузка на учителя составляла 1,3 ставки, или 23,4 часа. В конце прошлого года она выросла до 25 часов в неделю. А в региональном разрезе она колеблется от 1,1 ставки в Республике Мордовия до 1,78 в Кемеровской области. В сельской местности более 20 % учителей совмещают преподавание разных предметов: например, 306 учителей физкультуры ведут уроки информатики. Безусловно, это отрицательно сказывается на качестве образования [1].

Ставка педагога в Омской области – 8543 рубля. Учителя пытаются набрать дополнительные часы, чтобы получать зарплату больше, а такая нагруз-

ка приводит к эмоциональному выгоранию и проблемам со здоровьем. В Омском регионе рост зарплат учителей прошел только благодаря росту нагрузки. За шесть лет ставки были проиндексированы только один раз на 6 %.

Явилась ли данная проблема неожиданностью, или ее можно было просчитать и предотвратить? Еще в 2011 г. в Омском государственном педагогическом университете и на совещаниях различного уровня поднимался этот вопрос [2, 3, 4, 5]. Одним из ключевых факторов, определяющих состояние и перспективы системы образования Омской области, являются демографические процессы. Демографическая ситуация, сложившаяся в Омской области, отражает общие тенденции ее развития в Российской Федерации. С 2002 г. в регионе происходит рост рождаемости. Однако главным фактором увеличения рождаемости в Омской области, как и в Российской Федерации, является рост населения репродуктивного возраста как следствие вхождения в него больших по численности возрастных когорт, родившихся в период демографического подъема 1970–85 годов. Число женщин в возрасте от 18–24 лет в период между 1999 и 2005 годами росло. Но сейчас рост численности этой группы женщин уже прекратился и, согласно прогнозу Росстата, нас ожидает ее сокращение. Несколько более благоприятна динамика числа женщин в возрасте 25–34 лет – эта возрастная группа приобретает все большее значение в связи с происходящим сдвигом рождения детей в более старшем возрасте. До 2015 года эта группа еще росла.

Определимся с понятиями: под общей потребностью в педагогических кадрах мы подразумеваем потребность в учителях школ, определяемую совокупным объемом учебных часов, необходимых для выполнения программ обучения, а также законодательно установленным минимумом часов на открытие педставки. Общая потребность может быть рассчитана как от минимума (18 часов), так и исходя из других величин. Она совпадает с числом рабочих мест учителей при отсутствии необходимости привлечения новых работников. Дополнительная потребность – разница между общей потребностью и фактическим числом учителей. В силу того, что часть педагогов работает с нагрузкой более 18 часов, школы не испытывают необходимости в привлечении дополнительных работников. Это приводит к сокращению общей потребности (т. е. часть рабочих мест существует условно) и, соответственно, дополнительной.

Расчет общей потребности в педагогах школ на время прогноза опирался на следующие допущения.

1. Количество рабочих мест педагогов определяется числом классов-комплектов в школах, видом и спецификой учебной и воспитательной работы, характером трудовой ориентации учителей (их стремлением вести большее или меньшее количество часов). Количество рабочих мест может быть приближенно исчислено как количество педагогов плюс вакансии, выстав-

ленные РОНО на конец года (т. е. после завершения комплектования и тарификации). Данная сумма включает в себя число как уже занятых рабочих мест (равное числу работающих), вне зависимости от уровня загруженности педагогов, так и вакантные или потенциально вакантные места, определяемые в заявках районов как дополнительная потребность в специалистах.

2. Число классов-комплектов в школах определяется численностью детей школьного возраста и возможностями школ по размещению учащихся, выражающимися в сложившихся для каждого района нормативах наполняемости классов, среднее значение которых можно рассчитать.

3. Учебные планы школ в прогнозируемый период не претерпят существенных изменений. Для определения общей потребности на прогнозируемый период времени на уровне муниципалитета (или субъекта РФ) необходимо распределить детей школьного возраста по годам обучения, сформировать с учетом сложившейся наполняемости классы-комплекты и произвести расчет ставок педагогов.

Таким образом, в результате расчетов был сделан прогноз изменения численности учащихся и классов-комплектов муниципального образования или субъекта Федерации и вычислены:

- 1) усредненная наполняемость классов;
- 2) усредненный процент сохранности контингента школьников при переводе из класса в класс;
- 3) расчетные значения общего количества часов учебной работы по годам наблюдения и прогноза;
- 4) средние величины учебной нагрузки, приходящейся на 1 учителя для каждой дисциплины;
- 5) общая потребность в учителях общеобразовательных школ района с учетом сложившегося уровня нагрузки;
- 6) дополнительная потребность, вызванная изменением объемов учебной работы.

Еще одно направление прогнозирования дополнительной потребности в кадрах, которое можно надежно предсказывать – это появление вакансий, связанных с выбытием педагогов на пенсию. ОмГПУ провел статистические исследования с целью определения продолжительности работы учителей после достижения ими предельного возраста. Для этого использовалась статистика выбытия пенсионеров и материалы муниципальных органов управления образования, содержащие списки из 1307 учителей, выбывших на пенсию в период с 1999 по 2003 год (что составило около 95 % всего зафиксированного статистикой выбытия за указанный период).

Расчеты на основе найденной функции показали, что сразу после достижения пенсионного возраста увольняются 13,3 % учителей, по истечении

первых 3 лет доля уволившихся достигает 46 % от общего числа учителей-пенсионеров этого возраста, 5 лет – 62 %, 7 лет – 75 %, 10 лет – 88 %, 15 лет – 98 %. Функция позволяет определять величину увольнений в любом интервале времени и оценить потенциал выбытия каждой возрастной группы пенсионеров. Более того, зная численность учителей, достигающих пенсионного возраста, можно с помощью функции рассчитывать перспективное выбытие и этих групп педагогов. Выбытие пенсионеров хорошо поддается прогнозу при условии стабильности пенсионного законодательства и системы оплаты труда, но, к сожалению, изменение пенсионного законодательства в 2018 году может привести к дополнительному уходу педагогов из профессии. Специалисты ОмГПУ пробовали использовать иные распределения (например, нормальное) при прогнозе трудового поведения пенсионеров и пришли к выводу, что по какой бы формуле выбытие ни рассчитывалось, результат будет практически один и тот же. Пенсионеров просто очень много.

Общим результатом расчетов стали:

- 1) прогноз числа классов и школьников и них;
- 2) прогноз объемов учебной работы в школах в часах по предмету;
- 3) прогноз числа ставок (с возможностью использовать различный норматив) и рабочих мест;
- 4) дополнительная потребность, вызванная появлением вакансий, связанных с изменением объемов учебной работы и увольнением пенсионеров (с разбивкой по годам в 2013–2021 гг.); расчеты проекта «Количество вакансий в общеобразовательных учреждениях Омской области в 2011–2020 годах» приведены на рис. 1 [5].

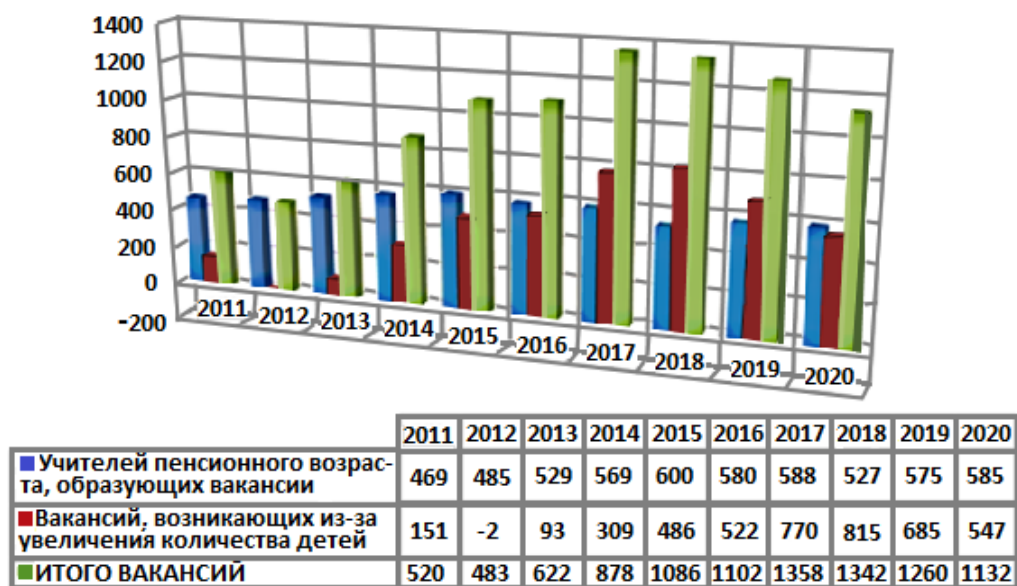


Рис. 1. Количество вакансий в общеобразовательных учреждениях Омской области в 2011–2020 годах [5]

В то же время интересную картину состояния системы общего образования дает исследование, разработчиками которого были специалисты Общероссийского профсоюза образования, Министерства образования и науки РФ, Рособнадзора, РАО, АПКПРО, региональных организаций ДППО. Основанием исследования явилось совместное письмо Министерства образования и науки РФ и Общероссийского Профсоюза Образования № ТС-451/08 от 12.02.2018 года [6].

Исследователи ставили перед собой цель определить направление модернизации системы ДППО как составной части непрерывного профессионального образования педагогов. Объектом послужили региональные организации, реализующие программы дополнительного профессионального образования учителей. Выборка была сплошная. Охват исследования составил 77 субъектов РФ. Отсутствуют данные по 8 субъектам РФ: Карачаево-Черкесская республика, Магаданская область, Пензенская область, Республика Калмыкия, Саратовская область, Свердловская область, Чукотский автономный округ. Анкета состояла из 11 блоков вопросов: количество обученных учителей в регионах, количество организаций, реализующих программы ДППО, кадровый состав, специфика финансирования, характеристики реализуемых программ, финансирование методического сопровождения и др.

В результате обработки данных анкетирования был составлен портрет российского учителя.

Пол: женский – 92,72 %, мужской – 7,28 %.

Возраст (возрастная группа): до 25 лет – 1,9 %, от 25 до 30 лет – 9,7 %, от 30 до 40 лет – 22,0 %, от 40 до 50 лет – 42,8 %, от 50 до 60 лет – 20,5 %, старше 60 лет – 3,1 %

Наиболее высокий уровень формального образования: среднее профессиональное образование – 6,03 %; высшее образование (бакалавриат) – 7,28 %; высшее образование (специалитет) – 76,25 %; высшее образование (магистратура) – 10,44 %.

Педагогический стаж (педагогический стаж в должностях педагогических работников, в том числе в иных организациях): до 3-х лет – 4,02 %, от 3 до 5 лет – 4,89 %, от 5 до 10 лет – 10,25 %, от 10 до 15 лет – 8,91 %, от 15 до 20 лет – 15,42 %, от 20 до 25 лет – 21,55 %, свыше 25 лет – 34,96 %.

Объем учебной (преподавательской) работы на должности «учитель»: менее 9 часов в неделю – 3,35 %, от 9 до 18 часов в неделю – 25,57 %, от 19 до 27 часов в неделю – 49,43 %, от 28 до 36 часов в неделю – 19,44 %, свыше 36 часов в неделю – 2,20 %.

Источник финансирования обучения на курсах повышения квалификации в 2017 году: бюджетные средства – 76,10 %, внебюджетные средства – 3,44 %, личные средства – 19,55 %, другие источники – 1,91 %.

Место повышения квалификации в 2017 г.: в организациях дополнительного профессионального образования (институт повышения) – 77,0 %; в образовательных организациях на территории региона – 3 %, в методическом (ресурсном) центре – 5 %, в образовательной организации по месту работы – 2 %, на базе другой организации, реализующей основные общеобразовательные программы, – 2,5 %, в организации другого региона (в том числе дистанционно) – 9 %, другое – 2 %.

Формы освоения программы курсов повышения квалификации: очное обучение с отрывом от работы – 64,0 %, очное обучение без отрыва от работы – 16,0 %, стажировка – 0 %, дистанционное обучение – 18,0 %, другое – 1,0 %.

Как факт стоит констатировать неравномерность учебной нагрузки педагогов: средняя нагрузка учителей по регионам – 1,2 ставки, в том числе нагрузка учителей по предметам такова: начальные классы – 2,19 ставки, иностранный язык – 2,58 ставки, физическая культура – 2,43 ставки [7].

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет, ректор – А. А. Федоров) был выполнен еще один анализ дефицита педагогических кадров в регионах, с последующей разработкой рекомендаций по организации взаимодействия Минобрнауки России и субъектов Российской Федерации в процедуре определения контрольных цифр приема (КЦП) в педагогические вузы. Результатом исследования стала разработка вариативной модели (адаптивного характера) целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки». (Государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от «17» июня 2016 г. № 05.015.12.0014 по проекту. Шифр – 2016-01.01-05-015-Ф-75.007). Таким образом, произошло реформирование системы целевого обучения, трансформация схемы целевого приема в модель целевой подготовки (обучения) педагогов в рамках образовательной отрасли «Образование и педагогические науки» с учетом базовых потребностей конкретного субъекта Российской Федерации.

Вариативную модель целевой подготовки, апробированную в 12 регионах, возможно использовать в качестве:

- двух механизмов обеспечения ротации педагогических кадров;
- средства запуска системы короткой линии карьерного роста;
- оптимальной модели коллективного трудоустройства и сопровождения «команд изменений» для отдельных образовательных организаций;
- основы формирования региональной социально-педагогической элиты.

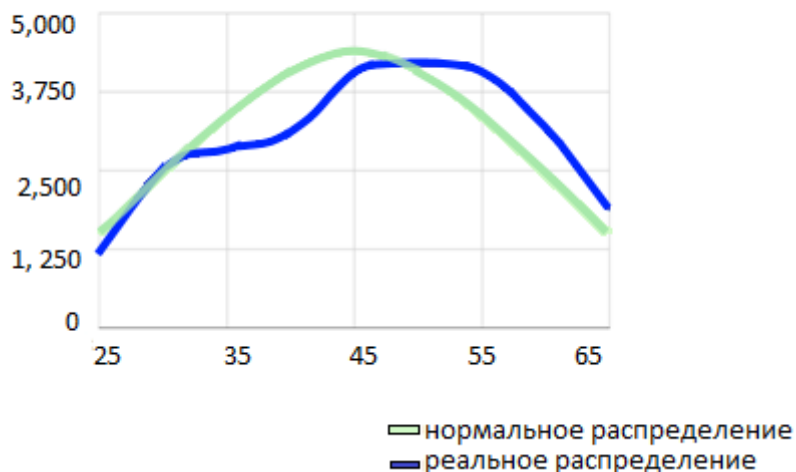


Рис. 2. Нормальное и реальное распределение численности педагогов Омской области по возрастным группам (2016 г.)[8]

Как показывает рис. 2, с учетом того, что сейчас уже 2019 год, а молодых специалистов поступает в систему недостаточно, мы имеем максимум реального распределения численности педагогов по возрастам в Омской области около 55 лет. А это значит, что практически более 50 % педагогов региона имеют право выйти на пенсию (по возрасту и по выслуге лет).

Анализ данных статистического отчета ОО 1 «Сведения о численности и составе работников учреждения, реализующего программы общего образования (кроме вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений), по состоянию на 20 сентября 2016 года» и статистического отчета ОО 1 «Сведения о численности и составе работников учреждения, реализующего программы общего образования (кроме вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений), по состоянию на 20 сентября 2017 года» показывает, что в 2017 г. общее число педагогических работников общеобразовательных организаций в муниципальных районах Омской области по сравнению с 2016 годом возросло на 63 человека и составило 9147 человек, т. е. 59,4 % от общей численности педагогов по области, включая г. Омск. Удельный вес численности учителей общеобразовательных организаций в возрасте до 35 лет в общей численности учителей этих организаций в 2017 году в муниципальных районах составил 22,3 % при плановом значении 21,6 % [9]. Данный показатель является одним из кадровых показателей, входящих в план мероприятий («дорожную карту») под названием «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования в Омской области», утвержденный распоряжением Правительства Омской области от 24 апреля 2013 года № 51-рп (далее – «дорожная карта»), и в государственную

программу Омской области «Развитие системы образования Омской области», утвержденную распоряжением Правительства Омской области от 15 октября 2013 года № 250-п. Доля учителей пенсионного возраста по сравнению с 2016 годом увеличилась на 1 процентный пункт и составляет 20,8 %. К этой ситуации нельзя отнестись однозначно, поскольку эффективность работы большинства таких педагогов достаточно высока. Это учителя, имеющие высшую квалификационную категорию, ведомственные и государственные награды, активно участвующие в работе региональных инновационных комплексов, методических объединений и т. д. Но если профессиональная активность педагога падает, то достойное расставание с ним – задача руководителя организации. И эту задачу необходимо выполнять не ради улучшения кадровых показателей, а для обеспечения высокого качества образования. К началу 2017 года в школах Омской области трудились 16,7 тыс. педагогических работников, в числе которых 14,2 тыс. учителей. Интересно, что 89 % учителей – женщины. Около 30 % от общего числа составляли учителя начальных классов, 13 % – русского языка и литературы, 10 % – математики, 9 % – иностранных языков, 7 % – физической культуры, 6 % – истории, экономики, права, обществознания, по 3 % – физики, географии, биологии.

Среди учителей преобладают педагоги с большим опытом. Около 70 % учителей имеют стаж педагогической работы более 15 лет. Около 55 % педагогов составляли люди в возрасте 45 лет и старше. Доля учителей моложе 35 лет составила 22 % [9].

На фоне массового высшего образования возникает новая проблема – признание обществом стремительного падения уровня школьного образования и увеличивающегося разрыва между школой и вузом (весь первый курс вузы вынуждены «доводить» вновь прибывших ребят до уровня требований к первокурснику). Наиболее остро стоят вопросы в инженерных и педагогических вузах. Количество и качество сдающих ЕГЭ по физике и математике, а соответственно по химии, биологии и информатике не обеспечивали должной конкуренции и качества подготовки абитуриентов. Решение проблемы видится в создании единого образовательного пространства школа–вуз–предприятие. Ряд вузов лицензирует программы общего образования (в частности, Омский государственный педагогический университет открыл на своей базе Академический лицей), тем самым пытаясь решить вопрос подготовки профильных кадров кардинально для себя. Чаше набор производится в 10 – 11 классы, на конкурсной основе, но через некоторое время вузы понимают, что готовить «своего» абитуриента необходимо раньше, и начинают набор в более младшие классы: 7, 8, 9 [6].

Подводя итоги, мы можем констатировать следующие факты:

– нарастание выбытия педагогов на пенсию с одновременным увеличением количества учащихся, при отсутствии адекватных решений по коррективке системы подготовки кадров приведет в ближайшее десятилетие к острой нехватке специалистов педагогического профиля;

– обеспечение кадрами учителей, воспитателей и др. работников образования возможно только за счет собственной в каждом крупном регионе (области, крае и т. п.) системы педагогического образования;

– практически нет какой-либо серьезной надежды, что в сельскую школу придут выпускники классических университетов или других вузов (потеря престижа профессии);

– среди молодых педагогов, поступающих на работу в образовательные учреждения, уменьшилась доля выпускников педучилищ и колледжей в связи с тем, что с 2010 г. не ведутся набор в колледжи по специальностям «Математика», «Русский язык», «География» и др.

– существующая система формирования набора в педагогические учебные заведения без серьезного анализа рынка труда не может быть адекватна реальной ситуации.

Необходимо прийти к грамотному, обоснованному целевому набору в вузы. Инициатива должна исходить от муниципалитетов на основе не абстрактного, а конкретного исследования кадровой ситуации в том или ином муниципальном образовании.

Муниципалитет, сопровождая своего целевика, создает для него вместе с вузом условия для прохождения практики, формирует перспективы трудоустройства, жизненные условия, условия, связанные с оплатой труда, и т. п., проявляя максимальную заинтересованность в специалисте.

Библиографический список

1. Российская Федерация Государственная Дума. Слушания. О мерах по повышению качества образования в Российской Федерации : Парламентские слушания в Государственной Думе 24 июня 2019 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Госдумы РФ. – URL: <https://dumatv.ru/news/vasileva-uchitelya-v-rossii-rabotayut-bolshe-svoih-kolleg-v-mire>

2. Щеткин, И. М. Проблемы и перспективы создания представительств педагогического вуза в регионе [Текст] / И. М. Щеткин // Открытое и дистанционное образование. – М., 2002. – № 2 (6). – С. 44–46.

3. Щеткин, И. М. К вопросу о создании муниципальных образовательных комплексов [Текст] / И. М. Щеткин // Непрерывное образование: региональный аспект, взаимодействия с работодателями : сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции / приложения / науч. ред. проф. Косарев Н. П., отв. за вып. проф. Носырев М. Б. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ, 2006. – С. 31–34.

4. Щеткин, И. М. Основные направления модернизации системы профессионального образования Омской области [Текст] / И. М. Щеткин, И. М. Радько // Образование Омской области. – Омск, 2010. – С. 11–13.
5. Щеткин, И. М. К вопросу о кадровой ситуации в системе образования Сибири [Текст] / И. М. Щеткин // Образование Омской области. – Омск, 2011. – № 04 (27). – С. 23–29
6. Щеткин, И. М. Развитие системы предвузовского образования в вузах Российской Федерации [Текст] / И. М. Щеткин, И. М. Радько. // Педагогический профессионализм в образовании : сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конференции / под редакцией Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск : НГПУ, 2018. – С. 39–46.
7. Мануйлова, И. В. Модернизация педагогического образования. 3 этап. Региональные системы непрерывного педагогического образования / И. В. Мануйлова [Электронный ресурс] – URL: <https://docplayer.ru/80807897-Modernizaciya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-3-etap-regionalnye-sistemy-nepretyvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>
8. Разработка вариативной модели (адаптивного характера) целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» : государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от 17 июня 2016 г. № 05.015.12.0014 по проекту «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-75.007» Разработка модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» [Электронный ресурс] – URL: <http://cokt.mininuniver.ru/>
9. Омская губерния Портал Правительства Омской области: Официальный сайт [Электронный ресурс] – URL: <http://www.omskportal.ru/ru/government.html>

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОУ

**Н. А. Давид,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

Данная статья посвящена модели управления профессиональным развитием педагогов в ДОУ. В рамках этой модели одним из направлений управления профессиональным развитием педагога дошкольного образовательного учреждения является организация самообразования педагогов.

Ключевые слова: модель управления профессиональным развитием педагогов в ДОУ, самообразование, управление.

THE MODEL OF THE MANAGEMENT OF PEDAGOGISTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**N. A. David,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk**

This article is devoted to the model of the management of kindergarten teachers' professional development. One of its directions suggested in this article is the organization of their self-education.

Keywords: preschool educational institution, self-education, management, the professional development of kindergarten teachers.

Воплощение в жизнь Федерального государственного образовательного стандарта ведет к преобразованиям трудовой деятельности педагога детского сада – изменениям как во взаимодействии между участниками образовательного процесса, так и в организационной и проектировочной деятельности: организации воспитательной работы, планировании учебных занятий с воспитанниками детского сада.

Одновременно с этим происходит изменение фундаментальных направлений, цели и сути профессиональной переподготовки воспитателя и требований к педагогическому труду. В настоящее время педагог должен быть готов сознательно вносить изменения в свою педагогическую деятельность,

учиться на протяжении всего трудового стажа. Учитывая социальный заказ общества, педагогический профессионализм и образовательные потребности воспитателей, можно говорить, что сейчас появилась потребность в осуществлении гуманистического подхода к управлению педагогическим коллективом. Именно в этом и проявляется необходимость создания модели управления профессиональным развитием педагога дошкольного образовательного учреждения. В современной науке под моделью понимается «аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой теоретического образования и т. п. – оригинала модели» [1]

Понятие «управление» прочно вошло в обиход многих областей знаний. Теория управления как наука возникла в начале XX в. Началом ее признания как науки стали труды американского инженера Ф. Тейлора и французского менеджера А. Файоля. А. Файоль выделил пять функций, которые легли в основу принципов управления. По его словам, управлять – значит предсказывать, распоряжаться и контролировать.

В 60–70-е годы XX века термин начал использоваться в социально-гуманитарном знании: социологии, а затем и педагогике. В современной педагогике существует несколько определений управления.

1. Управление – это деятельность по использованию инноваций с целью организации (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. А. Сластенин). Акцент в данном случае делается на получение результата [2].

2. Управление – это целенаправленное воздействие одной системы на другую, субъекта на объект, одного человека на другого или группу с целью изменения последнего (Н. С. Сунцов). В этом определении эффективность рассматривается с позиции управляющего субъекта, который воздействует, остальные участники процесса являются пассивными исполнителями [3].

3. Управление – это взаимодействие субъектов (П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Такой подход характеризует управление как сложный многообразный процесс, предполагающий взаимосвязанное взаимообусловленное изменение сторон, т. е. изменение не только управляемой, но и управляющей стороны [4].

Целью конструирования модели управления профессиональным развитием воспитателя детского сада является разработка условий для понимания каждым педагогом необходимости развиваться профессионально в ситуации системных преобразований профессионально-педагогической деятельности.

В рамках этой модели одним из направлений управления профессиональным развитием педагога дошкольного образовательного учреждения является организация самообучения педагогов.

При создании плана методической работы в данном направлении в детском саду нужно исходить из категоризации педагогов и выделения групп, которые наиболее нуждаются в повышении квалификации:

- молодые специалисты;
- педагоги, перемещенные на новые должности;
- участники инновационной деятельности;
- педагоги, к работе которых есть профессиональные претензии по итогам текущей оценки и итоговой аттестации.

Для каждой из указанных групп методы управления свои. Так, молодым специалистам потребуется руководящая помощь в выборе темы самообразовательной деятельности, планировании этой деятельности, подборе подходящей методической и научно-методической литературы.

С педагогами, уже имеющими опыт работы, проводятся индивидуальные консультации по выбранной теме самообразования (с выбором темы им тоже при необходимости можно помочь). Также руководитель и педагог могут совместно, путем обсуждения, выбрать форму отчета: открытое мероприятия с детьми, мастер-класс, выступление на семинаре или педагогическом совете.

С педагогами, активно реализующими свои потребности в саморазвитии, целесообразно проводить свободные беседы по теме самообразования. Также им можно помочь в разработке квалификационных работ на первую и высшую категории, в обобщении и распространении позитивного педагогического опыта в виде научных статей, разработок модифицированных программ.

Успешность саморазвития и самообразования педагогов во многом зависит от доступа к актуальной информации, которую можно использовать в инновационной деятельности. Для этого необходим хороший уровень технического обеспечения: постоянное обновление сайта ДО, доступ в сеть Интернет, – а также систематическое повышение уровня компетентности педагогов в области ИТ (например, у старшего воспитателя может быть персональный сайт, а у каждой группы детского сада – свой раздел на основном сайте).

В рамках модели управления профессиональным развитием педагогов в ДОУ, на наш взгляд, целесообразно спроектировать для каждого педагога детского сада персональный путь профессионального развития, отражающий оценку учителем собственных достижений и недостатков, поэтому принимаемый педагогом как собственный выбор.

Помимо этого, необходимо создание рабочей модели системы компетентностей современного педагога ДОУ, включающей:

- предметно-методологическую компетентность;
- психолого-педагогическую компетентность;
- компетентность в области валеологии образовательного процесса;

- коммуникативную компетентность;
- компетентность в сфере медиатехнологий и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса;
- компетентность в области управления системой «педагог–воспитанник»;
- компетентность в сфере трансляции собственного опыта;
- исследовательскую компетентность;
- акмеологическую компетентность.

Таким образом, в данной статье нами была охарактеризована модель управления профессиональным развитием педагогов в ДООУ. Одним из направлений этого управления является организация самообразования педагогов, при этом для каждой категории педагогов выделяют свои формы самообразования.

Библиографический список

1. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание [Текст] : [пер. с англ.] / М. Вартофски. – М. : Прогресс, 2008. – 150 с.
2. Поташник, М. М. Управление инновационными процессами в образовании [Текст] / М. М.Поташник, А. В. Лоренсов, О. Т. Хомерики. – М., 1994. – 61 с.
3. Сунцов, Н. С. Управление общеобразовательной школой: вопросы теории и практики [Текст] / Н. С. Сунцов ; ред. Н. А. Мясникова. – М. : Педагогика, 2015. – 144 с.
4. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под общ. ред. Т. И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 125 с.

УДК 373.51

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Котенко,
Омский государственный педагогический университет, г. Омск

В статье представлены основные подходы к формированию информационно-аналитической компетенции дошкольников в ходе внеклассной работы; выявлена зависимость формирования информационно-аналитической компетенции дошкольников от участия детей в дистанционных интеллектуальных мероприятиях. Приведены примеры интеллектуальных мероприятий, которые направлены на формирование названной компетенции и проводятся в дистанционном режиме.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетенция, дистанционные технологии, интеллектуальные мероприятия, одаренность, формы работы с одаренными детьми, интеллектуальный марафон.

FORMING INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS A CURRENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION

**A. V. Kotenko,
Omsk State Pedagogical University, Omsk**

The article deals with the main approaches to forming the informational and analytical competence of the children of preschool age during the extracurricular pedagogical work. It is found that it depends on taking part in the distance intellectual competitions. Some plans of such competitions are made.

Keywords: informational and analytical competence, distance technologies, intellectual competitions, giftedness, kinds of work with gifted children, intellectual marathon.

В наше время умение быстро находить и обрабатывать информацию приобретает все большую ценность. Соответственно, современное образование переходит на новый, информационный, уровень и требует от обучающихся даже в дошкольном возрасте такой компетенции, как информационная [2]. Умение обращаться с техникой и информацией, мыслить аналитически в современных условиях крайне важно, поэтому особое значение в современном образовании придается информационным технологиям [3]. Прежде всего это связано с их доступностью и удобством их использования. При этом первоочередной задачей системы образования на современном этапе развития, по мнению многих педагогов и психологов, является раскрытие, формирование и сохранение одаренности ребенка. В дошкольном образовании используются различные формы работы с одаренными детьми: групповые занятия, конкурсы, викторины и другие мероприятия [4]. Мы считаем, что если на основе специально разработанного комплекса заданий, выполнение которых построено на постепенном усложнении задач, организовать проведение дистанционных интеллектуальных мероприятий для одаренных детей, это будет способствовать формированию их информационно-аналитической компетенции, которую исследователи определяют как отдельный вид информационной компетенции, обладающий следующими особенностями: субъектная ориентированность, непрерывно-обновляемый характер и надпредметный характер [1]. Проявление данной компетенции требует особых умений, знаний, большого опыта не только в компьютерной, но и в предметной области. В результате этого проявления мы получим завершённый анализ конкретной проблемы учебной или профессиональной направленности, осуществлённый посредством компьютерных аналитических инструментов [5].

Нами был разработан интеллектуальный марафон для одаренных детей старшего дошкольного возраста как пример дистанционного интеллектуального мероприятия. Интеллектуальный марафон – это интеллектуальное соревнование обучающихся. В данном случае оно направлено на формирование их информационно-аналитической компетенции. При участии в данном мероприятии у ученика формируется навык планирования своей деятельности и закладывается основа навыка работы с информацией, ему приходится проявлять системность и критичность мышления. Комментарии учителя к результатам работы и сопоставление этих результатов с результатами других участников ведут к созданию у ребенка адекватной самооценки, учат его брать на себя ответственность за результаты собственной работы.

Целью марафона является раскрытие и формирование способностей обучающихся в рамках дистанционного марафона. Задачи:

1) вспомнить ранее пройденный материал, дать толчок познавательному интересу обучающихся в области информационных технологий путем вовлечения их в интеллектуальный состязательный процесс;

2) сформировать благоприятные условия для развития информационно-аналитических способностей дошкольников при решении поставленных задач;

3) пробудить познавательный интерес к информационно-аналитической деятельности;

4) развивать активность обучающихся в дистанционном мероприятии путем создания благоприятной информационной среды.

Интеллектуальное дистанционное мероприятие № 1.

Марафон по Информатике

Задание 1. Все на поиск терминов!

Задание 2. Шифровальщик.

Задание 3. Группировка.

Задание 4. Компьютерные анаграммы.

Задание 5. Компьютерный сленг.

Задание 6. Компьютерные пословицы.

Задание 7. Спрячь термин.

Задание 8. Терминологическая последовательность

Другим примером применяемых нами дистанционных интеллектуальных мероприятий является конкурс-соревнование «Увлекательная робототехника». Его целью является формирование информационно-аналитической компетенции дошкольников за счет участия в интеллектуальных соревнованиях. Задачи:

- 1) стимулировать развитие информационно-аналитических способностей обучающихся при выполнении заданий;
- 2) расширить интерес к знаниям по предмету;
- 3) создать информационную среду, развивающую активность обучающихся в дистанционном мероприятии.

*Интеллектуальное дистанционное мероприятие № 2.
Олимпиада «Увлекательная робототехника»*

- Задание 1. Разминка.
Задание 2. Задания в картинках. Тест.
Задание 3. Логика.
Задание 4. Увлекательная робототехника.
Задание 5. Мультипликация.
Задание 6. Кроссворд.
Задание 7. Заключительный тест.

Содержание дистанционного интеллектуального мероприятия

Задание 1 «Разминка». Направлено на формирование показателя «информационно-аналитические умения». Участникам необходимо представить свои знания по основным понятиям робототехники.

Задание 2. Представляет собой тест из 6 вопросов, направленный на формирование логического, образного, аналитического мышления, учит детей нетривиально воспринимать графические изображения.

Задание 3. Логика.

Задание 4. Увлекательная робототехника. Это набор задач, направленных на самостоятельную работу с информацией. Развивает интеллектуальные способности. Здесь представлены задачи, направленные на формирование интеллектуальных способностей обучающихся, умений обрабатывать и анализировать информацию, внимательность.

Задание 5. Кроссворд. Развивает логическое мышление и память. Обобщает и систематизирует знания. Развивает способность самостоятельно находить информацию.

Задание 6. Мультипликация. Ученикам при помощи программы MicrosoftPowerPoint предлагается создать анимированную презентацию – иллюстрацию к выбранной ими музыкальной композиции. Цель задания – создание высокого уровня информационно-аналитической компетенции в результате самостоятельного поиска, анализа, систематизации информации. Участники должны не только решить задание, но и реализовывать его – дистанционно сделать презентацию.

Задание 7. Заключительный тест. В этом задании обучающимся предстоит рефлексия. Это позволяет школьникам накапливать и реализовывать опыт интенсивной и насыщенной информационно-аналитической деятельности.

Таким образом, участие в дистанционных интеллектуальных мероприятиях создает условия, обеспечивающие формирование собственного опыта, развитие у одаренных детей умения работать в современной информационной среде, трансформируя доступную информацию в личные знания. Специально созданный комплекс заданий, основанный на постепенном усложнении задач, создает у дошкольников ситуацию успеха, заставляет их осваивать субъективно новые способы деятельности и за счет этого формирует навыки самостоятельной информационно-аналитической деятельности.

Библиографический список

1. Ахаян, А. А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся : научно-методические материалы [Текст] / А. А. Ахаян. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 144 с.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В. А. Болотов [Электронный ресурс] – URL: <http://www.studmed.ru/docs/>
3. Владимирова, Л. М. Организация внеурочной деятельности с использованием дистанционных технологий [Электронный ресурс] / Л. М. Владимирова // Интернет-портал «Менеджер образования» – URL: <http://www.menobr.ru/materials/729/38723>
4. Методические рекомендации по работе с одаренными детьми в образовательных организациях. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org2416/files.doc/>
5. Назначило, Е. В. Формирование информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [место защиты : Магнитогор. гос. ун-т] / Назначило Елена Валерьевна. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2003. – 193 с. – URL: <https://dlib.rsl.ru/01002619723>

УДК 37.24

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

**Т. В. Савченко,
Омская гуманитарная академия, г. Омск**

Статья посвящена вопросам развития и формирования у дошкольников понимания значимости и важности окружающей среды в нашей жизни, вопросам воспитания у них бережного отношения к природе, а также развитию положительного эмоционального отношения ко всему живому на нашей планете.

Ключевые слова: бережное, заботливое отношение дошкольников к природе, экологическое воспитание дошкольников, экологическая культура.

INSTILLING CAREFUL ATTITUDE TO THE NATURE IN CHILDREN

T. V. Savchenko
Omsk Humanitarian Academy, Omsk

The article is devoted to the development and formation of preschool children's understanding of the important role that environment plays in our lives, to the ways to instill in them respect for nature, to the development of positive emotional attitude to all forms of life on our planet.

Keywords: careful attitude of preschool children to nature, ecological education of preschool children, ecological culture.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что человек является частью природы и всегда должен помнить, что без природы его жизнь трудно представить. Жить без природы невозможно, так как только она дает все необходимые ресурсы для продолжения жизни.

В связи с этим проблема экологического воспитания детей дошкольного возраста и прививание им бережного отношения к природе важны как никогда. Ведь именно в раннем дошкольном возрасте закладываются основы познания ребенком окружающего его мира природы. Следует подчеркнуть, что именно в раннем возрасте уместнее формировать этические принципы взаимоотношений детей с природой.

Проблема экологического воспитания широко рассматривалась в работах таких исследователей, как С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, М. К. Ибрагимова, С. Н. Николаева, П. Г. Саморукова и др. [1–4]. Вопросами бережного отношения детей к природе занимались социологи, философы, педиатры, биологи, психологи (А. М. Гиляров, Д. Н. Кавтарадзе, В. П. Тугаринов и др.) [5–7]. Так, еще Г. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо говорили о том, что с помощью наблюдения процесса жизни в окружающем мире у ребенка развивается интеллект и формируются нравственные качества [8, 9].

Что же понимается под бережным отношением детей к природе? Это, на наш взгляд, прежде всего тесная связь между ребенком и природой, умение сохранять, оберегать окружающие ребенка условия, защищать окружающий мир от неправильных действий, проявлять заботу, внимание, сострадание по отношению к природному окружению.

Целью экологического воспитания дошкольников является воспитание в детях заботливого отношения к окружающей действительности, понимания и осмысления тех связующих механизмов, на которых построены взаимоотношения человека и природы, развитие у детей на этой основе гуманного, эмпатичного

отношения к природе, понимания того, что каждый человек, живущий на планете, является частью природы и находится во взаимодействии с ее объектами [10].

Исследуя проблему формирования у дошкольников бережного отношения к природе, стоит отметить, что именно в этом возрасте происходит становление и формирование у детей экологических представлений, которые в их взрослой жизни окажут влияние на осознанное восприятие окружающего мира и отношение к нему. Экологические представления формируются в процессе экологического воспитания. В дошкольном учреждении, на наш взгляд, экологическому воспитанию должно уделяться большое внимание, так как именно оно обеспечивает знакомство дошкольников с природой [11].

Кроме того, хотелось бы отметить, что формирование экологических представлений – это поистине необходимое условие выработки особого отношения детей к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности созидать.

Установление сложных взаимосвязей между элементами окружающей природной среды происходит с помощью мыслительных процессов, поэтому при формировании экологических представлений большое внимание должно уделяться интеллектуальному развитию дошкольников.

Интеллектуальное развитие связано с развитием мыслительной деятельности. Наблюдение за окружающей природой накапливает экологические знания, что, в свою очередь, требует логической обработки полученной информации, тем самым способствуя развитию логического мышления.

В процессе формирования экологических представлений дошкольников, на наш взгляд, должны использоваться методы, которые фактически направлены на получение практического опыта, и этот опыт непременно должен быть увлекательным, интересным, вызывать восхищение и расширять кругозор. Первые впечатления имеют большое значение в экологическом воспитании детей, так как от того, какие взгляды, правила будут сформированы в дошкольном возрасте, зависит отношение к окружающему миру в будущем. Положительный опыт, приобретенный в процессе экологического воспитания, отражается на поведении ребенка и проявляется в бережном отношении к объектам живой и неживой природы [12].

Наиболее эффективным средством, на наш взгляд, являются дидактические игры, т. к. именно они способны наиболее успешно решить задачу экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Очень популярны среди детей игры, в которых используются детские игрушки, различающиеся каким-либо ярко выраженным признаком: цветом, формой, назначением, величиной, материалом, из которого они сделаны.

Дети, играя в игры, получают сведения о свойствах материала, из которого сделаны игрушки, об их характерных признаках.

Большое влияние на развитие мыслительных операций детей оказывают игры, в основе которых лежит принцип установления парности картинок по сходству. Детям младшей дошкольной группы предлагаются игры, в которых требуется подобрать из множества картинок пары совершенно одинаковых предметов (две варежки, два румяных яблока). В дальнейшем задачу можно усложнить, объединяя картинки по смыслу (найти две машины: одна – легковая, другая – грузовая). А старшим дошкольникам целесообразно предлагать отыскивать пары среди предметов, отличающихся друг от друга пространственным расположением, формой, особенностями окраски.

При подборе картинок по общему признаку (классификации) детям потребуется совершать такие мыслительные операции, как обобщение, установление связи между предметами. Например, в игре «Что растет в саду?» дети подбирают картинки с соответствующими изображениями растений, соотносят с местом их произрастания, объединяют по этому признаку картинки.

Одновременно с данным видом игр проводятся игры на развитие памяти у детей. Игры, направленные на запоминание состава, количества и расположения картинок проводятся так же, как и с предметами. Например, в игре «Отгадай, какую картинку спрятали?» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из них перевернули вниз рисунком. Дидактическими задачами этого вида игр являются закрепление у дошкольников знаний о количественном и порядковом счете, о пространственном расположении картинок на столе (слева, справа, вверху, внизу, сбоку, впереди), формирование умения рассказать связно о тех изменениях, которые произошли с картинками, передавать их содержание.

В играх с лото ребенок должен к картинке на большой карте подобрать тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика лото разнообразна: «Зоологическое лото», «Цветут цветы», «Мы считаем», «Сказки». В играх типа «домино» принцип парности реализуется через подбор карточек при очередности хода. Тематика домино охватывает разные области действительности: «Игрушки», «Геометрические фигуры», «Ягоды», «Герои мультфильмов о животных».

В играх типа «лабиринт», предназначенных для детей старшего дошкольного возраста, используется игровое поле, фишки, счетный кубик. Каждая игра посвящена какой-либо теме, иногда сказочной («Айболит», «Подвиги Персея», «Золотой ключик»). Дети «путешествуют» по игровому полю, бросая по очереди кубик и передвигая фишки. Эти игры развивают пространственную ориентацию, умение правильно считать и предвидеть результат действий.

Ребенок дошкольного возраста всегда любопытен: он склонен постоянно задавать вопросы об окружающем его мире, у него проявляется стремление как можно больше узнать, понять, исследовать, а также поэкспериментировать с окружающими его явлениями и предметами. При работе с детьми полезно будет использовать различные дидактические, подвижные и познавательные игры, через которые у воспитанников будут формироваться бережное и заботливое отношение к природе и животному миру, интерес к экологии, знания о будущем нашей планеты, за которое ответственны все живущие на Земле люди.

Именно эмоциональный отклик детей на игры имеет большой формирующий потенциал. В игровой деятельности непринужденно и естественно создается позитивное отношение детей к природе.

Большое значение в экологическом образовании личности занимают экскурсии, благодаря которым дети знакомятся с многообразием природного мира и наблюдают за явлениями природы. Экскурсии также важны для накопления знаний об особенностях природы родного края и ориентирования на местности. Во время экскурсии дети учатся взаимодействовать с окружающим миром, приобретают умения находить взаимосвязи в природе, наблюдать народные приметы, предсказывать последствия деятельности человека, как благоприятной, так и негативной. Для этого воспитатель должен уделять особое внимание тому факту, что человек – это лишь гость в мире природы и поэтому должен следовать заповедям природы: соблюдать тишину, быть терпеливым и внимательным к ней.

Значимой для воспитания бережного отношения к природе является ауто-экология, в рамках которой для дошкольников создается эколого-развивающая среда, наполненная различными видами растений и животных. Не только в пределах группы, но и на улице для этого используются декоративные растения и животные, для которых подходят данные климатические условия и которых дошкольники могут встретить в естественных условиях. Согласно этому направлению, воспитатель знакомит дошкольников с механизмами формирования различных связей между объектами живой и неживой природы, обращая внимание на необходимость бережного отношения к ней.

Другим направлением является синэкология, в рамках которой происходит объединение объектов живой природы в единый элемент, возникший на основе выявления взаимосвязей между различными объектами природы. В дошкольном учреждении создается такая среда, которая позволяет организовать взаимодействие дошкольников с природой, в процессе чего выявляется влияние человека на природу.

Также, помимо указанных направлений, существуют и различные модели экологического воспитания, отличающиеся по целям, задачам и содержанию от программ по созданию эколого-развивающей среды. Экологическое воспитание является частью различных развивающих программ, которых существует множество.

Оно является важным составляющим элементом дошкольного образования, так как формирует экологические представления и бережное отношение детей к окружающей среде. Для экологического воспитания педагоги должны проходить специальное обучение. Но на сегодняшний день, к сожалению, существует проблема с курсами по повышению уровня образования воспитателей в рамках экологического воспитания. Это, в свою очередь, закономерно приводит к тому, что не существует единой концепции экологического воспитания, а в процессе формирования бережного отношения к природе у дошкольников используются разные направления.

Библиографический список

1. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
2. Ибрагимова, М. К. Воспитание у детей заботливого отношения к животным [Текст] / М. К. Ибрагимова // Дошкольное воспитание. – М. : Воспитание дошкольника, 1990. – Вып. 1. – С. 30–34.
3. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] / С. Н. Николаева. – М. : АСТ, 1998. – 320 с.
4. Саморукова П. Г. Методика ознакомления детей с природой в детском саду [Текст] / П. Г. Саморукова. – М., 1991. – 240 с.
5. Гиляров, А. М. Популяционная экология [Текст] / А. М. Гиляров. – М, 2010. – 367 с
6. Кавтарадзе, Д. Н. Экологическая учебная игра как адаптивная среда [Текст] / Д. Н. Кавтарадзе // Экологическая психология : тезисы I Российской конференции. – М., 1996. – С. 72–73.
7. Тугаринов, В. П. Философия природного сознания [Текст] / В. П. Тугаринов. – М., 2008. – 523 с.
8. Песталоцци, И. Г. Книга для матерей [Текст] / И. Г. Песталоцци. – М. : Карапуз, 2009. – 256 с.
9. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] / Ж.-Ж. Руссо // Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. – Т.1. – М., 1981. – С. 25–244.
10. Бобылева, Л. Н. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников [Текст] / Л. Н. Бобылева – М. : Дошкольное воспитание, 2013. – С. 15–19.
11. Казарчук, Г. Н. Развитие у детей дошкольного возраста экологических представлений [Текст] / Г. Н. Казарчук // Современный детский сад. – М. : АРКТИ, 2014. – № 4. – С. 55–61.
12. Гирусов, Э. В. От экологического знания к экологическому сознанию [Текст] / Э. В. Гирусов. – М. : Просвещение, 2016. – 316 с.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Р. О. Али

СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Е. Н. Арбузова, Н. В. Борисова

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ
У МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
РЕФЛЕКСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 8

Н. В. Беляков, Н. В. Николина

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ
У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 16

Н. В. Борисова, Е. Н. Арбузова

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В ВУЗЕ 23

Н. А. Бурмистрова, В. А. Филимонов

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЕКТОВ МЕТОДОМ «ЭСКАДРА»:
ПРОЕКТ «ЛОМОНОСОВ–2019» 27

Л. В. Гринь

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ПРИКЛАДНОГО
БАКАЛАВРИАТА В УЧРЕЖДЕНИИ «КОСТАНАЙСКИЙ
ВЫСШИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ КАЗПОТРЕБСОЮЗА»
(РАЗРАБОТКА ПЛАНИРУЮЩЕЙ ДОКУМЕНТАЦИИ) 31

И. А. Костюк

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ 35

Н. Э. Логинова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХРОМОТЕРАПИИ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО НОРМАЛИЗАЦИИ
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ОВЗ 41

Н. Э. Логинова

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА....46

Т. П. Мартыненко

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ» 53

С. В. Матюшенко

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ
ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ..... 56

Н. К. Омарбекова

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 59

Р. В. Опарин

AR-КЕЙСЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ГУМАНИТАРНАЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ 63

В. Г. Пинигин

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
МАГИСТРАНТОВ 67

П. В. Полещук

ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ 73

Т. Н. Романова, А. С. Новаковский

МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... 79

Н. В. Савина, Е. В. Лопанова,

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ: ОТ БАКАЛАВРА ДО МАГИСТРА..... 83

Т. В. Савченко

РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО
СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ..... 89

С. А. Сизоненко

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 95

И. М. Щеткин

К ВОПРОСУ О КАДРОВОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ..... 99

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н. А. Давид

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ
ПЕДАГОГОВ ДОУ 110

А. В. Котенко

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 113

Т. В. Савченко

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ..... 117

Научное издание

**НАУКА И ОБЩЕСТВО:
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

XIII Международная научно-практическая конференция

26 апреля 2019 года

Часть 2

Редактор Л. В. Калугина
Компьютерная верстка Л. В. Калугиной

Подписано в печать 07.09.2019
Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.
Печ. л. 8. Уч.-изд. л. 6,3. Тираж 100 экз. Заказ 51
Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.

