

с е т е в о й н а у ч н ы й ж у р н а л ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H R E S U L T

Том 3 | № 2
Volume 3

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY
OF EDUCATION

Сайт журнала:
research-result.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 3, №2 2017

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 3, №2 2017

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета;
Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент
ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, ассистент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Гребнева В.В., кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Заслуженный деятель науки РФ, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций РГПУ им. А.И. Герцена, Россия

Ларских Э.П., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документирования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, действительный член Российской Академии информатизации образования, Россия

Мальцев Марьян, доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Реприцес А.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

Рафаэль Гузман Тирадо, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Алан Брюс, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

EDITORIAL TEAM:

EDITOR CHIEF: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

DEPUTY EDITOR CHIEF: **Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University; **Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor
EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina** teaching Assistant at the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

EDITORIAL BOARD:

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Vladimir N. Irhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Valentina V. Grebneva, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

CONSULTING EDITORS:

Tatiana M. Balykhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the MANPO, Honored Worker of Science, Russia

Mukhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophical Anthropology and Public Communications Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Herzen A.I.

Zinaida P. Larskih, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Language, the Methods of its Teaching and Record Management of Elets State University by the name of I.F. Bunin, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Aleksandr V. Reprintsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovskiy, Russia

Rafael Guzman Tiraдо, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Alan Bryus, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4/year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Галицына И.В. Реализация принципов CLIL технологии в образовательном процессе технического вуза	4	Galitsyna I.V. Implementing the principles of CLIL technology in the educational process of engineering university	4
Годовникова Л.В., Репринцева Г.А. Проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ в современных условиях развития образования	9	Godovnikova L.V., Reprintseva G.A. The problem of training teachers to work with children with special needs in modern conditions of development of education	9
Есенина Н.Е. Применение ИКТ для запоминания иноязычного учебного материала студентами технических вузов	16	Yesenina N.Y. Application of ICT for foreign language educational material memorizing by engineering students	16
Копылова Н.А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы	21	Kopylova N.A. The modern pedagogics of cooperation as a scientific basis of university teachers and students cooperation and interactive activity	21
Кормакова В.Н., Щеглова Т.М. Научно-методическое обеспечение формирования проектной компетентности обучающихся в системе среднего профессионального образования	30	Kormakova V.N., Shcheglova T.M. Scientifically-methodical support for developing students' project competence in the system of secondary professional education	30
Куприна О.Г. Контроль в процессе дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	36	Kuprina O.G. Control in the process of foreign languages distance training in a non-linguistic higher education institution	36
Миленович Ж.М., Цветкович Р.Е. Мнение учителей о необходимости модернизации содержания учебных программ по специальности «учитель начальных классов»	41	Milenovich Zh.M., Cvetkovic R.E. Teachers on the need of modernization of content of educational programs on specialty "primary school teacher"	41
Мищенко Л.И., Мищенко З.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы	46	Mishchenko, Z.I., Mishchenko, L.I. Psychopedagogical support of children with mental retardation in mass school	46
Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования	54	Polonsky V.M. Concept-terminological apparatus for pedagogy and education	54

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Яковлев Б.П. Психическая нагрузка одаренных детей: здоровье и способности	61	Yakovlev B. P. Mental loading of gifted children: health and ability	61
--	----	---	----

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-4-8

Galitsyna I. V.

IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF CLIL TECHNOLOGY
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ENGINEERING UNIVERSITY

Ryazan State Radioengineering University, 59/1 Gagarina St., Ryazan, 390005, the Russian Federation,
E-mail: i.galitsyna@yandex.ru

Abstract

This paper describes the development and application of main principles of CLIL technology in Ryazan State Radioengineering University in the process of close collaboration of teachers working at the department of Foreign Languages with the teachers from the Faculty of Computer Science. A brief history of CLIL development abroad is given; the basic principles of its implementation into the environment of engineering institutions are formulated. The main aims of introducing CLIL technology into the academic process are to develop student motivation of learning a foreign language, to give students the possibility of conscious communication in a foreign language in professional sphere, to develop their knowledge and understanding of other cultures, to develop linguistic and communicative competences in the course of communication in a foreign language, simulating communication situations on different topics in professional sphere. The main methods to achieve these aims are given, the qualitative results of the work are represented.

Keywords: content and language integrated learning (CLIL); consistent learning; professional competency; communication; productive mastering

Галицына И.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ CLIL ТЕХНОЛОГИИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рязанский государственный радиотехнический университет, ул.Гагарина, 59/1, г. Рязань, 390005, Россия.
E-mail: i.galitsyna@yandex.ru

Аннотация

В статье описывается развитие и применение основных принципов технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL технология) в Рязанском государственном радиотехническом университете в ходе тесного сотрудничества преподавателей кафедры иностранных языков с преподавателями факультета вычислительной техники. Представлена краткая история развития CLIL технологии за рубежом, сформулированы основные принципы внедрения CLIL в образовательное пространство технических вузов. Основные цели использования CLIL в академическом процессе – развитие мотивации студентов к изучению иностранных языков, возможность свободного общения на профессиональные темы на иностранном языке, углубление знаний о других культурах, развитие лингвистической и коммуникативной компетенций в ходе общения с использованием иностранного языка, моделирование ситуаций общения на различные темы в профессиональной сфере. Перечислены основные методы достижения целей, представлены качественные результаты исследования.

Ключевые слова: интегрированное обучение по контенту и языку (CLIL); последовательное обучение; профессиональная компетентность; связь; продуктивное освоение.

Introduction

During the recent decades, Russian educational institutions have been actively entering the world of

educational environment due to constantly growing demand of our state in highly-qualified specialists being able to speak the foreign language not only in

everyday speech but in the situations closely connected with their professional issues. As a result of the changes taking place on the international stage as well as progressive trends in the development of Russian higher professional education the teachers of higher educational institutions have to design efficient models to teach foreign language in close connection with the future profession of students.

The integration process of foreign language and future professional skills can be seen in many spheres, but most actively this process takes place in the sphere of engineering education. It is obvious that this fact is the result of fast development of modern science and technology as well as growing interest of society to new amazing technological achievements and inventions.

In the process of studying different methods of teaching English for professional purposes a number of disadvantages leading to poor acquisition of language by students and, consequently, to further gaps in their mastering the language have been found. These disadvantages became the reason for the search of other technologies being able to teach students to use foreign language in all situations connected with their professional activity. One of such technologies deserving our special attention is content and language integrated learning, or CLIL.

Main part

According to the federal state standards of higher professional education the main aim of teaching a foreign language to the students of engineering universities is the formation of the competence to speak orally in a foreign language [4].

Mastering the competence to speak freely and fluently requires the ability of maintaining the communication in different spheres including the sphere of professional activity. The idea to integrate subject and language learning forms the basis for such technology of learning (known as CLIL technology) when a teacher of foreign language uses either interdisciplinary topics in his classes of language or helps the lecturers who teach professional subjects and simultaneously with them works on a certain professional topic using the means of foreign language. Foreign language in this way is a means of communication and knowledge so that learning in native and foreign languages becomes inseparable single process.

The acronym CLIL was introduced by David Marsh, one of the researchers who studied multilingual education in Finland university of Jyväskylä in 1994. According to Marsh, the development of political and educational spheres was

the key factor influencing the emergence and development of CLIL in Europe.

According to D. Marsh, "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language" [8]. We should also note here that the concept of CLIL has quite a wide interpretation with more than 40 definitions used in European scientific and methodical literature.

A lot of researchers, viz. Ph. Ball [5], S. Darn [7], D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh [6] and others speak about two approaches in the process of implementing subject-language integration in the educational process. The first approach is content-driven education where the educational process is concentrated mainly on the learning of professional subjects. The second approach, the one that we apply in the educational process of Ryazan state radioengineering university, is focused on the primary study of language on the basis of professional subjects and is called language-driven approach.

It should be noted that the separation of approaches given here is rather arbitrary as very often both approaches are used together. The basis of CLIL learning is the fact that the disciplines of an academic program are taught and learnt by means of foreign language. Therefore, this technology is characterized as follows:

- foreign language becomes a means to learn other academic disciplines;
- foreign language is widely used in academic program;
- student motivation to study languages increases;
- students master a foreign language to a sufficient degree after 5-7 years of learning according to bilingual program;
- preference is given primarily to fluency but not to the correctness of speech as the presence of grammar and lexical mistakes is natural for the process of learning a foreign language. Students get fluency in speech only when they use the language as a means of communication.

Ryazan state radioengineering university has been the place for learning language according to CLIL technology for 8 years already. We have been testing CLIL methodology while teaching bachelors and masters on the faculty of Computer Science whose specialties are «Software engineering», «Computing machines, complexes, systems and nets» as well as future specialists of «Computer security» direction. The course of «Foreign language»

discipline is made together with the lecturers who teach professional subjects according to the program developed. In our current activity we use «language-driven method», which is considered to be mostly suitable within the frames of the hours dedicated for studying a foreign language. The course of study was designed taking into consideration 4 «C» [1, 9] being the basis for this technology:

1. Content. This is the process of mastering knowledge and skills within the scope of the sphere taught. CLIL technique allows developing interdisciplinary connections.

2. Communication implies getting the knowledge in the professional field chosen by means of foreign language. Foreign language in this case is the tool for communication but not the aim itself. Participation in various discussions, disputes, forums increases motivation, develops students speaking skills in the course of problem learning of a definite subject.

3. Cognition. Development of thinking is one of the most important and inherent elements in the process of mastering a foreign language. Students should be actively involved in the process of learning the meaning of new phenomena creating the conditions for the development of creative personality.

4. Culture. Knowledge in this field allowing to understand native and foreign culture, to find one's place in this culture, to form positive attitude to other cultures is an essential element of CLIL technology.

Having analyzed foreign and Russian research in the field under consideration [1, 2, 3, 5, 7, 8, 9] as well as our own experience of teaching we have elaborated the following pedagogical principles of CLIL technology being the basis for our work.

1. Principle of authentic language material usage.

Main requirements that should be applied to training material are authenticity, information saturation, and high degree of cognitive load. Interactive material used in this technology leads to increasing motivation and also can be used as a basis to create artificial language environment. A teacher actively makes use of foreign language being a kind of “language model” for his students.

2. Principle of active teacher support in the process of learning.

To achieve the tasks set successively a student needs enough support of his teacher. In the course of forming a foreign-language competence this support decreases with the increase of mastering the language. Implementation of this principle gives the possibility to decrease linguistic load on a student while studying unknown content by means of foreign language.

3. Principle of productive mastering a foreign language.

Problem learning as one of the aspects of CLIL technology offers sufficient amount of teaching techniques and is aimed at active interaction in the course of learning due to the fact that the learning of foreign languages becomes more successful when we have communicative tasks and relevant communicative situations. One of the main characteristics of problem learning is implementing the so-called gap principle according to which authentic communication takes place only in the presence of certain communication gaps.

4. Principle of multicultural communication.

CLIL technology gives the possibility to discuss vast amount of topics from different cultural positions allowing to consider different understanding of common phenomena by the representatives of different cultures.

5. Principle of consistent learning.

The main point of consistent learning is as follows: a teacher must be sure in the fact that he makes student long-term memory work actively leading to further active use of the knowledge received in the process of learning. Consistent learning is of primary importance CLIL technology as a teacher gives the possibility of mastering professional content of a subject simultaneously with mastering a foreign language.

Having considered all aforementioned principles the course of study based on CLIL technology allows to solve the following academic aims and tasks:

1. to solve student motivation in learning a foreign language;

2. to give students the possibility of conscious and free communication in a foreign language in the sphere of their future profession;

3. to develop student knowledge and their understanding of different culture;

4. to develop linguistic and communicative competences in the course of communication in a foreign language simulating communication situations on different topics in professional sphere.

To achieve the aims mentioned above while studying any discipline including foreign language we should necessarily apply the methods of active learning which stimulate independent setting the problem by students and their search of different ways of its solution. Such active methods include presentations, individual projects, interactive lectures and seminars, discussions, case studies, role games, various trainings on certain topics, etc. Interactive methods make the basis of personality-centered education as they offer co-learning and help to realize “subject-subject” communication between a teacher and a student.

The content that a student studies in a class built according to CLIL technology has higher motivating potential in comparison with the content of a standard class of foreign language. Consequently, learning within the frames of subject and language content integration is more intensive and successful in comparison with traditional learning process.

Pedagogical process of mastering a foreign language, in our case English language, in the sphere

of professional communication is lengthy enough and has its own dynamics of development. In this connection we have supposed that the formation of foreign-language competence in the sphere of professional communication takes place only during step-by-step organization of integrated subject-language learning by means of foreign language (Table 1).

Таблица 1

Этапы интегрированного предметно-языкового обучения в техническом вузе на английском языке

Table 1

The stages of integrated content-language learning at a technical university

Stage	Tasks	Integration degree of professional education and education of a foreign language	Language ratio in the process of learning (Russian vs. English)
Preliminary (1 course – bachelors)	Parallel development of professional skills to communicate using the means of a foreign language	Parallel learning of the discipline «Foreign language» and other disciplines of academic program	Parallel model
Basic (2,3 courses – bachelors and specialists, 1 course – masters)	Using a foreign language as a means of academic activity, formation of cognitive language competence	Learning the discipline “English for professional studies” integrated with the disciplines of professional block	Integrative model
Final	Development of cognitive language competence	Studying the disciplines of professional cycle in a foreign language	Parity model

The preliminary step is the step of direct learning of a foreign language using foreign original sources, training the fluency of speech and independency in communication using foreign language, forming the skill of free communication on any topic of professional interest. The basic step is connected with learning of certain aspects of future profession by means of a foreign language. The final step considers the learning as the interconnected process of mastering the subject by means of foreign language applying to foreign lecturers and foreign experience in the professional field.

In the beginning of our experiment, having analyzed scientific and pedagogical literature on the topic we have elaborated the criteria of foreign-language competence formation which allowed us to measure the level of knowledge of the students taking part in our research.

On the final stage of our research we have made another test of students with the aim to compare qualitative and quantitative characteristics of mastering language and content. The students were offered the test aiming at the determining the level of foreign-language competence formation in the sphere of professional communication (Table 2).

Таблица 2

Результаты измерения уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах до начала и после эксперимента

Table 2

The results of measuring the level of knowledge of foreign language and content mastering in experimental and control groups before and after the experiment

Level	Experimental group before the experiment (%)	Control group before the experiment (%)	Experimental group after the experiment (%)	Control group after the experiment (%)
Low 0-50%	48	60	42	58
Medium 51-74%	36	30	38	32
High 75-100%	16	10	20	10

On the whole, the results of our work state that the learning according to the principles developed in accordance with CLIL technology increases the level

of foreign-language competence mastering in the sphere of professional communication. The knowledge and skills that students receive after this

course will be useful for their future work in foreign companies, communication with world-known specialists on the interested topic, participation in international scientific-technical conferences taking place abroad and in many other areas of their life.

Conclusions

Practical application of the technology under consideration allows us to point out both advantages and shortcomings. The greatest advantage is the sharp increase of motivation to learn foreign language expressed by students. Therefore, the skill of communication in a foreign language in professional context becomes crucially important for students. They get the possibility to learn and understand culture of the country the language of which they start to use leading to the formation of sociocultural competence of students. They use quite large volume of material in foreign language which leads to complete penetration in all aspects of language environment.

Besides the advantages several problems should be mentioned. The most important one is the absence of sufficient volume of professional knowledge when speaking about the teachers of language and, on the other hand, the absence of sufficient knowledge of language when speaking about the teachers of professional subjects.

Alongside with fluent knowledge of English required from all teachers CLIL technology requires the application of new techniques of study, and the teachers are often quite reluctant to use something new.

It is also necessary to mention the problem of development of academic programs as well as the problem of finding and organizing new up-to-date material for learning satisfying the requirements of students.

Nevertheless, in spite of all difficulties that we come across in the process of applying CLIL technology in RSREU, it can be considered to be one of the most successful approaches leading to the solution of sufficient amount of professional problems.

References

1. Gorbacheva, E.A. CLIL technology in the classes of English language. *Tsarskoselskie chteniya*. 2015. 1 (19). Pp. 359-362.

2. Grigoreva, K.S. Implementing principles of content-language learning with the help of Web 2.0 technology in technical institution. *RUDN Journal of Informatization in Education*. 2014. № 2. Pp. 2-7.

3. Krasheninnikova, A.E. On the question of using content-integrated language learning CLIL. *Materializa 9-a mezhdunarodna nauchna praktichna konferentsiya, «Nastoyaschi izsledvaniya i razvitie»*, 2013. V. 17. *Pedagogicheski nauki*. Sofiya: «Byal GRAD-BG». Pp. 60-63

4. Federal state educational standard of higher professional education in the direction 231000 "Program engineering" (qualification (degree) bachelor) by the order of Ministry of education and science of 18.05.2011 № 1657, of 31.05.2011 № 1975. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/22/20111115160022.pdf>.

5. Ball, Ph. How do you know if you're practising CLIL? Electronic resource. <http://www.onestopenglish.com/cliil/methodology/articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-cliil/500614.article>.

6. Coyle D., Hood, P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2010.

7. Darn, S. *Content and Language Integrated Learning*. 2006. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.

8. Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. 2002. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>.

8. Smala S. Immaculada Fortanet-Gómez. *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. *Language value: electronic journal*, 2013. V. 5. <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/91/81>.

9. Wilkinson R., Zegers V. *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht, Netherlands: Maastricht University Language Centre. 2008. 241 p.

10. *What is Bilingual Education?* NABE (National Association for Bilingual Education). 2004. <http://www.nabe.org/education>.

Данные автора:

Галицына Ирина Васильевна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук

About the author:

Galitsyna Irina Vasilevna, Associate Professor, Department of Foreign Languages, PhD in Pedagogy

УДК 37.08

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-9-15

Годовникова Л.В.
Репринцева Г.А.**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОВЗ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Белгородский институт развития образования, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия,
E-mail: godovnikova@bsu.edu.ruБелгородский институт развития образования, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия,
E-mail: g.reprintseva@gmail.com

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях развития образования в России. Авторы обращают внимание на необходимость системного подхода к решению указанной проблемы и предпринимают попытку выявить актуальные направления совершенствования программ повышения квалификации педагогических работников с учетом современных тенденций развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации и требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Показано, что в современной психолого-педагогической литературе проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья раскрывается как многоплановая, развивающаяся во времени и, следовательно, требующая постоянного внимания теоретиков и практиков. Аспекты повышения квалификации педагогов преимущественно рассматриваются в контексте непрерывного опережающего образования, которое может быть эффективно при соблюдении ряда условий: во-первых, поддержка образования детей с ОВЗ на региональном и муниципальном уровнях, подкрепленное нормативной базой и соответствующими управленческими решениями; во-вторых, целенаправленная подготовка кадров для функционирования в системе межведомственного взаимодействия учреждений здравоохранения, социальной защиты и образования на городском и районном уровнях, предполагающая разграничение трудовых действий специалистов, работающих с детьми с ОВЗ; в-третьих, обеспечение персонифицированного непрерывного повышения квалификации педагогов образовательных организаций, ориентированного на формирование теоретической и практической готовности к работе с той или иной категорией детей с ОВЗ.

Ключевые слова: образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); тенденции развития образования, специальное образование; инклюзивное образование; готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ; обеспечение качественного образования детей с ОВЗ; профессиональный стандарт педагога; повышение квалификации педагогов.

Godovnikova L. V.
Reprintseva G. A.**THE PROBLEM OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH
CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN MODERN CONDITIONS
OF DEVELOPMENT OF EDUCATION**Belgorod Institute of Education Development, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia,
E-mail: godovnikova@bsu.edu.ruBelgorod Institute of Education Development, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia,
E-mail: g.reprintseva@gmail.com**Abstract**

The article presents analysis of problems of preparation of teachers to work with children with disabilities in modern conditions of education development in Russia. The authors draw attention to the need for a systematic approach to the solution of this problem and attempt to identify topical areas of improving programs of professional development of pedagogical workers taking

into account modern trends of development of education of children with disabilities in the Russian Federation and requirements of the professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)". It is shown that in the modern psychological-pedagogical literature the problem of training teachers to work with children with disabilities is revealed as a multifaceted, evolving in time and therefore require constant attention of theorists and practitioners. The aspects of teachers' professional development are predominantly addressed in the context of continuous advanced education, which can be effective in observance of several conditions: first, the support of education of children with disabilities at the regional and municipal levels, supported by regulatory framework and relevant management decisions; secondly, focused training for functioning in the system of interdepartmental interaction of healthcare institutions, social protection and education at city and district levels, involving distribution of labour actions of professionals working with children with disabilities; third, the provision of a personalized continuous professional development of teachers of educational institutions, oriented on formation of theoretical and practical readiness to work with a particular category of children with disabilities.

Key words: education of children with disabilities; trends of education development; special education; inclusive education; willingness of teachers to work with children with disabilities; ensuring quality education of children with disabilities; teacher professional standard; qualification of teachers.

Введение

В современных условиях развития образования вопросы подготовки педагогических работников к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, актуальны и находятся под пристальным вниманием государства и общества. Несмотря на значимость для общества и ценность для науки и практики, проблема профессиональной подготовки будущих педагогов и практикующих специалистов в плане создания необходимых образовательных условий для всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), остается злободневной и требует дальнейших исследований, т.к. число детей с особыми образовательными потребностями ежегодно растет, а «спектр ограничений» расширяется (о чем свидетельствуют, в частности, региональные исследования [5, 7, 11 и др.]). Закон «Об образовании в Российской Федерации» обязывает образовательные организации и педагогических работников оказывать качественные образовательные услуги, при этом одним из условий выступает повышение квалификации учителей и воспитателей. Профессиональный стандарт педагога определяет ориентиры профессиональной подготовки педагогических работников и разграничивает функции разных специалистов, конкретизируя, в частности, задачи системы дополнительного профессионального образования в плане повышения квалификации педагогов, реализующих те или иные трудовые функции. Законодательная база образования

детей с ограниченными возможностями здоровья в России находится в стадии совершенствования. Так, ожидаются изменения в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в части, касающейся определения категории обучающихся с ОВЗ и вопросов организации образования детей с ОВЗ [2]. Формирование инклюзивного образовательного пространства в России имеет ряд проблемных зон на уровне регионов в части нормативно-правой базы и организационно-управленческого сопровождения образования детей с ОВЗ [19].

С учетом вышесказанного проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ приобретает новое звучание и требует изучения в контексте законотворческих процессов и организационно-управленческих решений разного уровня.

Основная часть

Цель работы: на основе теоретического анализа выявить актуальные направления совершенствования программ повышения квалификации педагогических работников с учетом современных тенденций развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Системный подход к организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья требует обеспечения

поэтапности: разработка региональной нормативной базы, регламентирующей порядок организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в различных образовательных моделях с учетом требования преемственности в образовательной вертикали и горизонтали и соблюдения социально-правовых гарантий детей с ОВЗ и их семей на получение образования в возрасте до 18 лет [1] и формирование эффективной системы межведомственного взаимодействия между учреждениями здравоохранения, социальной защиты и образования на городском и районном уровнях [2] с необходимостью предшествуют подготовке педагогического сообщества к работе в условиях совместного образования (как это определено, например, Концепцией образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга, утвержденной в 2012 году) [3]. Другими словами, формируя «дорожную карту» по созданию необходимых образовательных условий для детей с ОВЗ невозможно ограничиться только организацией повышения квалификации педагогов или создания условий для переподготовки педагогических работников, должна создаваться именно система межведомственного взаимодействия, к работе в рамках которой и будет готовиться педагог (учитель, воспитатель) в ходе профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации и т.п. Проанализировав современные тенденции в подготовке педагогов к реализации идеи инклюзивного образования в непрерывной системе образования, к схожему выводу приходят Л.Ф. Савинова и Ф.А. Чотчаева, указывая, что качество инклюзивного образования зависит от целого комплекса ресурсов [18]. Следовательно, курсовая подготовка педагогов по подготовке к работе с детьми с ОВЗ должна нормативно и организационно ориентироваться на региональную и муниципальную систему образования детей с ограниченными возможностями здоровья, что должно стать первым компонентом «запроса» педагогической общественности на дополнительное профессиональное образование; такой запрос может быть определен опережающим, т.е. нацеленным на ту модель образования детей с ОВЗ, которая выстраивается в регионе.

Н.Н. Малярчук и Л.М. Волосникова, исследуя проблему готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, акцентируют внимание на расширении функций

педагогов и интенсификации труда в образовательной сфере, выступающих барьерами для профессионального совершенствования педагогических работников. Несомненно, для преодоления настороженного или негативного отношения педагогов к инклюзии, необходим системный подход к проектированию образовательной среды на региональном уровне, структурирование функционала специалистов сопровождения обучающихся с ОВЗ при условии сформированности команды специалистов, ведь подготовка отдельно взятого педагога к работе с любой категорией детей, имеющих те или иные особые образовательные потребности, может иметь лишь ориентировочный характер, предполагающий формирование общего представления об инклюзивном образовании, коррекционной педагогике и специальной психологии и, что не менее важно, – установки на толерантное (терпимое) отношение к детям с разными особенностями развития (как воспитанников / обучающихся с разным уровнем успешности, обучаемости и социализированности). Как отмечают Н.Н. Малярчук и Л.М. Волосникова, ценностно-смысловая и мотивационная готовность педагогов к инклюзивному образованию имеет в своей основе более широкое и емкое основание – это «здоровьесберегающая и здоровьесозидающая Миссия российского педагога» [15, с. 258]. Педагоги, для которых качество образования выражается в успеваемости обучающихся, учителя, ориентированные не на ребенка, а на внешние формализованные стороны педагогического труда, не принимают идеи инклюзии, а лишь стараются ликвидировать пробелы в вопросах документооборота, связанного с обучением детей с ОВЗ в общеобразовательной организации; поэтому принципиально важны те показатели, которые администрация закладывает в оценку качества работы педагога и формирование действенных команд сопровождения обучающихся с ОВЗ для минимизации формализма в инклюзивной практике. Общая установка на приоритет здоровьесбережения и здоровьесозидания в образовательной организации, формируемая всей системой работы образовательной организации (включая организацию труда педагогов) и системой оценки качества образовательной среды, может стать фундаментом для профессионального роста педагогов в области инклюзивного образования.

Г.А. Баранова обращает внимание на значимость развития рефлексивных способностей педагогов и формирования профессионально-педагогических умений, обеспечивающих успешность специалистов в инклюзивной практике (речь идет об аналитических, интерпретационных, коммуникативных, конструктивно-проектировочных, прогностических и других умениях) [6]. Шкляр Н.В. и Карынбаева О.В. обращают внимание на значимость для успешности педагога в инклюзивной практике его самостоятельности в принятии решений и инициативности [20].

Схожие идеи можно обнаружить в проектировании модульной программы подготовки педагогов к инклюзивному образованию, реализуемой Омским государственным педагогическим университетом. Авторы этой программы, как указывают О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, опирались при ее разработке на личностно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы: обучение строится как «погружение в деятельность» с опорой на прошлый опыт педагогов, обеспечивается формирование необходимых гуманистических ценностно-смысловых установок инклюзивного образования и переориентация с пассивного ознакомления с информацией на активное решение педагогами профессиональных задач [13].

Разрабатывая программы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, важно расставить приоритеты ценностно-смыслового и организационно-методического плана с учетом тех функций, которые может и должен выполнять тот или иной педагогический работник согласно профессионального стандарта «Педагог». Так, например, воспитатели дошкольной образовательной организации в работе с детьми с ОВЗ выполняют роль помощника узких специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.), реализуя их педагогические рекомендации (соответствующее трудовое действие указано в трудовой функции 3.2.1 «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования»). Соответственно, при определении модели подготовки педагога дошкольной образовательной организации к работе с детьми с ОВЗ перечень умений должен быть согласован с содержанием трудовых действий, определенных профстандартом. Следовательно, при проектировании модульных программ повышения квалификации педагогов необходимо учитывать «функционал» педагогического работника и дифференцировать содержание требований к

формируемым умениям (аналитическим, интерпретационным, коммуникативным, конструктивно-проектировочным, прогностическим и т.д.) сообразно профессиональной компетенции педагога [1].

Проектирование образовательных программ требует высокого уровня подготовки специалистов, поэтому реализация ФГОС НОО ОВЗ предполагает наличие кадровых условий, которые нельзя обеспечить только за счет повышения квалификации учителей или воспитателей, т.к. нужны специалисты дефектологического профиля, составляющие «ядро» команды психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [4-8, 10, 12 и др.].

Современные исследователи, например, Е.А. Лапп, подчеркивают роль дефектологических знаний в подготовке педагогов к инклюзивному образованию, рассматривая дефектологию в качестве «основания» для инклюзивной практики. Автор аргументирует точку зрения, которая завоевывает все больше сторонников, о том, что инклюзия может быть качественной только при условии возрождения специального образования в России, ведь значительное число образовательных организаций, аккумулировавших в себе опыт и кадры, материально-техническую базу и программно-методическое оснащение в сфере дефектологии были в угоду моде закрыты, вместо того, чтобы стать реальной базой для подготовки кадров и обеспечения целенаправленной интеграции той категории детей с ОВЗ, для которых инклюзивная практика способна создать необходимые качественные развивающие условия [14].

Идея индивидуализации подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования воплотилась, например, в модели, разработанной О.С. Кузьминой, описывающей «персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования» [12, с.14-15.] С нашей точки зрения, персонифицированные программы повышения квалификации – это не только путь повышения теоретической и методической грамотности педагогических работников с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, но и возможность создать условия для принятия педагогом идеи индивидуальных целей, задач и путей получения образования обучающимися

(переориентация с традиционного унифицированного взгляда на образование через моделирование и освоение индивидуального образовательного маршрута в системе дополнительного профессионального образования).

При проектировании индивидуального образовательного маршрута педагога следует учитывать тот факт, что педагоги далеко не всегда отдают себе отчет в том, каких знаний и умений им действительно не хватает для работы с детьми с ОВЗ, поэтому в программу курсов повышения квалификации должен быть включен диагностический блок, позволяющий конкретизировать запрос педагога как заказчика образовательных услуг, и нацелить его на принятие ребенка как обучающегося, имеющего свои индивидуальные образовательные потребности. Исследование факторов успешности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в массовой школе показало, что существенную роль играют личностные особенности педагогов, которые часто выступают барьером в принятии идей инклюзивной практики [17]. При этом важно, как подчеркивает Л.М. Митина, сместить акценты и от идеологии борьбы перейти к идеологии принятия или преобразования [16, с.32]. Необходимо создать атмосферу поддержки педагогов в процессе непрерывного повышения квалификации; речь идет не только о системе дополнительного профессионального образования, но, что чрезвычайно важно, о рабочем месте педагогического работника, о задачах, которые стоят перед администрацией образовательной организации [9].

Заключение

В современной психолого-педагогической литературе проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья раскрывается как многоплановая, развивающаяся во времени и, следовательно, требующая постоянного внимания теоретиков и практиков. Аспекты повышения квалификации педагогов преимущественно рассматриваются в контексте непрерывного опережающего образования, которое может быть эффективно при соблюдении ряда условий:

- поддержка образования детей с ОВЗ на региональном и муниципальном уровнях, подкрепленное нормативной базой и соответствующими управленческими решениями;
- целенаправленная подготовка кадров для функционирования в системе межведомственного взаимодействия учреждений здравоохранения, социальной защиты и образования на городском и

районном уровнях, предполагающая разграничение трудовых действий специалистов, работающих с детьми с ОВЗ;

- обеспечение персонифицированного непрерывного повышения квалификации педагогов образовательных организаций, ориентированного на формирование теоретической и практической готовности к работе с той или иной категорией детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями от 05.08.2016): Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации от 18.10.2013 №544н. 18 декабря 2013 г. // Российская газета. Федеральный выпуск №6261 (285).
2. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2017 годы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8588> (дата обращения: 28 апреля 2017 г.)
3. Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга: Утверждена распоряжением Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 05.05.2012 № 1263-р. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 30 апреля 2017 г.)
4. Алехина С.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса // Материалы VII межд. научн.-практ. конф. «Развитие современного образования: теория, методика, практика». Чебоксары, 2016. С. 12-16.
5. Алтухова Т.А., Терентюк Н.А. Развитие толерантности педагогов образовательных организаций к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного профессионального образования // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 8-10. С.11-14.
6. Баранова Г.А. Подготовка учителя к организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ОВЗ // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. С. 10-14.
7. Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. М.: 2016. №1. С. 37-41.

8. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе. психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Л.В. Годовникова; Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2006. 213 с.

9. Гордиенко И.В., Репринцева Г.А. Психолого-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 2 (15). С. 35-39.

10. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и др. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 147 с. (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»).

11. К вопросу о готовности образовательных организаций Белгородской области к реализации ФГОС ОВЗ / Годовникова Л.В., Бок О.В., Мин Л.И., Политова Р.И. // Вестник Белгородского института развития образования. 2017. № 1 (3). С. 104-117.

12. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. URL: <http://www.omgpu.ru/zashchita-dissertaciy>.

13. Кузьмина О.С., Чекалева Н.В. Реализация компетентного подхода в подготовке педагогов к инклюзивному образованию посредством модульной программы // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1). С. 53-62.

14. Лапп Е.А. Формирование кадров для коррекционно-развивающей педагогической деятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья в современной России // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (Волгоград, 01-31 октября 2016 г.). Под редакцией А.А. Ващенко. Волгоград, 2016. С. 708-713.

15. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4 (4). С. 251-267.

16. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28-34.

17. Репринцева Г.А. Профессионально-личностная направленность как фактор успешности коррекционно-развивающей деятельности в системе

начального образования: Дисс. ... канд. психол. наук. Белгород, 2007. 196 с.

18. Савинова Л.Ф., Чотчаева Ф.А. Тенденции в подготовке педагогов к реализации идеи инклюзивного образования в непрерывной системе образования // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: Сборник статей V Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 октября 2016). Пенза, 2016. С. 114-117.

19. Саятгалеева Г.Г., Леханова О.Л. Состояние инклюзивного образования детей с инвалидностью в регионах Российской Федерации // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. №2. С.93-98.

20. Шкляр Н.В., Карынбаева О.В. Подготовка и переподготовка педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Человек и его ценности в современном мире: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции (Чита, 14-15 сентября 2016 г.). Чита, Издательство: Забайкальский государственный университет. 2016. С. 113-118.

References

1. Professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary and secondary education) (educator, teacher)" (with changes of 05.08.2016): Approved by the Ministry of Labour and Social Protection of Population of the Russian Federation dated 18.10.2013 №544, December 18, 2013 // the Russian Newspaper. Federal issue No. 6261 (285).

2. The interagency comprehensive plan for the organization of inclusive preschool and general education and special conditions for the education of children with disabilities and children with disabilities for 2016-2017. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8588> (date of access: April 28, 2017).

3. The concept of education of children with disabilities in the educational space of St. Petersburg. Approved by the Committee on Education of the Government of St. Petersburg, 05.05.2012 № 1263. URL: <http://www.consultant.ru> (date of access: April 30, 2017).

4. Alekhina S.V. Professional preparation of teachers to implement inclusive educational process // Proceedings of the VII Int. Scientific Practical Conference "Development of modern education: theory, methodology, practice". Cheboksary, 2016. Pp. 12-16.

5. Altukhova T.A., Terentyuk N.A. The development of tolerance of teachers of educational organizations for students with disabilities in the system of additional professional education // Modern trends in the development of science and technology. 2015. Pp. 11-14.

6. Baranova G.A. Teacher's training for inclusive education of children with disabilities in the implementation of the GEF HIA / Baranova A. G. // Theoretical and methodological problems of modern education: Materials of XXIV International scientific-practical conference. Scientific information and publishing center "The Institute of Strategic Studies", 2015. Pp. 10-14.

7. Wozniak I.V. Inclusive education: how to prepare teachers? // Psychological-pedagogical magazine Gaudeamus. M., 2016. Pp. 37-41.

8. Godovnikova L.V. Integrated education school. Psycho-pedagogical support of pupils with health disabilities: training manual / L.V. Godovnikova; Belgorod State University, 2006. 213 p.

9. Gordienko I.V., Reprintseva G.A. Psychological and pedagogical conditions of improvement of professional competence of teachers in the system of continuous professional development // Azimuth of research: pedagogy and psychology. 2016. Pp. 35-39.

10. The activities of the head of the educational organization with the inclusion of students with disabilities and children with disabilities in the educational space: methodical materials for managers of educational organizations / S. V. Alekhina, E. N. Kutepova, etc. M.: GBOU VPO MGPU, 2014. 147 p. (Series "Inclusive education of children with disabilities, children with disabilities in educational institutions").

11. To the question about the readiness of educational institutions of Belgorod region for implementation of the GEF HIA / Godovnikova L.V., Bock, O.V., Ming L.I., Politova R.I. // Bulletin of the Belgorod Institute of education development. 2017. No. 1 (3). Pp. 104-117.

12. Kuzmina O.S. Teacher's training for inclusive education of children with disabilities: Sciences. Omsk, 2015. URL: <http://www.omgpu.ru/zashchita-dissertaciy>. (date of access: April 29, 2017).

13. Kuzmina O.S., Chekaleva N.V. Implementation of a competence approach in the preparation of teachers for inclusive education through modular program. // Inclusion in education. 2016. No. 1 (1). Pp. 53-62.

14. Lapp E.A. Formation of personnel for correctional-developing educational activities with individuals with disabilities in contemporary Russia // Economics. Education. Right. Research status and development of modern society: Collection of scientific works on materials of the international scientific-practical conference (Voronezh, 01-31 Oct 2016). Edited by A. A. Vashchenko. Volgograd, 2016. Pp. 708-713.

15. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Willingness of teachers to work in inclusive education // Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian research. Humanitates. 2015. Vol. 1. No. 4 (4). Pp. 251-267.

16. Mitina L.M. Do we need in a school teacher? Psychological problems of professional development of teachers // Psychological science and education. 2008. No. 2. Pp. 28-34.

17. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Willingness of teachers to work in inclusive education // Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian research. Humanitates. 2015. Vol. 1. No. 4 (4). Pp. 251-267.

18. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Willingness of teachers to work in inclusive education // Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian research. Humanitates. 2015. Vol. 1. No. 4 (4). Pp. 251-267.

19. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Willingness of teachers to work in inclusive education // Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian research. Humanitates. 2015. Vol. 1. No. 4 (4). Pp. 251-267.

20. Mitina L.M. Do we need in a school teacher? Psychological problems of professional development of teachers // Psychological science and education. 2008. No. 2. Pp. 28-34.

21. Reprintseva G.A. Professional-personal orientation as a factor of success of correctional-developing activities in primary education. Sciences. Belgorod, 2007. 196 p.

22. Savinova L.F., Chotchaeva F.A. Trends in training teachers to implement the idea of inclusive education in the continuous education system // Science and education: preserving the past, creating the future: Anthology of articles of the V International Scientific-practical Conference (Penza, 25 Oct 2016). Penza, 2016. Pp. 114-117.

23. Saitgalieva G.G., Lekhanova O. L. State of inclusive education of children with disabilities in the regions of the Russian Federation // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2016. No. 2. Pp. 93-98.

24. Shklyar N.V., Karynbaeva O.V. Training and retraining of teachers for work with children with disabilities // Man and his values in the modern world: Anthology of articles VIII International scientific-practical conference (Chelyabinsk, 14-15 Sep 2016). Chita, Publisher: Zabaykal'skiy gosudarstvennyy universitet. 2016. P. 113-118.

Данные авторов:

Годовникова Лариса Владимировна, заведующий кафедрой психологии и дефектологии, кандидат педагогических наук, доцент

Репринцева Галина Анатольевна, доцент кафедры психологии и дефектологии, кандидат педагогических наук.

About the authors:

Godovnikova Larisa Vladimirovna, Head of the Department of Psychology and Defectology, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Reprintseva Galina Anatolyevna, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology, Candidate of Pedagogical Sciences.

УДК 81:378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-16-20

Yesenina N. Y.

APPLICATION OF ICT FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL MATERIAL MEMORIZING BY ENGINEERING STUDENTS

Ryazan State Radio Engineering University, 59/1 Gagarin St., Ryazan, 390005, Russia. E-mail: nataliayesenina@yandex.ru

Abstract

Modern linguodidactics of society and education informatization stage pays significant attention to the correspondence between methods of training and aids of training – the components of foreign languages teaching methodology system. Herewith, when we discuss the aids of foreign language training we mean mainly education informatization facilities which possess not only functionalities but also linguodidactical capabilities. Such scientific investigations are very urgent for foreign language training in engineering universities as their results are able to intensify that specific learning process. The present paper contains the theoretical investigations results as well as the test-teaching results dedicated to foreign language training methods full-fledged realization by means of linguodidactical capabilities of education informatization facilities. The theoretical part of the present paper presents eleven linguodidactical capabilities of education informatization facilities. The methodical recommendations for language teachers on overcoming the difficulties of memorizing of non-specific for science and technology language educational material by engineering students are also presented here. The practical part of the article is devoted to the description of the English language test-teaching process of engineering students and to the results of this test-teaching. The data proving the positive dynamics of English proficiency of engineering students after their test-teaching as well as the statistical characteristics proving the data validity by means of distribution-free test chi-square χ^2 are given. Finally, the advantages of foreign language training methods realization by means of linguodidactical capabilities of education informatization facilities are accentuated.

Keywords: foreign language training; methods of training; engineering university; ICT; education informatization facilities; linguodidactical capabilities.

Yesenina N. Y.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Рязанский государственный радиотехнический университет ул. Гагарина, 59/1, г. Рязань, 390005, Россия
E-mail: nataliayesenina@yandex.ru

Аннотация

Современная лингводидактика этапа информатизации общества и образования уделяет существенное внимание соотношению методов и средств обучения как компонентов методической системы обучения иностранным языкам. При этом, рассуждая о средствах обучения иностранным языкам, преимущественно подразумеваются средства информатизации образования, обладающие не только функциональными, но и лингводидактическими возможностями. В условиях иноязычной подготовки технического вуза результаты таких исследований принимают ярко выраженную актуальность, так как позволяют существенно интенсифицировать учебный процесс. Настоящая статья содержит результаты теоретических исследований и опытной работы, посвящённых определению способов достижения полноценной реализации методов обучения иностранному языку в техническом вузе с помощью лингводидактических возможностей средств информатизации образования. В теоретической части статьи представлены одиннадцать лингводидактических возможностей средств информатизации образования, а также методические рекомендации для преподавателя по преодолению трудностей у студентов технических направлений, связанных с запоминанием несвойственного для технических областей языкового учебного материала. Практическая часть статьи посвящена описанию опытного обучения английскому языку студентов технических направлений и его

результатов. Приведены данные, доказывающие положительную динамику изменения уровня владения английским языком после введения экспериментального фактора, а также приведены статистические характеристики, доказывающие достоверность результатов с помощью непараметрического критерия χ^2 . В заключении выделены преимущества реализации методов иноязычной подготовки с помощью лингводидактических возможностей средств информатизации образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; метод обучения; технический вуз; ИКТ; средства информатизации образования; лингводидактические возможности.

Introduction

Full-fledged foreign language training methods realization in engineering universities depends on the use of information and communication technologies (ICT) facilities. Education informatization as a scientific discipline is trying to find out different combinations of work modes of educational informational interaction agents to bring into optimal correlation methods, learning process conditions and target audience.

While discussing the training methods we have used the classification according to the activity approach which takes into account acting, stimulating and controlling components of activity [13, 14]. But we also have added to these components the preparatory one to depict the extra-class organizational activity of a language teacher. As the result we are discussing the following training methods:

- professional and pedagogical methods;
- educative and cognitive methods;
- stimulating and motivating methods;
- controlling and directive methods.

The organization of new language material drill, active language practice and continuous control without students' overload and overstrain caused by memorizing of huge amounts of non-specific information is of primary importance in engineering universities. That's why the issues of ICT usage for considering psychological aspects of foreign language material learning are imperative and urgent for the enhancement of foreign language training in engineering university.

Purpose

The purpose of the paper is to define the ways to reach the full-fledged realization of foreign language training methods in engineering universities by means of linguodidactical capabilities of education informatization facilities, to develop methodical recommendations for language teachers on considering the psychological aspects of foreign language material learning and memorizing and to check the effectiveness of the offered system of measures in test-teaching.

Materials and Methods

Pedagogy as a science has different

performance criteria. We have assessed the quality of engineering students foreign language training by testing their English proficiency before and after experimental factor putting into operation.

We used theoretical as well as empirical methods of investigations. Theoretical methods of investigations were based on summarizing of pedagogical and psychological foundations, accumulating and systemizing of Russian and foreign experience in linguodidactics and education informatization, expert assessment of linguistic informational resources etc. We used the following empirical methods of investigations: observing, conversation, computerized testing, statistical methods as well as test-teaching of engineering students.

Fifty eight engineering students were taught English on the base of the methodical recommendations on training methods realization by means of linguodidactical capabilities of education informatization facilities. Their English proficiency before and after test-teaching were assessed with help of lexica-grammatical test according to Common European Framework of Reference.

The data validity was proven by statistical methods with the help of statistical program package STADIA; electronic worksheets, statistical characteristics by means of distribution-free test chi-square χ^2 and a bar-graph were done.

ICT facilities and education informatization facilities

ICT facilities have not only unique functionalities but also didactical capabilities. Therefore it is applicable to consider some of them as education informatization facilities [5, 6]. We have agreed with the scientist assuming multimedia, hypertext, hypermedia and virtual reality facilities to be the most perspective from the linguodidactical point of view [1, 2, 4, 8, 9, 11, 12]. After having analyzed the specific peculiarities demonstration of didactical capabilities of education informatization facilities in interrelated reading, writing, listening and speaking teaching [3, 10, 12] we revealed their linguodidactical capabilities i.e. capabilities which have the following functions [5]:

– intensification of foreign language training at all levels and profiles of education,

- foreign language training enhancement in order to prepare the secondary language personality capable to socialize within highly-developed poly-lingual socio-cultural information and communication environment;

- creating of pedagogical technologies oriented on learners' intellectual development, learners' skills formation of information and speech self-activity, learners' stable motivation to produce their own knowledge in the form of intellectual linguistic information resource.

Linguodidactical capabilities of education informatization facilities

The linguodidactical capabilities of education informatization facilities having primary importance for foreign language training in engineering universities are likely to be the following [5]:

- intellectualization of interactive man-machine dialogue between a foreign language learner and an education informatization facility causing mutual answers (quasi-communication between a learner and an expert-teacher);

- interactive foreign language dialogue with a remote communicator mediated by ICT usage which is a real speech communication improving all kinds of speech activities;

- computerized animation of learning situations of foreign language speech communication, as well as presenting these situations by language games with an opportunity of being a dialogue or a polylogue communicator to influence on game's scenario;

- computerized visualization of invisible man's articulatory processes and graphic image of audio-record with the help of speech signal graph in the monitor's screen;

- automated speech recognition: oral speech – an etalon voice, a learner's voice and any speaker's voice and sayings for the follow-up listening, comparison and assessment, writing speech – texts, formulae, tables и etc. for the follow-up linguistic processing by a man or an automated system, as well as writing speech transformation into oral speech and otherwise;

- automated linguistic processing (linguistic analyses, editing, reviewing, abstracting, translation) of speech;

- presenting of language educational material in all formats (not only symbols, graphs, texts, but also audio-, video-information, animation) which provides two-sensory (audio and video) influence on sense organs expressed in accelerated perception, processing and analyses of information;

- archiving, storage, access, transfer, replication, presentation, etc. of rather large volumes of foreign language linguistic and extralinguistic information presented in any format on a removable media or distributed on the Internet;

- automation of information retrieval foreign language activity determining the cognitive and speech aspects of foreign-language information interaction by means of automation of routine operations not related to speech activity;

- automation of language material drill (speech activity's means and actions) with the opportunity of unlimited execution of an exercise or a training task, return to some fragments of an exercise as well as exercises results processing;

- automation of the processes of information and methodological support, education organizational management and learners' results control including design automation, operational planning, correction and control of the learning process, automation of information and methodological activities and information interaction between educational process participants by means of local and global computer networks.

Psychological aspects of foreign language material memorizing

A man notoriously has visual, aural and motor aspects of memory in different extent of their development and in different ratio depending on age. The psychological investigations has shown [7] that the levels of development of different memory aspects coincide less commonly when a student is elder in comparison with the indicators of this very student's younger periods. Predominately developed aural memory makes up favorable conditions for foreign language learning, especially for oral speech (speaking and listening). But people with the strongly and sometimes even one-sidedly developed eye receptors prevail. That's why multimedia and hypermedia language educational material influencing on visual and aural organs is of primary importance; also they stipulate the educative and cognitive methods realization.

The combined influence of multimedia and hypermedia education informatization facilities increasing stimuli coefficients affects long-term memory, provides deep analyses of information and its perception and contributes involuntary memorizing of language material without surplus mental load and strain.

It is necessary to take into consideration that educational language material (phonemes, letters, intonoms, words, word combinations, phrases, grammatical forms and structures) should be similar

to oral colloquial speech, reflect real speech situations and be a dialogue or a polylogue. Thus computerized animation of speech communication situations as well as presenting them by language games with an opportunity of being a player of a game's scenario is so significant; it also stipulates the educative and cognitive as well as stimulating and motivating methods realization.

Speaking about oral speech pace in language learning informational resources, we should mark their functionality to accelerate and decelerate artificially natural speech pace for the follow-up linguistic analyses. By means of automated recognition and processing of oral speech patterns from different sources the educative and cognitive methods are realized. When the pace is too fast (more than 400 syllables per minute) the learners have no time to analyze the text content. The decelerated speech pace (120 syllables per minute) relaxes learners' attention and impedes quick reaction capability which influences negatively on the information perception [7]. More, unnatural speech pace misrepresents intonation. So a teacher should replay text, its complex structures and fragments not more than 2-3 times.

Intensive speech pace development and phonetic and prosodic skills formation with the help of such educative and cognitive methods as comprehension, drill and practice are reached by computerized visualization of invisible man's articulatory processes and graphic image of audio-record.

Continuous actualization of educational, methodical, controlling and diagnostic materials and their adaptation to the learners' needs are all foreign language teachers' great concern. Professional and pedagogical methods realization is provided by automation of the processes of information and methodological support, linguistic processing intellectualization as well as archiving, storage, access etc. of educational language material presented in any format.

As for the usage of language educational information formats a foreign language teacher should follow these instructions:

- graphic information usage is for language material semantization in the process of lexicogrammatical skills forming and for stated facts logical path creation in learners' memory;
- audio information usage is for creating clear aural notions in memory and for aural speech comprehension;
- animation and visual information usage is for hearing and seeing imagery and the follow-up speech situations learning.

In spite of the fact that visual and aural organs have different delivery capacity of information units per minute a foreign language teacher is able to combine information of different formats as simultaneously as with very short time intervals for forming of deep ties between two and more stimuli.

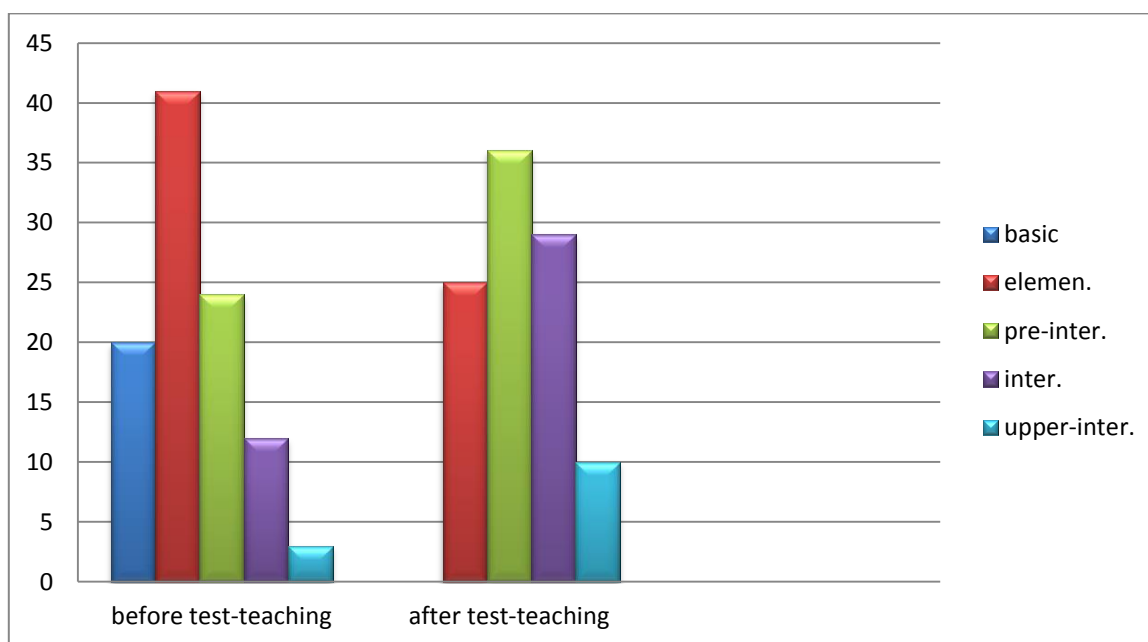


Fig. Bar-graph of the English language knowledge level by the engineering students before and after test-teaching

Рис. Гистограмма уровней владения английским языком студентами технических направлений до и после опытного обучения

Thus, man's aural and visual peculiarities emphasizes the necessity of presenting educational language material in all formats, visualization of articulatory processes, feedback between a learner and an education informatization facility, interactive man-machine intellectualization which realize the educative and cognitive as well as controlling and directive methods.

Findings and Discussions

Comparative testing results of English proficiency change of engineering students before and after experimental factor putting into operation are in a bar-graph of Figure № 1. Abscissa axis shows English language levels. Ordinate axis shows the number of students (%) falling into the levels.

The bar-graph analysis has concluded that there are the differences between their English proficiency before and after test-teaching. The statistical comparison of the sampled data before and after test-teaching according to chi-square χ^2 shows that these samples do not belong to one general population and the differences between them are not of random character. The value of $\chi^2_{\text{empirical}} = 37,4$, level of significance $4,828E-5$, level of freedom = 4. The value of $\chi^2_{\text{homogeneous}} = 70,71$, level of significance $9,434E-6$, level of freedom = 4. So, it has been proved that the foreign language training methods realization based on linguodidactical capabilities of education informatization facilities is highly effective.

Conclusions

Finally, appreciating the effectiveness of linguodidactical capabilities of education informatization facilities in foreign language training, we are to accentuate their advantages in the following areas:

- forming of deep ties between stimuli of aural and visual organs;
- reducing of mental load and mental strain;
- taking into account the learners' peculiarities of student age.

References

1. Artificial Intelligence and CALL: Modern media in foreign language education: theory and implementation. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 1987.
2. Askari Arani J. The effect of ICT-based teaching method on medical students' ESP learning. Journal of Medical Education. 2004. V. 4. № 2. Pp.81-82.
3. Chi James Wong Integrating CALL into an ESL Reading & Writing Class URL: <http://www.coe.missouri.edu/~cjlw/call/intern.htm>, (date of access: November 12, 2006).

4. Crossing boundaries: multimedia technology and pedagogical innovation in a high school class / Parks S., Huot D., Hamers J., H.-Lemonnier F. *Language Learning & Technology* 2003. V. 7. № 1. Pp. 28-45 URL: <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/default.html>. (date of access: April 12, 2011).

5. Esenina N.E. Linguodidactical potential of information and communication // *Sovremennaya kommunikativistika*. 2006. V. 6. №. 6. Pp. 41-48 (in Russian).

6. Esenina N.E. Speech communication, informational interaction in the context of society and education informatization // *Sovremennaya kommunikativistika*. 2013. V. 2. №. 2. Pp. 24-30 (in Russian).

7. Gez N.I. Some questions of theory of foreign language lesson / *General language teaching methods: Reading book by Leont'ev A.A.* Moscow: Russkij yazyk, 1991 (in Russian).

8. Greifnieder U. The Influence of Audio Support on the Effectiveness of CALL. *ReCALL*. 1995. V. 7. № 2. Pp. 29-35.

9. Plass J.L. Design and Evaluation of the User Interface of Foreign Language Multimedia Software: a Cognitive Approach. *Language Learning and Technology*. 1998. V. 2. № 1. Pp. 35-45.

10. Potapova R.K., Shigina E.V. *New Information Technologies in Foreign Language Learning Today*. Moscow, 2003.

11. Thorn W.J. Points to Consider when Evaluating Interactive Multimedia. *The Internet TESL Journal*. 1995. V. 2.

12. Vanderplank Robert Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. Cambridge University Press, 2009.

13. Vygotskij L.S. The preface to the translation into Russian language of E L.Torndaike's book: Thorndike E.L. The principles of teaching based on psychology. Collected works in 6 volumes. Volume 1. Moscow: Pedagogika, 1982 (in Russian).

14. Zimnyaya I.YA. Foreign language speech behavior and speech activity of students. Moscow, 1984 (in Russian).

Данные автора:

Есенина Наталья Евгеньевна, директор института международной деятельности, заведующий кафедрой иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент

About the author:

Yesenina Natalia Yevgen'evna, Director of International Activities Institute of Ryazan Radio Engineering University, Head of Foreign Languages Department, PhD in Pedagogy, Associate Professor

УДК 378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-21-29

Копылова Н.А.

**СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА
КАК НАУЧНАЯ ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Рязанский государственный радиотехнический университет, ул. Гагарина, 59/1, г. Рязань, 390005, Россия
E-mail: nakopylova@yandex.ru

Аннотация

В статье дается характеристика педагогике как человековедческой дисциплине, рассматриваются основные понятия современной педагогики сотрудничества: сотрудничество, взаимодействие, совместная деятельность, педагогическое взаимодействие, сотрудничество в обучении и воспитании, диалог, диалоговое общение, сетевое взаимодействие и др. с точки зрения высшей школы, дается их анализ и характеристика, представлены объект и предмет педагогики сотрудничества. В работе раскрывается профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста и объясняется, какие виды взаимодействия необходимы, чтобы сформировать ее у студента. В статье анализируются данные понятия с точки зрения мнения различных педагогов прошлого и современности. Описывается возможность и актуальность использования различных типов и видов взаимодействия в современной высшей школе и формирования компетентно-развитой личности будущего конкурентноспособного специалиста. В работе представлены современные подходы и алгоритм организации педагогических взаимодействий в целостном педагогическом процессе вуза. Рассматриваются различные виды общения, дается их характеристика.

Ключевые слова: сотрудничество; взаимодействие; совместная деятельность; педагогическое взаимодействие; социальное взаимодействие; сотрудничество в обучении и воспитании; диалог; диалоговое общение; сетевое взаимодействие; коммуникативная компетентность.

Kopylova N.A.

**THE MODERN PEDAGOGICS OF COOPERATION
AS A SCIENTIFIC BASIS OF UNIVERSITY TEACHERS
AND STUDENTS COOPERATION AND INTERACTIVE ACTIVITY**

Ryazan State Radio Engineering University, 59/1 Gagarin St., Ryazan, 390005, Russian. E-mail: nakopylova@yandex.ru

Abstract

The article describes the characteristics of pedagogics as a human discipline. The main definitions of modern pedagogics of cooperation such as cooperation, interaction, teamwork, pedagogical interaction, cooperation in training and education, dialogue, dialogue communication, networking cooperation, etc. for high school purposes are discussed in the article. Their analysis is given. The object and subject of pedagogics of cooperation are presented. The professional communicative competence of a future specialist is shown in the article and the kinds of interactions for its creating with students are explained. These definitions are analyzed in the article from different scientists' point of view. The possibility and topicality of using different types and kinds of interactions in a modern high school and the formation of a competent-developed personality of a future competitive specialist are described. The modern approaches and algorithms of organizing pedagogical interactions in the university complete pedagogical process are given. The different kinds of communication and their characteristics are shown.

Keywords: cooperation; interaction; teamwork; pedagogical interaction; social interaction; cooperation in training and education; dialogue; dialogue communication; networking cooperation; communicative competence.

Введение

Педагогика является человековедческой дисциплиной. Она исследует различные идеи, представления, взгляды на стратегию, содержание и тактику (технологии) образования, воспитания, обучения, социализации и развития личности [25, с. 166].

Педагогика как область человекознания проявляется в интеграционных связях с философией, психологией, физиологией, социологией и другими общественными и естественными науками. В современных условиях существует три концепции во взглядах учёных на педагогику. Одни рассматривают её как междисциплинарную область человеческого знания, другие считают прикладной дисциплиной, третьи – относительно самостоятельной научной дисциплиной, сочетающей фундаментальную и прикладную функции [30, с. 132].

В 70-е годы XX-го столетия А.И. Кочетов сформулировал следующие особенности педагогической науки: развитие педагогики как науки неотделимо от хода общественного развития; связь педагогики со всем циклом общественных и естественнонаучных дисциплин; многообразие и сложность изучаемых ею явлений и связей; сложность практического использования научных данных ее в работе педагогов и родителей (практических работников) [16, с. 4-6].

Ученые (Н.Г. Алексеева, М.В. Богусловский, А.Г. Васильев, Н.А. Вершинина, А.И. Дубровский, В.И. Журавлёв, В.М. Полонский и др.) утверждают, что положение педагогики к началу XXI века в пространстве социума изменился, что подтверждается рядом положений, определяющих дальнейшее развитие психолого-педагогической мысли:

1. Педагогика приобретает статус синтезирующей сферы психолого-педагогических знаний (ППЗ), реализующих интеграцию научных достижений и направленность на развитие личности.

2. Потребность ППЗ, их востребованность в практической деятельности, не только преподавателями образовательных учреждений, но и теми, кто работает с людьми (руководители, общественные деятели и др.).

3. Научные ППЗ, образовательные технологии становятся основным средством профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов разного профиля.

Идеи сотрудничества и взаимодействия как гуманистически значимого направления в

педагогике высшей школы (ПВШ) становится все более востребованными, практико-ориентированными, приобретающими инновационный характер.

Основная часть

Цель работы заключается в том, чтобы рассмотреть основные понятия, связанные с педагогикой сотрудничества в высшей школе, дать их анализ и характеристику, раскрыть важность различных видов взаимодействий для формирования конкурентноразвитой личности современного специалиста.

Отсюда педагогика сотрудничества (ПС) в высшей школе – это гуманистическое направление педагогики, в котором главными по отношению к другим дефинициям являются категории «сотрудничество» и «взаимодействие», выступающие как ценности, формирующиеся в целостном педагогическом процессе (ЦПП), и, в то же время, как факторы, которые объединяют участников учебно-воспитательной деятельности (УВД) и ставящие каждого в субъектную позицию. По мнению педагогов [27; 9; 1; 10; 25; 3; 7; 5; 6; 17; 32; 21; 26], основными признаками ПС, соответствующими задачам современного российского образования, в том числе и в высшей школе, являются: человек как ценность и субъект ЦПП, взаимодействие, сотрудничество, партнерские отношения, гуманизация образования, демократизация управления, творчество и сотворчество, развитие личности, коллективизм, совместная деятельность (СД), диалогичность общения и взаимообогащение.

Ученые отмечают следующие характеристики ПС: дальнейшая гуманизация педагогической деятельности (ПД), в центре внимания исследователей человек с его проблемами; междисциплинарность: в исследованиях четко просматривается межнаучное взаимодействие; интеграция и дифференциация ППЗ о педагогическом взаимодействии (ПВ): содержания, формах, методах, технологиях.

Объектом ПС в вузе выступает процесс взаимодействия преподавателей и студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности.

Предмет ПС – развитие личности на основе объединения ППЗ и взаимодействия субъектов деятельности в ЦПП.

В современных условиях идеи гуманизации, сотрудничества и взаимодействия в вузовском образовании изучаются отечественными и зарубежными учеными (педагогами,

психологами) и используются в обучении и воспитании студентов, что способствует гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, развитию нового уровня взаимодействия преподавателей и студентов и созданию гуманистических отношений. Следовательно, научную основу реализации идей ПС в высшей школе составляют объединенные ППЗ о переориентации взаимодействия субъектов обучения и воспитания на профессиональную деятельность, субъект-субъектные взаимоотношения в условиях современного общества.

Анализ научных источников показывает, что в настоящее время в практической деятельности преподавателей вузов целевые педагогические установки, смысл которых заключается в создании компетентно-развитой творческой личности будущих специалистов, приобретают интегративный характер и способствуют эффективно и экономно применять педагогический инструментарий и инновационные технологии в достижении поставленных целей. Также требуется дальнейшее изучение педагогических условий, способствующих повышению качества подготовки высококвалифицированных специалистов на основе компетентного подхода (ФГОС ВО 3+) и интерактивных технологий [11].

Педагогика сотрудничества становится все более востребованным направлением образования, о чем свидетельствует возрастающая потребность общества в психолого-педагогических знаниях, а также переход на трехуровневое вузовское образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура). При переходе на трехуровневые стандарты третьего поколения все больше внимания уделяется формированию базовых профессиональных и общекультурных компетенций, имеющих непосредственное отношение к сотрудничеству и педагогическому взаимодействию (ПВ) [4].

Термины «компетенция» и «компетентность» непосредственно связаны с такими ключевыми понятиями как «коммуникативная компетентность», «сотрудничество», «взаимодействие», «социальное взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «междисциплинарное взаимодействие», «сетевое взаимодействие», «совместная деятельность», «взаимоотношения», «воспитывающее обучение», «обучающее воспитание», «общение», «диалоговое общение», «воздействие».

Профессиональная коммуникативная компетентность предусматривает формирование ключевых компетенций, включающих умение

работать с различными видами задач коммуникации: ставить коммуникативные цели, определять ситуацию, оценивать намерения и возможности общения коммуникантов, выделять соответствующие коммуникативные стратегии, быть способным к преобразованию своей речи, быть готовым к коммуникации и взаимодействию.

Исследуя проблему коммуникации в философско-педагогическом наследии ученых на основе ведущих педагогических идей, необходимо первоначально обратиться к категориальным дефинициям, которые являются определяющими в методологии данного научного исследования: «ПС», «сотрудничество», «ПВ», «взаимодействие», «обучение в сотрудничестве», «воспитание в сотрудничестве», «диалоговое общение (ДО)». Проанализировав эти понятия, мы сделали вывод, что в теории педагогики они неоднозначны. Разные дефиниции не отрицают друг друга и не противоречат, а лишь взаимодополняют, уточняют, углубляют, обращая внимание на важность тех или иных элементов, которые входят в состав содержания самой дефиниции.

В большинстве работ понятия «сотрудничество», «взаимодействие», «СД» тесно взаимосвязаны, то есть практически определяются как равноправные понятия. Категория «сотрудничество» как более общее понятие определяется как СД, цель которой – достижение одинаковых целей и результатов [31, с. 653]. «Взаимодействие» трактуется педагогами как философское понятие, определяющее воздействие объектов друг на друга, их взаимную определенность и создание одним объектом другого [31, с. 216]. «СД» рассматривается как педагогическая ситуация, когда весь процесс от появления идеи до результативности преподаватель проходит вместе со студентами, гарантируя их личностное участие во всех этапах работы, как планомерная активность субъектов деятельности над определением цели работы, выбором средств, методов и технологий ее выполнения, работой над планом и анализом полученного результата [17, с. 42].

Понятия «сотрудничество в обучении» и «сотрудничество в воспитании» тоже являются важными в исследовании. Сотрудничество в обучении определяется Г.М. Коджаспировой как взаимосвязанная, СД преподавателей и студентов, в основе которой лежат демократические принципы, направленные на осуществление субъектами личных целей. [9, с. 138.]. В определении подчеркивается важность демократических принципов в СД. Е.С. Рапацевич полагает, что сотрудничество в обучении – это желание и умение

преподавателей и студентов работать вместе, оказывая помощь и осуществляя поддержку друг другу [23, с. 542], то есть подчеркивается совместный характер работы. Как считает С.К. Эйюби, сотрудничество в воспитании определяется позицией воспитателя по отношению к воспитаннику, которая рассматривается как товарищество, партнерство преподавателя и студента в воспитательном процессе (ВП) [32, с. 153]. Ученый рассматривает роль преподавателя как партнера в СД. Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина и Н.А. Жокина изучают сотрудничество в рамках лично ориентированного воспитания и рассматривают его как совокупность деятельностных, поведенческих, интеллектуальных, ценностных взаимосвязей, которая обусловлена саморазвитием личностей субъектов деятельности (педагогов и учащихся) [18, с. 76].

С понятием «сотрудничество» тесно связано социальное и ПВ, которые имеют большое значение в социуме и образовательных учреждениях (ОУ).

Социальное взаимодействие рассматривается как процесс воздействия личностей, социальных групп, институтов или общностей друг на друга в результате реализации интересов, как осуществление связи между работой специалистов разного профиля, которые работают с партнером. Формы взаимодействий: взаимная информация, СД, согласование, взаимное обучение, взаимопомощь [24, с. 253].

ПВ между преподавателем и студентами основано на организации продуманного ДО, СД, как в ходе учебных занятий, так и во внеаудиторной работе, а также при организации самостоятельной деятельности.

В Российской педагогической энциклопедии ПВ рассматривается как процесс, осуществляемый между преподавателем и студентами в ходе ПД и направленный на формирование личности. Взаимодействие – философская дефиниция, которая показывает всеобщую связь всего живого. В основе ПВ лежит сотрудничество, являющееся началом социализации субъектов. Результат ПВ соответствует цели воспитания – развитию личности [27, т. 2, с. 129]. Следовательно, в определении подчеркивается развивающая направленность ПВ, в основе которого лежит сотрудничество. Авторский коллектив Педагогического энциклопедического словаря предлагает следующее определение ПВ. Это личностный случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный

контакт субъектов деятельности, в результате которого происходят взаимоотношения в их поведении, отношениях, деятельности, установках. ПВ может осуществляться в виде партнерства, когда обеими сторонами достигается взаимное солидарность и согласие в осознании целей СД и путей ее достижения, и в виде сотрудничества, когда успехи одних членов СД стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее членов. Учебно-воспитательный процесс (УВП), ориентированный на гуманизм, может быть только процессом ПВ преподавателя и студента, когда оба партнера выступают как равноправные участники ПВ [25, с. 18]. В определении отражается гуманистическая направленность ПВ равноправных членов ЦПП.

Педагогический словарь определяет ПВ как личностный контакт субъектов СД, в результате которого осуществляются взаимные усовершенствования их поведения, работы, отношений, установок. ПВ может быть эффективным в том случае, если преподаватель, учитывая психологические особенности студентов, осуществляет общение так, чтобы оно вызывало интерес, приносило удовольствие, побуждало к принятию социально-ценностной позиции, которую показывает педагог, и давало каждому учащемуся возможность полностью реализовать свою жизненную позицию [24, с. 183].

Е.В. Коротаева указывает, что сформировалось относительно новое направление в науках об образовании – педагогика взаимодействий, рассматривающая закономерности, принципы и методы взаимосвязи, взаимовлияний в образовательном пространстве (ОП) вуза, начиная с межличностных контактов участников ПД и заканчивая общими процессами, происходящими в мировой образовательной системе. Она полагает, что в базовых определениях ПВ подчеркивается разность подходов в осмыслении данного явления: для одних исследователей исходной посылкой является длительность, процессуальность педагогических взаимодействий, а для других – конкретная ситуация, контакт. Именно эта разница дает повод для того, чтобы в различных контекстах использовать и понятие «ПВ» (единственное число), понимаемое как явление, процесс, и «педагогические взаимодействия» (множественное число), когда речь идет о контактах многочисленных субъектов ОП [14, с. 7, 9-10].

Е.В. Коротаева [13, с. 44-45] предложила следующие типы педагогических взаимодействий: деструктивный (разрушающий) тип педагогических взаимодействий, который

нивелирует цель, форму и содержание образования, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы, что приводит к необратимым негативным последствиям в образовательной сфере и в результате которого в сообществе создаются условия для появления маргиналов, «изгоев» и т.д.; рестриктивный (ограничивающий) тип педагогических взаимодействий, который осуществляется посредством строгого контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т.д.) без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности (системы) и который характерен для объектной педагогики, нацеленной на формирование безликой массы безынициативных исполнителей, «винтиков» для системы; реструктивный (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий, который обеспечивает решение тактических (ближайших) задач в ЦПП, необходимых для сохранения целостности личности на определенном уровне достижений, однако не учитывающих перспективу и стратегию развития и в котором может происходить подмена педагогических средств и методов на психолого-ориентированные; конструктивный (развивающий) тип педагогических взаимодействий, который не только обеспечивает целостность, учет ситуации «здесь и сейчас» и перспективы движения вперед, но создает условия для дальнейшего творческого развития личности с учетом оптимальной адаптации к окружающей среде, т.е. для поведения субъектов, включенных в данный тип взаимодействия, характерна ориентация на долгосрочное сотрудничество, кооперацию, сотворчество.

Е.В. Коротаева в учебном пособии «Психологические основы педагогического взаимодействия» [15, с. 113-114] раскрывает современные подходы и алгоритм организации педагогических взаимодействий в ЦПП:

1. *О–О взаимодействие* (пассивная позиция участников ЦПП). Взаимодействие непродуктивное, т.к. участники не заинтересованы в достижении совместной цели.

2. *О–S взаимодействие* (обучающийся осознает собственную роль в образовании, активно относится к процессу учения). Взаимодействие малопродуктивное, т.к. активность проявляет субъект с недостаточным объемом знаний и опыта.

3. *S–O взаимодействие* (инициативная позиция преподавателя). Взаимодействие неравновесное, т.к. недостаточно встречных усилий.

4. *S–S взаимодействие* (цели субъектов в ПД совпадают). Взаимодействие продуктивное, т.к. характеризуется взаимным ценностным отношением к сотрудничеству.

В.А. Сластенин [29] считал, что ПВ значительно шире понятия «педагогическое воздействие», которая сводит ЦПП к субъект-объектным взаимоотношениям, которые есть следствие механического переноса в педагогическую действительность сути теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В концепции авторитарной педагогики субъект – это преподаватель, а объектом считается студент. Представление о ЦПП как субъект-объектном отношении закрепилось в результате закрепления в системе образования авторитаризма как социального явления.

Как полагал В.А. Сластенин [29], даже не глубокий анализ действительной педагогической практики обращает внимание на широкий спектр взаимодействий: «учащийся-учащийся», «учащийся-коллектив», «учащийся-педагог», «учащиеся-объект усвоения» и т.п. Основным отношением ЦПП является взаимосвязь «педагогическая деятельность-деятельность воспитанника». Однако, исходным, значимым, в конечном итоге его результатом является отношение «воспитанник-объект усвоения».

В этом состоит и суть педагогических задач. Они решаются только в результате активности студентов, их деятельности под руководством преподавателя. Д.Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что ее цель и результат состоит в изменении действующего субъекта, которое заключается в познании определенных способов действий, а не в изменении предметов, с которыми взаимодействует субъект. Так как никакое изменение в субъекте невозможно без осуществления им самим предметных действий, то между учебной задачей и разными видами практических задач может существовать схожесть по объекту действий [34]. Таким образом, ЦПП как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т.е. содержанием образования.

С опорой на дефиницию «взаимодействие» ЦПП может быть представлен как объединение связанных процессов взаимодействия преподавателей с учащимися, родителями, общественностью; взаимодействия студентов между собой, с предметами материальной и духовной культуры и т.п.[29]. Именно в процессе

сотрудничества и взаимодействия устанавливаются и осуществляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения. Но из всего обилия взаимоотношений воспитательными являются лишь те, в результате реализации которых проявляются воспитательные взаимодействия, которые приводят к усвоению учащимися тех или иных элементов социального опыта и культуры. От разнообразия действительных отношений личности студента и зависит ее действительное духовное богатство. Отношения учащегося, включенного в ЦПП, являются универсальным явлением, характеризующим воспитание. По уровню их сформированности можно судить и об общем уровне сформированности личности.

В.А. Слостенин различал разные виды ПВ и отношений:

- педагогические (отношения воспитателей и воспитанников);
- взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими);
- предметные (отношения воспитанников с предметами материальной и духовной культуры);
- отношения к самому себе [29].

Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда студенты и без руководства преподавателей в повседневной жизни контактируют с людьми и предметами, окружающими их.

Веским аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики ЦПП является тот факт, что вся различная духовная жизнь студентов, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет своим источником и содержанием именно взаимодействие с реальным, действительным миром, которое организуется и направляется преподавателями, родителями и другими воспитателями. Причем, по мере развития учащихся увеличивается их собственная роль в этих взаимодействиях.

ПВ всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию учащегося.

Начальным этапом ПВ является педагогическое воздействие, которое переводит обучаемого на позицию субъекта. Педагогическое воздействие бывает прямым (голос, мимика, поступки, действия, темпоритм движений, оценки и др.), опосредованным (различные средства, взятые из окружающей жизни: вещи, предметы, произведения искусства) и символическим

(средства, содержащие символ: какой-либо предмет, звук, сигнал) [24, с. 184].

Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же различны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие и переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п. [29].

Междисциплинарное взаимодействие [2, с. 43-48] представляет собой организационную форму взаимодействия многих дисциплин (межпредметные связи и интеграция), а также сетевую коммуникацию или самоорганизующуюся коммуникацию. С идеями междисциплинарности ученые связывают создание социально-педагогических условий (образовательная среда, воспитательное пространство, воспитательная система и т.п.). Так, воспитательное пространство способно осуществлять социальные взаимодействия, определять личностное развитие, обеспечивать включение обучаемых в процесс социального взаимодействия с его коллективными и индивидуальными субъектами, со средой. Воспитательное пространство может стать фактором личностного и профессионального развития будущего специалиста. Одним из условий становления позиции субъекта деятельности является субъектный опыт.

А.К. Осницкий [20] выделяет в структуре субъективного опыта взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества, который складывается при совместной деятельности с другими и способствует объединению усилий, совместно принятому решению.

В сфере образования в центре внимания становится сетевое взаимодействие (СВ), которое понимается как горизонтальное взаимодействие между ОУ по распространению функционала и ресурсов, и рассматривается как система связей, позволяющая разрабатывать, использовать и сообщать профессиональному педагогическому объединению инновационные концепции и модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному применению ресурсов [24, с. 253].

В настоящее время образовательную сеть рассматривают как набор субъектов ПД, представляющих друг другу собственные образовательные ресурсы для увеличения результативности и качества образования друг друга [22].

СВ решает две базовые задачи: поддержание и развитие сотрудничества в некоторой проблемной или задачной зоне и порождение новых отношений, изменения самих субъектов сети. В центре СВ находится не сама информация, а персона и событие. Первый компонент – «персоны» – конкретные участники, авторские коллективы, носители инновационных педагогических технологий. Второй компонент – «событие», предполагающее ориентацию на решение задачи или с какой целью инициируется событие [12].

Большую роль в партнерстве преподавателей и студентов играет общение, которое выступает как профессионально-творческая категория, представляющая в ПД процесс и результат процесса решения преподавателем множества коммуникативных задач [28, с. 294]. В.А. Слостенин понимает под профессионально-педагогическим общением систему сотрудничества преподавателей и студентов, содержание которого составляют обмен информацией, познание личности, осуществление воспитательного воздействия. Педагог выступает как создатель этого процесса, организует его и управляет им [28, с. 294].

Г.М. Коджаспирова определяет педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя со студентами в ЦПП, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в студенческом коллективе [8, с. 167].

Общение как компонент воспитательной системы представляет единство трех элементов: информационного или коммуникативного (обмен информацией между субъектами общения), интерактивного (общая стратегия взаимодействия: кооперация-сотрудничество и конкуренция), перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга, изучение, понимание, оценка участниками общения друг друга). Эффективность воспитательных систем зависит также от отношений, которые складываются между субъектами деятельности в ходе СД (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому, диалог и ситуации успеха) [33].

Функциями общения могут быть информационная; самопрезентативная; социально-перцептивная; интерактивная; аффективная.

ДО [19, с. 29-30] основано на диалоге (множестве смыслов или разных смыслах). Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в ОУ в противоположность субъект-объектным отношениям.

Монологическое общение рассматривается как преобладание в сотрудничестве единого смысла, единой воли одного из участников общения, что должно быть безоговорочно принято остальными участниками. В свою очередь, ДО есть совместное обсуждение ситуации всеми членами.

Субъектами ДО в ЦПП становятся все его участники – учащиеся, родители, педагоги, администрация, заказчики и потребители образовательных услуг, исследователи.

Развитию диалогических отношений в ЦПП способствуют: установка на сотрудничество в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умение слушать и слышать, готовность к общению с позиций партнера, способность к сочувствию и сопереживанию.

Заключение

Таким образом, следует отметить, что ПС – это современное гуманистическое направление педагогики, объединяющее всех субъектов ЦПП. ПВ между преподавателем и студентами основано на организации продуманного ДО, СД, как в ходе учебных занятий, так и во внеаудиторной деятельности, а также при организации самостоятельной работы. Это способствует формированию конкурентоспособных специалистов на современном рынке труда.

Список литературы

1. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. Краткий педагогический словарь: учеб.-справочное пособие. М.: В. Секачев, 2005. 181 с.
2. Баранова Н.А. Воспитание в вузе: возможности междисциплинарного взаимодействия // Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии. Сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 15-17 октября 2012 г.). М.: НОУ «Педагогический поиск», 2012. 240 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 2 т. М. 1982.
4. Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра (теория, опыт):

монография / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2008. 220 с.

5. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 432 с.

6. Жокина Н.А. Педагогические основы сотрудничества взрослых и подростков в детских общественных самодеятельных объединениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров: РГПУ, 1996. 22 с.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2002. 384 с.

8. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2006. 256 с. (Высшее образование).

9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 176 с.

10. Коммунарский сбор «Педагогика сотрудничества» / сост. О.А. Глухов. Нолинская типография, 1990. 16 с.

11. Копылова Н.А. Взаимодействие преподавателей и студентов в высшей школе // Российский научный журнал. 2008. № 5. С. 81-87.

12. Копылова Н.А. Сетевое взаимодействие вузов: теория и практика // Школа будущего. 2015. № 1. С. 76-84.

13. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. М.: Академия, 2007.

14. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа. Екатеринбург: УрГПУ, 2007. 276 с.

15. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. М.: Профит Стайл, 2007. 224 с.

16. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. Рязань, 1971.

17. Ксензова Г.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 224 с.

18. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2005. 144 с.

19. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. 113 с.

20. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 5-18.

21. Опыт использования теории и методики коллективной творческой деятельности в школах Кировской области: сб. материалов науч.-практ. конф. / Кировский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина и др. Киров, 1991. 75 с.

22. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы,

принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. Адамского А.И. М.: Эврика, 2006.

23. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.

24. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

25. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

26. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. 2-е изд., испр. и доп. Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 1999. 232 с.

27. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова: в 2 т. М., 1999.

28. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

29. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

30. Сластенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. М., 2004.

31. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1985. 1600 с.

32. Сотрудничество педагогов и учащихся как педагогическое явление: межвуз. сб. науч. тр. / ред. З.И. Васильева, Т.К. Ахаян, М.Г. Казакина [и др.]. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. 163 с.

33. Теория и методика воспитания / Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В., Жокина Н.А., Мартишина Н.В. М.: Академия, 2006. 160 с.

34. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Семенов Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

References

1. Andreeva G.A., Vyalikova G.S., Tyut'kova I.A. A Brief Pedagogical Dictionary: educational handbook. M.: V. Sekachev, 2005. 181 p.

2. Baranova N.A. Education in a University: possibilities of discipline interaction // Changing Education in Changing Russia: theories, practices, institutes, technologies. A Sourcebook of an International Scientific Practical Conference (Moscow, October, 15-17, 2012). M.: NOU "Pedagogical Search", 2012. 240 p.

3. Vygotsky L.S. Collected Edition: в 2 v. M., 1982.

4. Grebyonkina L.K., Kopylova N.A. Pedagogical of Cooperation: yesterday, today, tomorrow (theory, experience): monograph / Ryazan State University named after S.A. Esenin. Ryazan., 2008. 220 p.

5. Dzhurinsky A.N. History of Pedagogics: pedagogical university student training manual. M.: VLADOS, 1999. 432 p.

6. Zhokina N.A. Pedagogical Basic Concepts of Adult and Teenager Cooperation in Children's Social Amateur Associations: author's abstract ... PhD in Pedagogy. Kirov: RGPU, 1996. 22 p.
7. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology: textbook for universities. 2-nd ed. M.: Logos, 2002. 384 p.
8. Kodzhaspirova G.M. Pedagogics in Diagrams, Tables and Supportive Notes. M.: Ayris-press, 2006. 256 p.
9. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical Dictionary: for students of high and secondary pedagogical institutions. 2-nd ed. M.: Izdatel'skiy tsentr "Academia", 2005. 176 p.
10. Kommunar Get-together "Pedagogics of Cooperation" / O.A. Gluhov. Nolinskaya tipografiya, 1990. 16 p.
11. Kopylova N.A. Teacher and Student Interaction in High School // Russian Scientific Journal. 2008. № 5. Pp. 81-87.
12. Kopylova N.A. University Network Interaction: Theory and Practice // School of Future. 2015. № 1. Pp. 76-84.
13. Korotaeva E.V. Pedagogical Interactions and Technologies. M.: Academia, 2007.
14. Korotaeva E.V. Pedagogical Interaction: Experience of Problem Analysis. Ekaterinburg: UrGPU, 2007. 276 p.
15. Korotaeva E.V. Psychological Basic Concepts of Pedagogical Interaction. M.: Profit Style, 2007. 224 p.
16. Kochetov A.I. Actual Problems of Pedagogics. Ryazan, 1971.
17. Ksenzova G.Yu. Psychological and Pedagogical Basic Concepts of Form-master and Teacher Educational Activity. M.: Tsentr «Pedagogicheskiy poisk», 2004. 224 p.
18. Teaching Techniques of Educational Work: manual for graduate students / Baykova L.A., Grebyonkina L.K., Eremkina O.V. [et al]; edited by V.A. Slastenin. 3-d ed. M.: Academia, 2005. 144 p.
19. New Values of Education: thesaurus for teachers and school psychologists. M., 1995. 113 p.
20. Osnitsky A.K. The Problems of Subject Activity Research // Questions of Psychology. 1996. №1. Pp. 5-18.
21. The Experience of the Usage of Collective Creative Activity at Kirov Region Schools Theory and Teaching Techniques: source book of scientific practical conference / KSPI named after V.I. Lenin. Kirov, 1991. 75 p.
22. The Organization of Comprehensive Establishments Network Interaction, Introducing Innovative Educational Programmes, Taking Part in State Support Competition / edited by Adamsky A.I. M.: Evrika, 2006.
23. Pedagogics: Big Modern Encyclopedia / E.S. Rapatsevich. Minsk: Sovremennoye slovo, 2005. 720 p.
24. Pedagogical Dictionary: manual for graduate students / edited by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. M.: Izdatel'skiy tsentr "Academia", 2008. 352 p.
25. Pedagogical Encyclopedical Dictionary / edited by B.M. Bim-Bad; editorial staff M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova [et al]. M.: Bol'shaya russkaya entsiklopediya, 2003. 528 p.
26. Pedagogical Skills and Pedagogical Technologies: study guide / edited by L.K. Grebyonkina, L.A. Baykova. 2-nd ed. Ryazan: RGPU im. S.A. Esenina, 1999. 232 p.
27. Russian Pedagogical Encyclopedia / edited by V.V. Davydov: in 2 v. M., 1999.
28. Slastenin V.A. The pedagogical process as a system. M.: MAGISTER-PRESS, 2000. 488 p.
29. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogics / edited by V.A. Slastenin. M.: Izdatel'skiy tsentr "Academia", 2002. 576 p.
30. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Pedagogics and Psychology. M., 2004.
31. Soviet Encyclopedical Dictionary / edited by A.M. Prokhorov. 3-d ed. M.: Soviet Encyclopedia, 1985. 1600 p.
32. Cooperation of Teachers and Students as a Pedagogical Phenomenon: university collection of scientific works / edited by Z.I. Vasilyeva, T.K. Akhayan, M.G. Kazakina [et al]. L.: LGPI im. A.I. Gercena, 1989. 163 p.
33. Theory and Teaching Techniques of Education / Baykova L.A., Grebyonkina L.K., Eremkina O.V., Zhokina N.A., Martishina N.V. M.: Academia, 2006. 160 p.
34. Elkonin D.B. Psychological Questions of Forming Educational Activity in Elementary-school Age // Semenyuk L.M. Reading Book in Developmental Psychology: student training manual / edited by D.I. Feldshcheyn: edition 2-nd. M.: Institut prakticheskoy psihologii, 1996. 304 p.

Данные автора:

Копылова Наталья Александровна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент

About the author:

Kopylova Natalya Alexandrovna, Associate Professor, Department of Foreign Languages, PhD in Pedagogy, Associate Professor

УДК – 377.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-30-35

Кормакова В. Н.¹
Щеглова Т. М.²**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия. E-mail: kormakova@bsu.edu.ru²Старооскольский техникум технологий и дизайна, мкр. Студенческий, д. 4, г. Старый Оскол, 309513, Россия
E-mail: tatyana.sttd2014@yandex.ru**Аннотация**

Актуальной проблемой профессионального образования является в настоящее время совершенствование научно-методического обеспечения формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в соответствии с требованиями международных стандартов подготовки специалистов. Проектная деятельность, организуемая в профессиональных организациях среднего профессионального образования (СПО), призвана обеспечивать формирование проектной компетентности и успешность профессиональной деятельности будущих специалистов в новых социально-экономических условиях. Решение поставленных нами в исследовании задач было связано также с развитием умений преподавателей и мастеров производственного обучения реализовывать проектное обучение. Рассматриваемое в данной статье научное и методическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности обучающихся зарекомендовало себя в нашем исследовании как эффективное в обучении будущих специалистов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; компетентностный подход; профессиональная компетентность; проектная деятельность; проектная компетентность; будущие специалисты; компетенции; научно-методическое обеспечение.

Kormakova V.N.¹
Shcheglova T.M.²**SCIENTIFICALLY-METHODICAL SUPPORT FOR DEVELOPING
STUDENTS' PROJECT COMPETENCE IN THE SYSTEM
OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**¹Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia.
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru²The College of Technologies and Design in Stary Oskol, 4 Studentcheskiy District, Stary Oskol, 309513, Russia
E-mail: tatyana.sttd2014@yandex.ru**Abstract**

Today, the challenging issue of vocational education is the improvement of scientific and methodological support for the formation of professional competence of future specialists in accordance with the requirements of international standards for training specialists. The project activity, organized in professional organizations of secondary vocational education (SVE), is designed to ensure the formation of project competence and the success of professional work of future specialists in the new socio-economic conditions. The solution of the tasks set in the study was also related to the development of the skills of teachers and masters of industrial training to implement project training. The scientific and methodological support of the process of forming the project competence of the students studied in this article has proved itself in our research as effective in training future specialists in secondary vocational education.

Keywords: secondary professional education; competent approach; professional competence; project activity; project competence; future specialists; competences; scientifically-methodical maintenance.

Введение

Требования государства, работодателей, общества к повышению уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, профессионально гибких, обладающих творческими способностями, необходимым в профессии смыслов творчеством, а также компетентностью, ответственностью, определенной самостоятельностью, избирательностью в выборе способов деятельности, рефлексией, предельно ориентированных в смежных областях профессиональной деятельности, обладающих умениями оперативно и качественно решать разные производственные ситуации и задачи, с необходимостью предполагают формирование профессиональной компетентности у обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО).

Основные задачи среднего профессионального образования определены следующими нормативными документами: Федеральным законом «Об образовании в РФ» [10], Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года [6], Федеральным образовательным стандартом среднего профессионального образования (ФОС СПО) [11]. К таким задачам относится, в первую очередь, подготовка социально-активных специалистов, подготовленных к работе на уровне мировых стандартов и способных к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту.

Программы популяризации рабочих профессий, вступление России в движение рабочих профессий «Молодые профессионалы» (WorldSkills International) дают возможность молодому сообществу будущих профессионалов не только формировать необходимые компетенции, востребованные российским и международным рынком труда, но и гибко и оперативно отвечать на динамично изменяющиеся социальные и экономические условия. Эта проблема обозначена в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [5] и направлена на переосмысление цели и результата образования, в целом, модернизацию содержания СПО, оптимизацию способов и технологий организации профессиональной подготовки [5]. Поэтому в контексте компетентностного подхода сегодня актуальны ориентиры СПО, направленные на формирование и дальнейшее развитие профессиональной компетентности.

Основная часть

Результаты образования, определенные нормативными документами [6, 11] и построенные на теории компетентностного подхода, отражают готовность специалиста к эффективной профессиональной деятельности, к решению различных социально- и профессионально-значимых ситуаций. В.А. Болотов и В.В. Сериков, раскрывая сущность компетентностного подхода, характеризуют содержание образования, опыт решения жизненных/педагогических проблем, способы реализации профессионально-значимых функций, социальных ролей [2]. Психолого-педагогический анализ научной литературы позволил выявить, что компетентность рассматривается отечественными учеными, как интегральная характеристика, распадающаяся на отдельные компетенции (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырева, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.). Зарубежные ученые рассматривают данную категорию, как внутреннюю мотивацию к эффективному исполнению профессиональной деятельности; как ценностное отношение к профессии; как соответствие занимаемой должности, как меру профессионализма, как качество личности, предполагающее уверенность (К. Keen, R.L. Marens, J.G. Merrienboer Jeroen, A. Stoof); а также, как регистрируемые результаты выполняемой деятельности; как некий стандарт выполнения деятельности; как личностные качества, определяющие эффективность деятельности (Т. Hoffmann) [15, 16, 17].

Выполненный анализ позволил выделить компетентность как совокупность умений, направленных на достижение запланированного результата в определенном виде деятельности и определить ее как набор компетенций в выполняемой деятельности, включенных в конкретные жизненные ситуации, включая, в том числе, профессионально ориентированные [14], а процесс формирования компетентности выделить как основной показатель профессионализма будущего специалиста – выпускника СПО.

Будущие специалисты швейного производства (технолог-конструктор, конструктор-модельер), будучи дизайнерами одежды, предлагая широкий спектр образных решений костюма, выполняют проект изделия с учетом вкуса и потребностей потребителя. Это позволяет учебно-профессиональную деятельность будущих специалистов дизайнера одежды рассматривать как проектную

деятельность, направленную на формирование проектной компетентности.

Цель работы. Профессиональная подготовка специалистов швейного производства является сложным процессом, который требует обновления содержания и образовательных технологий, ориентирования процесса обучения на формирование социальной и профессионально активной личности, обладающей профессиональной компетентностью и мобильностью. Этот процесс позволит в дальнейшем ей творчески реализовывать себя в жизни и профессиональной деятельности. Следовательно, цель нашего исследования заключалась в разработке научно-методического обеспечения процесса формирования проектной компетентности обучающихся в системе СПО.

Материалы и методы исследования. Проведенное исследование позволило применить совокупность следующих методов: теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований по вопросам формирования проектной компетентности будущих специалистов, педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ собственной педагогической деятельности.

Результаты исследования. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы [1, 3, 4, 8, 9] показал, что проектная деятельность, как основная в процессе профессиональной подготовки в образовательных организациях СПО, выделяется в исследованиях А.П. Болозович, А.Д. Григорьева, Е.Б. Ерцкиной, Н.В. Матяш, Е.С. Полат и др. Это позволило нам выделить проектную компетентность в структуре профессиональной компетентности как необходимую составляющую при подготовке будущих специалистов швейного производства, характеризующую степень их подготовки к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях производства.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, многолетний опыт работы авторов в системе профессионального образования позволяют утверждать, что проектная компетентность выражается готовностью специалиста к осуществлению проектной деятельности, выраженными способностями к выполнению проектных действий, глубокой мотивацией и стремлением к профессиональному самосовершенствованию. Результаты исследования позволяют нам рассматривать проектную компетентность как интегративное личностное образование будущего специалиста,

которое характеризуется высоким уровнем мотивационной готовности к овладению будущей профессиональной деятельностью, необходимыми в профессиональной деятельности умениями, сформированным ценностным отношением к результатам проектирования, продуктам проектирования, направленным на изменение социокультурной среды [14]. Проектная компетентность специалиста способствует формированию профессиональной культуры, развитию культуры профессионального мышления, профессионального типа поведения, созданию социально значимых продуктов проектной деятельности.

Проведенный анализ научной литературы позволил нам сделать вывод, что формирование проектной компетентности требует непосредственного участия на всех этапах профессиональной подготовки обучающегося – будущего специалиста, что обеспечивает овладение знаниями содержания компетентности, опытом проявления компетентности, как в стандартных, так и в нестандартных профессионально ориентированных ситуациях. Этот процесс выражает отношение обучающихся к проектной деятельности, результату проявления проектной компетентности в продуктивной деятельности [14].

Эмпирическое исследование процесса формирования проектной компетентности у обучающихся СПО (в нашем случае будущих специалистов швейного производства) в ходе опытно-экспериментальной работы позволило выявить, что респондентам (преподавателям и мастерам производственного обучения) не хватает знаний по теории проектного обучения, по организации проектной деятельности (40,5%), в вопросах развития у обучающихся умений проектирования (42%). В своей работе преподаватели, в основном, используют некоторые алгоритмы из опыта коллег. 57,5% респондентов уверены, что уровень интереса обучающихся к творчеству напрямую зависит от уровня заинтересованности преподавателя к конкретному виду творческой деятельности. Проведенное анкетирование подтвердило предположение о необходимости проведения специальной работы, направленной на формирование проектной компетентности у обучающихся и у педагогических работников СПО.

Проведенный анализ педагогических условий, способствующих результативному формированию проектной компетентности

будущих специалистов СПО, позволил нам на этапе констатирующего эксперимента установить следующее: только отдельные преподаватели мотивационно готовы к выполнению действий по формированию проектной компетентности будущих специалистов. Таблица показывает, какие общедидактические методы занимали ведущее место в практике работы педагогов, и каким методам, по их мнению, следует отдавать предпочтение.

Таблица

Готовность преподавателей к использованию активных методов обучения (%)

Table

Readiness of teachers to use active teaching methods

Активные методы обучения	Главные методы в практике работы преподавателей	Предпочтительные методы в работе преподавателей
Объяснительно-иллюстративный	45	31
Репродуктивный	51	33
Проблемного изложения	59	65
Проектный	43	72
Творческого поиска	39	44
Решения нестандартных задач	27	41
Исследовательский	31	38

На основании результатов исследования нами были разработаны программы, проведены курсы повышения квалификации для преподавателей и мастеров производственного обучения СПО по следующим темам: «Профессиональная компетентность будущих специалистов в системе среднего профессионального образования» [7]; «Организация проектного обучения в техникуме» [13] (36 часов) в техникуме технологий и дизайна (Белгородская область, г. Старый Оскол), механико-технологического колледжа (г. Белгород); проведены педагогические стажировки: «Методическое сопровождение основных профессиональных образовательных программ ФГОС-3 – основа повышения качества образовательных услуг»; «Технологии проектного обучения в подготовке конкурентоспособного специалиста дизайна одежды» и др.

Совокупность разработанных мероприятий способствовала не только формированию

проектной среды и проектно-творческого взаимодействия между преподавателями, мастерами производственного обучения и обучающимися, но также осознанию значения проектирования в профессиональной деятельности педагогов, в учебно-профессиональной деятельности обучающегося СПО; оказанию помощи всем субъектам образовательного процесса в освоении методики разработки проектов и работы с учебными проектами.

В ходе исследования нами также решалась задача формирования компетенций при реализации технологий проектного обучения преподавателями и мастерами производственного обучения. С этой целью в помощь педагогам было разработано учебно-методическое пособие «Технологии проектного обучения будущих специалистов дизайна одежды». Данное учебное пособие и методические рекомендации «Технология проектирования в формировании профессиональной компетентности студентов» были предложены преподавателям и мастерам производственного обучения не только для ознакомления с методиками проектного обучения, технологиями проектирования, но также в целях повышения профессионального уровня в организации проектной деятельности обучающихся на всех этапах обучения [12].

Результаты исследования показали, что педагогически грамотно организованная проектная дизайн-деятельность студентов в урочной и внеурочной деятельности способствует эффективному формированию проектной компетентности, «погружению» обучающихся в швейное дело в нахождение и освоение способов решения профессионально-ориентированных проектных задач. Процесс формирования проектной компетентности сопровождался выбором педагогических технологий. Учитывая специфику профессиональной деятельности будущих специалистов швейного производства, профессиональная подготовка была направлена: на индивидуализацию процесса обучения с целью раскрытия профессионально значимых личностных качеств обучающихся; на формирование профессионально важных качеств, с помощью которых будущий специалист способен к личностному, жизненному, социальному, профессиональному самоопределению, самовыражению, саморазвитию, творческой самореализации и самооценке.

В организации учебного процесса педагоги чаще стали применять активные методы обучения (метод продуктивного обучения, метод

полисубъектного обсуждения проектов, метод дискуссии, создание «ситуаций успеха», привлечение обучающихся техникума / колледжа к участию в работе Театра моды, предметных кружков и т.д.), что способствовало развитию креативности и эффективному формированию проектной компетентности обучающихся в рамках разработанной нами экспериментальной программы.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что творческие педагогические работники стали применять в своей работе методы и приемы проектной деятельности систематически. В данный вид деятельности были вовлечены все обучающиеся (92%). Значительно возросло число преподавателей и мастеров производственного обучения, которые осознали актуальность, необходимость и своевременность формирования проектной компетентности. Большинство педагогов справедливо было отмечено, что уважение и даже авторитет педагога определяются его способностью быть организатором интересных дел, проектов; педагог, организующий работу над проектом, сам должен обладать высоким уровнем проектной культуры, проектной компетентностью, креативностью, творческим воображением, позволяющими формировать и развивать профессиональный интерес обучающихся, способствующими развитию их сообразительности и изобретательности. Экспертная оценка засвидетельствовала, что 81% преподавателей и мастеров производственного обучения стали систематически использовать приемы развития умений проектирования, стремились использовать оригинальные идеи дизайн-проектирования, композиционные сюжеты и замыслы при создании продукта проектирования, умения презентации, самопрезентации и др.

Заключение

Проведенный анализ результатов исследования показал, что использование в учебном процессе технологий проектной деятельности и активного обучения способствует более эффективному формированию проектной компетентности обучающихся–будущих специалистов в системе СПО. Это подтверждено экспериментально и дает основание для вывода о том, что в процессе обучения происходит передача опыта деятельности. Педагог, участвуя в процессах проектирования, в творческом решении проектных задач, демонстрируя

обучающимся свои профессиональные качества, профессионально-проектную компетентность, умения организовать дизайн-деятельность, раскрывает и развивает проектно-творческий и интеллектуальный потенциал будущих специалистов. Это соответствует требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов, международных, требованиям работодателей и WorldSkills.

Список литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности: Дис. ...канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 258 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
3. Григорьев А.Д. Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: Дис. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 224 с.
4. Ерцкина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов в процессе инженерного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2009. 22 с.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р / Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 29.01.2017 г.).
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. URL: <http://www.businesspravo.ru> (дата обращения: 03.02.2017 г.).
7. Кормакова В.Н., Щеглова Т.М. Профессиональная компетентность будущих специалистов в системе среднего профессионального образования. Программа для педагогических работников учреждений среднего профессионального образования в системе повышения квалификации. Старый Оскол: ООО «Оскольская типография», 2011. 68 с.
8. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2011. № 3(17). С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.04.2012г.).
9. Полат Е.С. Метод проектов. URL: [http://www.ioso.ru/distant/project/meth %20project/metod % 20pro.htm](http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm) (дата обращения: 19.03.2016г.).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Москва: Проспект, 2013. 160 с.
11. Федеральные образовательные стандарты СПО. URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/> (дата обращения: 25.02.2016 г.).
12. Щеглова Т.М. Технология проектирования в формировании профессиональной компетентности студентов: метод. рекомендации // Под ред.

В.Н. Кормаковой. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. 164 с.

13. Щеглова Т.М. Организация проектного обучения в техникуме: образовательная программа для повышения квалификации педагогических работников // Под ред. В.Н. Кормаковой. Старый Оскол: ООО «Оскольская типография», 2013. 64 с.

14. Щеглова Т.М. Формирование проектной компетентности будущих специалистов в системе среднего профессионального образования (на материале укрупненной группы специальностей и профессий «Технологии легкой промышленности»): Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2016. 292 с.

15. Hoffmann T. The meanings of competency//Journal of European Industrial Training. 1999. V. 23. № 6. Pp. 275-285.

16. Keen K. Competence: What is it and how can be developed? In J.Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds), Instructional Design: Implementation Issues (111-112). Brussels: IMB Education Center, 1992.

17. Stoof A., Marens R.L., Jeroen J.G. van Merriënboer Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства // Пер. с англ. Е. Орел. Open university of the Netherlands, 2004. – Режим доступа: www.ht.ru.

References

1. Bolozovich A.P. Methodology of forming project competence of a specialist in the field of investment activity: Dissertation of candidate of pedagogical sciences. Tambov, 2008. 258 p.

2. Bolotov V.A., Serikov V.V. The competence model: from an idea to the educational paradigm. Pedagogics. 2003. № 10. Pp. 8-14.

3. Grigor'ev A.D. Developing project thinking of students-designers in the process of professional training: Dissertation of candidate of pedagogical sciences. Magnitogorsk, 2007. 224 p.

4. Erckina E.B. Developing project constructing competence of students in the process of engineering education: Abstract of thesis of dissertation of candidate of pedagogical sciences. Krasnojarsk, 2009. 22 p.

5. The concept of the long-term socio-economic development of the Russian Federation in the period to 2020: The Order of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008. № 1662-p. Spravochno-pravovaja sistema "Konsul'tant Pljus". URL: http://www.consultant.ru (date of access: January 29, 2017).

6. The concept of modernisation of Russian education in the period to 2020 to. URL: http://www.businesspravo.ru (date of access: February 03, 2017).

7. Kormakova V.N., Shcheglova T.M. A professional competence of future specialists is in the system of secondary professional education. The Program for pedagogical workers of secondary professional education

institutions in the system of advanced training. Stary Oskol: ООО «Oskol'skaya tipografiya», 2011. 68 p.

8. Matyash N.V., Volodina Ju.A. Methodology of estimation of project competence of students. Psychological researches: electronic scientific magazine. 2011. № 3(17). P. 9. URL: http://psystudy.ru (date of access: April 20, 2016).

9. Polat E.S. Method of projects. URL: http://www.ioso.ru/distant/project/meth %20project/metod %20pro.htm (date of access: March 19, 2016).

10. The Federal law "On education in Russian Federation". Moscow: Prospekt, 2013. 160 p.

11. Federal educational standards of secondary professional education. URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/ (date of access: February 25, 2016).

12. Shcheglova T.M. Technology of designing in forming of students' professional competence: methodical recommendations / T.M. Shcheglova / Under a release V.N. Kormakova. Belgorod: ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2013. 164 p.

13. Shcheglova T.M. Organization of project-based learning in college: educational program for improvement professional skill of pedagogical workers / T.M. Shcheglova / Under a release V.N. Kormakova. Stary Oskol: ООО «Oskol'skaya tipografiya», 2013. 64 p.

14. Shcheglova T.M. Developing project competence in future experts in the system of secondary professional education (on the material of a large-sized group of specialities and professions "Technologies of light industry"): Dissertation of candidate of pedagogical sciences. Belgorod, 2016. 292 p.

15. Hoffmann T. The meanings of competency//Journal of European Industrial Training. 1999. V. 23. № 6. Pp. 275-285.

16. Keen K. Competence: What is it and how can be developed? In J.Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds), Instructional Design: Implementation Issues (111-112). Brussels: IMB Education Center, 1992.

17. Stoof A., Marens R.L., Jeroen J.G. van Merriënboer That is competence? Constructivism approach as exit from confusion // Пер. с англ. Е. Орел. Open university of the Netherlands, 2004. – Режим доступа: www.ht.ru.

Данные авторов:

Кормакова Валентина Николаевна, профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, доцент

Щеглова Татьяна Михайловна, преподаватель, кандидат педагогических наук

About the authors:

Kormakova Valentina Nikolayevna, Professor, Department of Pedagogy, Doctor of Education, Associate Professor

Shcheglova Tatyana Mikhailovna, Lecturer, Candidate of Pedagogical Sciences

УДК 372.881.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-36-40

Kuprina O. G.

CONTROL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES DISTANCE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Ryazan State Radio Engineering University, 59/1 Gagarin St., Ryazan, 390005, Russian. E-mail: shishkova-olga@yandex.ru

Abstract

The article covers the issues of learning a foreign language in a non-linguistic higher education institution. The authors show the importance of using the author's distant Moodle-based student courses to increase the efficiency of control in teaching students a foreign language in a non-linguistic higher education institution. The factors for implementing external feedback (control by the teacher) are proposed: the content of control; control functions; types of control; control methods; forms of control. The specifics of the content of control are revealed. The functions of control (verifying, teaching, developing, educational) are stated. The types (preliminary, current, boundary (periodic) and final), methods (written tasks and tests), forms (individual and frontal) of control implemented in the developed distance learning courses for teaching a foreign language in a non-linguistic institution are described. The features of internal feedback (self-control of students) are presented. The advantages of distance learning for foreign languages on the Moodle platform and the main conclusions based on the survey were outlined.

Keywords: control; e-learning; a foreign language; a nonlinguistic higher education institution

Куприна О. Г.

КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рязанский государственный радиотехнический университет, ул. Гагарина, 59/1, г. Рязань, 390005, Россия
E-mail: shishkova-olga@yandex.ru

Аннотация

В статье обоснованы проблемы изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Показана актуальность использования авторских дистанционных учебных курсов, размещенных на платформе Moodle, для повышения эффективности контроля обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе. Предложены факторы реализации внешней обратной связи (контроль со стороны преподавателя): содержание контроля; функции контроля; виды контроля; методы контроля; формы контроля. Выявлена специфика содержания контроля. Изложены функции контроля (проверочная, обучающая, развивающая, воспитательная). Описаны виды (предварительный, текущий, рубежный (периодический) и итоговый), методы (письменные задания и тесты), формы (индивидуальный и фронтальный) контроля, реализуемые в разработанных дистанционных учебных курсах обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Представлены особенности внутренней обратной связи (самоконтроль студентов). Изложены достоинства дистанционного обучения иностранным языкам на платформе Moodle и основные выводы на основе проведенного анкетирования.

Ключевые слова: контроль; дистанционное обучение; иностранный язык; неязыковой вуз.

Introduction

At present, both foreign language teachers and non-linguistic higher education institution students face a number of issues demanding their urgent solution. Among others, they include the following:

- different levels of foreign language skills of students studying in one group that demands individualization and differentiation;
- classroom lesson hour number reduction in favour of a greater number of independent work hours

that requires using some other besides traditional teaching methods with the aim of a more rational use of time given to the students' out-of-class activities.

Using distance learning technologies is of great use in solving these issues.

It should be noted that one of the trends in the modern education system development is the commitment to the use of information communication technologies that is written in the

concept of the Federal targeted programme of education development for 2016-2020 [13].

According to this document, the application of information technologies, up-to-date teaching forms and methods in the education sphere should be systematic rather than occasional; that, in its turn, emphasizes the urgent character of creating an effective control system in the process of e-learning foreign languages at a nonlinguistic higher education institution.

The development of distant educational courses is extensively carried out both in Russia [2, 8, 10] and abroad [1, 4, 5, 7, 12, 14].

For instance, the paper of A.V. Andreev, S.V. Andreeva, I.B. Dotsenko is devoted to the practice of Moodle-based e-learning. A. M. Anisimov's and A. Kh. Giltmundinov's papers consider the Moodle-based distant learning system. M.V. Ivkina studies teaching a foreign language in the Moodle system with the use of information computer technologies.

R. Al-Mahrooqi and S. Troudi consider the application of computer technologies for teaching foreign languages in different countries [1]. C.J. Bonk and C.R. Graham's work is devoted to blended learning both in the global perspective and at the local level [4]. In R. Garrison and H. Vaughan's, N. Peachey's, B. Watwood's works there's analyzed the implementation of online and blended courses in the education process [7, 12, 14].

The analysis of the printed works showed that in the process of distant learning a great application there is found in the Moodle system that offers a wide range of opportunities for the valid support of the distance education process, also for students' progress control.

Moodle is the system of managing the site's contents specially developed for creating online courses by teachers. Such electronic teaching systems are often called learning management systems or virtual educational environments [3, 11].

At the Foreign Languages Department of Ryazan State Radio Engineering University, there were developed and used a number of distant educational courses for teaching students foreign languages.

Main part

Purpose of the paper. The aim of the paper is scientific methodological grounding of the application of the author's Moodle-based distant educational courses for increasing the efficiency of a foreign language teaching control.

The importance of the information support of students' independent work and increasing the

efficiency of its control is conditioned by the fact that recently there have been introduced some great changes into the organization of the university academic work, namely there has been redistributed the academic load: the decrease in the number of classroom hours and correspondingly the increase in the students' independent work.

Material and methods of research. We have studied the possibilities of using the Moodle-based distant educational courses to control student's foreign languages skills as exemplified by the English language teaching. One of the most important functions realized by a teacher is the control function as a teacher's task is to check knowledge, competences and skills in the studied subject acquired by students both in and out of class [6, 9]. For this purpose there were created distant educational courses with the use of different forms, kinds and methods of control.

The control over students' learning and cognitive activity in the developed distant educational courses is directed both at the external feedback (control on the teacher's part) and the internal feedback (students' self-control).

The external feedback is provided by realizing a number of the factors:

- 1) control contents;
- 2) control functions;
- 3) control kinds;
- 4) control methods;
- 5) control forms.

Control contents implies that there's to be checked the level of competencies according to the Federal State Education Standards of Higher Education in the given special field as for the studied subject.

Students beginning to work with a distant educational course may read the description of the anticipated results of their study in the subject in the part "Course background information" placed in the introductory unit.

During e-learning of foreign languages by students in non-linguistic higher educational institutions there are realized the following control functions:

- 1) the testing function showing the results and evaluation of students' study;
- 2) the educating function coming by means of recollection, consolidation, specification, updating of the acquired knowledge;
- 3) the developing function consisting in developing the student's personality, his or her cognitive abilities, concentration, memory, thinking, imagination;

4) the formative function, the essence of which is disciplining students' work, raising the sense of responsibility for one's work, stimulating careful attitude to it.

In literature in pedagogics there are usually singled out the following control kinds on time grounds: preliminary, current, midterm and final.

The preliminary (diagnostic) control during e-learning foreign languages is realized by means of "placement tests" allowing to determine the initial level of students' training in order to look up to the permissible difficulty of the suggested educational contents. The analysis of the data of the preliminary control also allows a teacher to make changes in the distant educational courses with a focus on student's foreign language skills.

The current control allows having continuous information about the progress and quality of education material acquisition, make changes in the process of education in a timely manner. The current control in the developed distant education courses is not so much inspection as education because it is connected with the consolidation, revision and analysis of the education material.

The midterm (periodic) control allows determining the quality of students' studying the education material in the given subject. It's carried out in the form of tests during the term or credits at the end of the term for the courses, the final control of which is an examination.

The final control serves to show the final results of the education process in the given subject. It's realized in the form of credits or examinations.

The requirements to the current, midterm and final controls in the distant education courses are stated in "Methodological recommendations on the subject studying" in the introductory unit.

The control methods allow determining the progress in students' learning and cognitive activity as well as the teacher's pedagogical work.

During e-learning English in the developed courses there are used such main control methods as written tasks and tests.

Written tasks include translating profession-oriented texts from English into Russian, tasks to the texts in workbooks, tasks to the viewed video clips or listened in texts on the topic of the studied unit, creative tasks (statement commentary, report writing, research doing, and for master students also – writing an essay, a précis of a scientific article, an abstract and a critique to it, a brief report and a presentation in Power Point on the issue of their scientific research).

Each unit of distant education courses includes tests which are a number of standardized tasks on specific material stating the degree of adopting it by students.

We use the following forms of tests:

I. The closed form when a test has a main part and some answers. Here it's necessary to choose the correct answer following the instructions.

Examples:

"Dragging into the text": Replace the italicized words in the sentences taken from the text with their synonyms.

"Choosing the omitted words": Change the words given in brackets for their synonyms. Complete the sentences according to the text using the omitted words.

"Ordering": Rearrange the below given words so as to correspond to their synonyms given above according to their order. Drag the boxes to change their places.

II. The open form. A student him/herself formulates his or her verbal answer.

Example:

Comment on the quotation given below in writing. Express your agreement or disagreement. Provide your reasons.

"Technology is a useful servant but a dangerous master"

III. Matching tasks.

Examples:

Match the words with their synonyms.

Match the following words with their equivalents in Russian.

Match the words to make word combinations.

Match the following definitions with the corresponding terms.

The assessment of a number of tests is made automatically that substantially reduces the time spent by the teacher for check-up and makes assessment impersonal. Besides, the online version of the progress check register allows students to see their progress in mastering the course. Besides, the access to it is organized in such a way that students can see only their grades and don't know about their fellow students' grades.

In distant courses there prevails an individual form of control, though there's also used a frontal form of control, more often for organizational purposes with the help of "News" and organizational forums.

Internal feedback (students' self-control) is realized by means of:

- placing in the introductory unit "Methodological recommendations on the subject studying" on the basis of which students route their own individual education trajectory;

- using "News" and organizational forums;

- realizing module-based rating assessment system thanks to which students can see the results of their educational activities and timely correct them.

While developing rating control there were solved two tasks:

1) as for contents: there were selected topics, units, tasks, defined the level of knowledge acquisition, the degree of mastering and so on;

2) as for activities: there was analyzed each activity kind, stated their levels of acquisition and grades for each level.

The assessed elements and resources of the distant course are presented in table 1.

Example:

Таблица 1

Оцениваемые элементы дистанционного курса

Table 1

Assessed elements and resources of a distant course

Module №	Assessed elements and resources	Points	Total
1	Translation of the text "Applications of Electronics"	5	18
	Workbook on the text "Applications of Electronics"	2	
	Vocabulary Test 1	1	
	Movie Watching "Applications of Power Electronics"	5	
	Quotation Commentary	5	

There's also suggested a conversion of points into grades scale (table 2).

Example:

Таблица 2

Шкала перевода баллов в оценки

Table 2

Conversion of points into grades scale

Percentage (%)	Points	Grades
100-60	240-144	Passed
59-0	143-0	Not passed

Before starting e-learning, students can read all the necessary information about the module-based rating assessment in "Methodological recommendations on the subject studying".

A very useful element of a distant education course is a register. The Moodle system implements a very flexible and rather complex system of assessment on the basis of which as well as on the grounds of students' active work a teacher can create a rating system for each student.

The advantages of the module-based rating system of control in e-learning foreign languages are the following:

- realizing preliminary, current, midterm and final control;
- validity;
- realizing motivation and education functions;
- students' developing self-assessment and self-control skills.

Findings and discussion. Literature analysis and professional experience showed that increasing the control efficiency while developing and implementing Moodle-based distant education courses teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution should be done taking into account their following advantages:

- learning at an individual pace;
- comprehensibility;
- mobility;
- creativity;
- interactivity.

After completing the course of study there was carried out a survey among the students when they were offered to assess the above described advantages of Moodle-based distant education courses teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution using a five-grade scale.

The received results of the survey are given in table 3.

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов

Table 3

Students' survey results

Advantages of Moodle-based distant education courses teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution	Grade (%)				
	5	4	3	2	1
1. Learning at an individual pace	100	0	0	0	0
2. Comprehensibility	95	5	0	0	0
3. Mobility	70	17	8,7	4,3	0
4. Creativity	65,2	30,4	4,4	0	0
5. Interactivity	60,9	39,1	0	0	0

As the survey showed, learning at an individual pace (that is, choosing the rate of learning depending on students' individual needs) is an advantage for 100 per cent respondents. The comprehensibility of the organizational, methodological and learning material was graded "five" by 95 percent surveyed students. Mobility was graded "five" by 70 percent respondents, "four" – by 17 percent, "three" – by 8.7 percent, "two" – by 4.3 percent. The individual interview revealed that this advantage got lower grades because of the absence of anytime access to the Internet by some students. As for such an advantage as creativity, 65.2 percent students graded it "five". It's explained by the fact that far from all tasks offered in a distant education course are creative. Some of them are of reproductive and partially research character. Finally, 60.9 percent student graded as "five" interactivity as an advantage of Moodle-based distant education courses teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution. During the individual interview they noted that they would like to intensify the interaction with the teacher to get more detailed consultations.

Conclusion

On the basis of the presented material it should be noted that the creation of Moodle-based distant education courses is up-to-date and perspective both for the organization of the process of learning foreign languages at a non-linguistic higher education institution and for managing it. In particular, increasing the quality of control in e-learning a foreign language at a non-linguistic higher education institution allows not only to increase the efficiency of education but also to inspire students to further independent studying a second language.

References

1. Al-Mahrooqi R., Troudi S. (Eds.) Using technology in foreign language teaching. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 24 p.
2. Andreev A.V., Andreeva S.V., Dotsenko I.B. The Experience of e-learning with the use of MOODLE. Taganrog: TTI SFEDU, 2008. 146 p. (In Russian).

3. Anisimov A.M. Work in the Moodle-based E-learning System. Kharkov: KhNUUE, 2009. 292 p.
4. Bonk C.J., Graham C.R. (Eds.). Handbook of blended learning: Global perspective, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 32 p.
5. Cahill J.L. Implementing online or hybrid courses in a traditional university. *Elearning Papers*, 24, 2011. URL: <http://elearningpapers.eu/en/article/Implementing-online-or-hybrid-courses-in-a-traditional-university> (date of access: April 12, 2017).
6. Egorov V.V., Skibitsky E.G., Khrapchenkov V.G. University pedagogy. Novosibirsk: SAFBD, 2008. 260 p. (In Russian).
7. Garrison R., Vaughan H. Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines. New York: John Wiley & Sons. 272 p.
8. Giltmundinov A.Kh. Moodle-based e-learning. Kazan: KFU, 2008. 169 p. (In Russian).
9. Gulidov I.N. Teacher's control and its maintenance. M: FORUM, 2005. 240 p. (In Russian).
10. Ivkina M.V. Teaching a foreign language in MOODLE system with the use of information computer technologies. Samara: SGAU, 2012. 68 p. (In Russian).
11. Moodle – e-learning system. URL: www.opentechnology.ru/products/moodle (Retrieved April 19, 2017).
12. Peachey N. Web 2.0 tools for teachers. 2012. 53 p. URL: <http://technogogy.org.uk/Web20-Tools-for-Teachers.pdf> (date of access: April 12, 2017).
13. The concept of the Federal targeted programme of education development for 2016 – 2020. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Retrieved April 19, 2017).
14. Watwood B. Building from content to community: Rethinking the transition to online teaching and learning: A CTE White Paper. Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. 22 p.

Данные автора:

Куприна Ольга Геннадьевна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент

About the author:

Kuprina Olga Gennadyevna, Associate Professor, Department of Foreign Languages, PhD in Pedagogy, Associate Professor

УДК 372.4, 378.14

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-41-45

Миленович Ж.М.
Цветкович Р. Е.

МНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ О НЕОБХОДИМОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»¹

Педагогический факультет в Призрен, Государственный Приштинский университет, Владимира Милича, 9, Ниш, 18116 Республика Сербия, E-mail: zivorad.milenovic@pr.ac.rs
Педагогический факультет в Призрен, Государственный Приштинский университет, Владимира Милича, 9, Ниш, 18116 Республика Сербия, E-mail: vinica@ptt.rs

Аннотация

Темой данного эмпирического исследования является изучение оценки / мнения учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности «Теория и методика начального обучения». В качестве исходной позиции выбрана гипотеза, указывающая на потребность более детальной разработки проблем, связанных со структурой высшего педагогического образования, в частности, с содержанием учебных программ по профилю учитель начальных классов. Таким образом, в настоящее время актуальной является задача модернизации структуры и содержания рабочих программ учебных дисциплин по профилю теория и методика начального обучения. Также нами выдвинуто предположение, что в процессе исследования будет определена статистически значимая разница в оценках/мнении учителей о необходимости модернизации содержания рабочих программ учебных дисциплин по профилю «Теория и методика начального обучения», зависящая от уровня их профессиональной компетенции и от центрального/периферического расположения начальной школы, в которой анкетированный работает в должности учителя. Для верификации достоверности теоретических гипотез в декабре 2016 года было проведено выборочное анкетирование среди 103 респондентов – учителей начальных классов региона г. Ниш (Республика Сербия). Полученные в ходе исследования данные сведены в шкале ПУ-ПМСПРН ($\alpha = 0,762$) и статистически обработаны с использованием статистического пакета Н – критерия Краскела-Уоллиса и последующим сравнением с расчетной медианой. Результаты исследования показали существование статистически значимой разницы в оценках/мнении учителей о необходимости модернизации содержания рабочих программ учебных дисциплин по профилю теория и методика начального обучения, зависящей от уровня их профессиональной компетенции: $\chi^2(2, n = 103) = 6,140$, $p = 0,046$, и от центрального/периферического расположения начальной школы, в которой преподает респондент: $\chi^2(1, n = 103) = 0,498$, $p = 0,480$ (таблица 4).

Ключевые слова: учитель; профессия учителя; обучение в начальных классах; учебная программа; модернизация.

Milenovich Z.M.
Cvetkovic R. E.

TEACHERS ON THE NEED OF MODERNIZATION OF CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS ON SPECIALTY “PRIMARY SCHOOL TEACHER”

Pedagogical Faculty in Prizren, Pristina State University, 9 Vladimir Milich, Niš, 18116, Republic of Serbia
E-mail: zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Pedagogical Faculty in Prizren, Pristina State University, 9 Vladimir Milich, Niš, 18116, Republic of Serbia
E-mail: vinica@ptt.rs

Abstract.

The subject of this empirical study is the study of the assessment/ opinion of teachers on the need to modernize the curriculum in the specialty “The theory and methodology of primary education”. As a starting point, a hypothesis is chosen that indicates the need for more detailed development of

* Работа является результатом исследования в рамках проекта „Материальная и духовная культура Косово и Метохии“ № 178028 и интернистического макро-проекта „Инновации в воспитании и образовании“ № ИМП 001.

problems related to the structure of higher pedagogical education, in particular, with the content of curriculums on the profile of a primary school teacher. Thus, at present, the task of modernizing the structure and content of the curricula of the academic disciplines in terms of the theory and methodology of primary education is topical. We also suggested that in the process of research a statistically significant difference in the teachers' assessments / opinions will be determined about the need to modernize the content of the curriculum work programs according to the profile "The theory and methodology of primary education", depending on the level of their professional competence and the central/ peripheral location of the primary school, in which the questioned works as a teacher. To verify the reliability of theoretical hypotheses in December 2016, a sample survey was conducted among 103 respondents – teachers of primary classes in Nis Region (Republic of Serbia). The data obtained in the course of the study are summarized in the PU-PMSRN scale ($\alpha = 0.762$) and statistically processed using the statistical package of the H-Kruskel-Wallis criterion and subsequent comparison with the calculated median. The results of the research showed the existence of a statistically significant difference in the teachers' assessments/ opinions about the need to modernize the content of the curriculum work programs by the profile of the theory and methodology of primary education, depending on the level of their professional competence: $\chi^2(2, n = 103) = 6.140, p = 0.046$, and from the central/ peripheral location of the primary school in which the respondent teaches: $\chi^2(1, n = 103) = 0.498, p = 0.480$ (Table 4).

Key words: teacher; teaching profession; class-teaching; study programme; modernization

Введение

Педагогические факультеты Республики Сербии обеспечены едиными по структуре и содержанию рабочими программами учебных дисциплин по специальности теория и методика начального обучения, способствующих становлению профессиональной компетентности студентов. Современное информационное общество активно влияет на процесс образования, что в полной мере отражается на сущности и содержании процесса обучения.

Качество начального образования должно соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, которые ориентируются на формирование личности, адаптирующейся к изменяющимся условиям жизни в современном обществе и обладающей достаточными практическими и теоретическими знаниями и навыками. Таким образом, усовершенствование качества общего начального образования, как главного элемента стратегии управления результативностью, повышает уровень мотивации и обеспечивает качественность дальнейшего обучения и развития личности учащегося.

Таким образом, профессиональный стандарт учителя начальных классов необходимо наполнить новыми компетенциями с развитыми практическими и теоретическими знаниями. Также, для стандартизации профессиональной деятельности учителя важным составляющим являются его личностно-психологические характеристики (педагогическая эрудиция, креативно-практическое и аналитическое мышление, организаторские способности, инициативность, коммуникабельность,

исполнительность и другие профессионально значимые качества).

Выбор главных стратегий деятельности подразумевает совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов на основе изучения базисных путей модернизации начального общего образования. В связи с этим были проведены многочисленные попытки реформы общего образования, которые установили фрагментарный характер модернизирования и отсутствие четкого представления о стратегии и методологических проблемах модернизации традиционного образовательного процесса [6, 7].

Новейшие исследования указали на необходимость существенных изменений в структуре и содержании рабочих программ учебных дисциплин по специальности теория и методика начального обучения [5]. В данной статье рассматривается потребность модернизации начального образования на основе исследований оценки/мнения учителей о необходимости модернизации учебных дисциплин по специальности теория и методика начального обучения.

Основная часть

Цель исследования – дефиниция и дискрипция факторов оценки/мнения учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения. Исследование исходило из общего предположения, что, с одной стороны, система мер по модернизации педагогического образования разработана в недостаточной мере, что говорит о необходимости создания механизма для ее эффективного и динамичного функционирования в

условиях осуществления модернизации. С другой стороны, исследование исходило из предположения о существовании значительной разницы в оценках/мнении учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения, зависящей от уровня профессиональной компетенции учителя и центрального/периферического расположения начальной школы, в которой преподает респондент.

В исследовании используется исторический и трансверсальный метод; дескриптивная и сравнительная (вероятностная) модель исследования. Методы исследования – анкетирование и шкалирование. Исследование проведено с использованием комбинированного инструментария для оценки/мнения учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения, (шкала ПУ-ПМСРПН), которая состоит из 15 логических айтемов и порядковой трёхпозиционной шкалы для измерения уровня интенсивности согласия.

Надежность прибора проверяется коэффициентом альфа Кронбаха, который превышает рекомендованное значение ($\alpha = 0,700$) (таблица 1): коэффициент данных высказываний альфа Кронбаха $\alpha = 0,762$.

Таблица 1

Исследование надежности шкалы ПУ-ПМСРПН

Table 1

Investigation of the reliability of the PU-PMSPRN scale

Надежность	
α	N
0,762	15

Эмпирической основой исследования является опрос респондентов. В декабре 2016 года было проведено выборочное анкетирование среди 103 респондентов – учителей начальных классов региона г. Ниш (Республика Сербия). Статистический анализ результатов исследования был проведен на основе Н – критерия Крускала-Уоллиса и последующим сравнением с расчетной медианой. Результаты исследований представлены в таблицах.

Результаты. Сопоставление независимой переменной, показывающей уровень профессиональной компетенции и центрального/периферического расположения начальной школы, в которой анкетированный работает в должности учителя, с непрерывной переменной, отображающей оценку/мнение учителей о необходимости модернизации

учебной программы по специальности теория и методика начального обучения, было проведено на основе Н – критерия Крускала-Уоллиса. В статье выполнено вытекающее сравнение путем расчета медианы.

Н – критерий Крускала-Уоллиса выявил статистически значимые различия в оценке/мнении учителей о необходимости модернизации образования по специальности теория и методика начального обучения в результатах трех групп учителей, зависящих от их профессиональной компетенции $\chi^2 (2, n = 103) = 6,140, p = 0,046$ (таблица 2).

Таблица 2

Профессиональная компетенция учителей и их оценка/мнение о необходимости модернизации учебной программы по специальности «Теория и методика начального обучения» (Test Statistics)

Table 2

Professional competence of teachers and their assessment / opinion on the need to modernize the curriculum on the specialty “The theory and methodology of primary education” (Test Statistics)

	Оценка учителей
χ^2	6,140
df	2
p	0,046

Результаты указывают, что самый высокий уровень оценки/мнения учителей о необходимости модернизации образования по специальности теория и методика начального обучения имеют учителя с дипломом магистра ($Md = 37$). Затем следуют учителя с высшим образованием ($Md = 12$) и со средним педагогическим образованием ($Md = 10$) (таблица 3).

Таблица 3

Вытекающее сравнение (Median Test)

Table 3

Flowing comparison (Median Test)

		Уровень образования		
		Среднее специальное	Высшее бакалавриат	Магистратура
Оценка/мнение учителей	> Md	6	20	18
	<= Md	10	12	37

Тест Крускала-Уоллиса не выявил статистически значимые различия в уровнях оценки/мнения учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения в результатах двух групп учителей, зависящих от центрального/периферического расположения начальной школы: $\chi^2 (1, n = 103) =$

0,498, $p = 0,480$ (таблица 4). Тест Крускала-Уоллиса не выявил статистически значимые различия в уровнях оценки/мнения учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения в результатах двух групп учителей, зависящих от центрального/периферического расположения начальной школы: $\chi^2(1, n = 103) = 0,498, p = 0,480$ (таблица 4).

Таблица 4

Центральное/периферическое расположение начальной школы и оценка/мнение учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности «Теория и методика начального обучения» (Test Statistics)

Table 4

The central/ peripheral location of the primary school and the teachers' assessment/ opinion about the need to modernize the curriculum on the specialty "The theory and methodology of primary education" (Test Statistics)

	Оценка учителей
χ^2	0,498
df	1
p	0,480

На основании результатов исследования можно сделать вывод, что учителя осознают необходимость модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения.

Заключение

Результаты теоретических исследований показали, что в настоящее время структура и содержание рабочих программ учебных дисциплин по специальности теория и методика начального образования не содействуют созданию благоприятных условий для профессионального роста. Данная ситуация характерна не только для Республики Сербии, но и для стран с более развитыми системами образования - Финляндии, Швеции, Германии, Англии, Испании. Об этом свидетельствуют результаты многочисленных исследований, опубликованных в ведущих научных журналах мира [11]. В некоторых из них даны предложения и рекомендации по модернизации системы начального общего образования [1].

Исследование подтвердило общее предположение о том, что программы учебных дисциплин по специальности педагогика и методика начального обучения малоэффективны и требуют модернизации системы высшего педагогического образования. Также была подтверждена гипотеза о существенном влиянии

уровня образования на оценку/мнение учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения. Оказалось, что учителя с дипломом магистра имеют гораздо более высокий уровень оценки/мнения о необходимости модернизации учебной программы по данной специальности.

Преподаватели с высшим образованием владеют обширными знаниями о современных формах и способах обучения, используемых в начальной школе. Это подтверждается результатами многочисленных научных исследований [3, 9].

В результате исследования подтвердилось общее предположение об отсутствии существенной разницы в оценках/мнении учителей о необходимости модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения, независимо от центрального/периферического расположения начальной школы.

В основном все учителя согласны с необходимостью модернизации учебной программы по специальности теория и методика начального обучения. Исследование показало, что независимо от влияния многочисленных факторов, центральное/периферическое расположение начальной школы не имеет существенного значения. На это указывают результаты многочисленных исследований [4, 8], которые подтверждают, что центральное/периферическое расположение начальной школы не оказывает влияния на оценку/мнение учителей о необходимости решения основных проблем современного образования.

References

1. Il'in V., Shabunova A., Leonidova G. The Social Position of Schoolteachers in Russia. *Russian Education and Society*. 2013. 55 (9). Pp. 47-67.
2. Edmond N., Hayler M. On Either Side of the Teacher: Perspectives on Professionalism in Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 2013. 39 (2). Pp. 209-221.
3. Karolcik S., Cipkova E., Kinchin, I. Teacher Attitudes to Professional Development of Proficiency in the Classroom Application of Digital Technologies. *International Education Studies*, 2016. 9 (4), Pp. 9-19.
4. Kopnina H. Future Scenarios and Environmental Education. *Journal of Environmental Education*. 2014. 45 (4), Pp. 217-231.
5. Milenovic A. *Class Teaching in Primary Schools: Innovative Didactic Methodological Models*. Belgrade: Andrejevic endowment. 2017.

6. Radovic S. Teaching Materials "Surface Area of Geometric Figures," Created Using the Software Package "GeoGebra". European Journal of Contemporary Education. 2013. 4 (2), Pp. 72-80.

7. Semenog O. Training of Masters in Philology in Ukraine and Abroad: Search for Educational Strategies. Comparative Professional Pedagogy. 2015. 5 (1). Pp. 25-32.

8. Subramonian G., Hallen D. Requirements and Constraints of B.Ed., Trainees in Communicative English. Journal on English Language Teaching, 2012. 2 (1), Pp. 27-32.

9. Hamzina G. Russian Education in the Context of the Third Generation Universities' Discourse: Employers' Evaluation. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. 11 (16). Pp. 9101-9112.

10. Chen F. Taboos in China: To Be or Not to Be. English Language Teaching. 2012. 5 (7), Pp. 123-128.

11. Yarovaya Y. Standardization of Primary Education in Great Britain. European Journal of Contemporary Education. 2015. 12 (2), Pp. 169-174.

Данные авторов:

Миленович Живорад Милисавов, профессор Педагогического факультета, доктор педагогических наук

Цветкович Раиса Евгеньевна, профессор Педагогического факультета, кандидат филологических наук

About the authors:

Milenovich Zhivorad Milisavov, Professor of the Pedagogical Faculty, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Cvetkovic Raisa Evgenievna, Professor of the Pedagogical Faculty, PhD in Philology

УДК 37.025; 159.922.7

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-46-53

Мищенко З. И.
Мищенко Л.И.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МАССОВЫХ
КЛАССАХ ШКОЛЫ**

Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33, г. Курск, 305000, Россия

E-mail: limzim@mail.ru

Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33,

г. Курск, 305000, Россия

E-mail: limzim@mail.ru

Аннотация

В статье дана краткая характеристика детей с задержкой психического развития, моделей их интеграции в массовые классы общеобразовательной школы и основные направления поддержки этих детей в образовательной деятельности со стороны практического психолога образования. В характеристике диагностического направления выделено первичное обследование, систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией психического развития ребенка. В анализ коррекционно-развивающего направления включено развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков, развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций, формирование произвольной регуляции деятельности и поведения. Как одно из направлений психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в образовательной деятельности рассматривается консультативно-просветительское и профилактическое направление. Показана роль организационно-методического направления, включающего деятельность школьного педагога-психолога по подготовке и разработке методических материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участию в указанных мероприятиях, а также оформлению документации.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития; модели интеграции детей с ОВЗ в массовые классы школы; направления и содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР; коррекционно-развивающее направление; коррекция недостатков развития познавательной деятельности; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; консультативно-просветительское и профилактическое направление; организационно-методическое направление деятельности школьного педагога-психолога.

Mishchenko Z. I.
Mishchenko L. I.**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT
OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN MASS SCHOOL**

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia; E-mail: limzim@mail.ru

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia; E-mail: limzim@mail.ru

Abstract

The article presents a brief description of children with mental retardation, models of their integration into the mass classes of the general education school and the main directions for supporting these children in educational activities by a practical psychologist of education. In the characteristics of the diagnostic direction, the authors single out the primary examination, systematic stage observations of the dynamics and correction of the child's mental development. In the analysis of the correction and developmental direction, the development of the emotional and personal sphere and the correction of its shortcomings, the development of cognitive activity and the purposeful formation of higher mental functions, the formation of arbitrary regulation of activity and behavior are included. As one of the directions of psychological and pedagogical support of children with mental retardation in educational activities, a consultative, educational and preventive direction is being considered. The role of the organizational and methodical

direction, which includes the activity of the school teacher and psychologist in the preparation and development of methodological materials for the councils, methodological associations, pedagogical councils, participation in the above events, as well as the preparation of documentation, is shown.

Key words: children with mental retardation; model of integration of children with disabilities in the mass school; direction and content of psychological and pedagogical support of children with MR; correction of deficiencies in the development of cognitive activity; formation of an arbitrary regulation of activity and behavior; educational and prevention; organizational and methodological activity of the school psychologist.

Введение

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом.

Авторы-разработчики основных положений единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. (Учреждение РАО «Институт коррекционной педагогики») дают достаточно полную современную интерпретацию явления ЗПР среди детской популяции. Согласно их утверждению, задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. ЗПР рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся, как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, недостигающей умственной отсталости. В целом, для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия, как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными не грубыми, но, нередко, стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребенка [10,11].

Как мы видим, это нарушение темпа психического развития характеризуется явно выраженной вариативностью нарушений психики – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости. Этим объясняется необходимость определения

специальных условий обучения и воспитания детей с ЗПР в зависимости от индивидуальных возможностей компенсации их состояния под воздействием психолого-педагогических, лечебных и временных факторов.

Мы видим, что проблема современных многочисленных психолого-педагогических исследований эффективности интеграции детей с ЗПР в массовые классы общеобразовательной школы стала одной из центральных для современной теории и практики инклюзивного образования. Цель нашего исследования – выявить совокупность психолого-педагогических условий эффективности реализации основных направлений интеграции и сопровождения детей с ЗПР в массовых классах школы.

Основная часть

В соответствии с Концепцией специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ дети с ЗПР, так же как все другие дети с ОВЗ, «могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития» [10].

Исходя из неоднородности и значительного разброса показателей нарушенного развития в психологических характеристиках детей с ЗПР, можно предложить для них следующие модели интегрированного обучения, позволяющие обеспечить оптимальные психолого-педагогические условия для формирования «академического компонента» и «жизненной компетенции» каждого ребенка, определить приоритеты коррекционной помощи и комплексного профессионального сопровождения.

В Концепции специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ выделена группа детей с ЗПР. Для них предусмотрены следующие модели интеграции, т.е. инклюзии в массовые классы общеобразовательной школы.

Одной из наиболее распространённых является модель постоянной полной интеграции. Данная модель интеграции эффективна для детей с ЗПР, чей уровень психофизического и речевого развития приближается к возрастной норме. Эти дети, как правило, характеризуются незначительным дефицитом познавательных и социальных способностей, а испытываемые ими трудности обучения обусловлены, в первую очередь, недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Но даже при таком сравнительном благополучии для успешного обучения и социализации они нуждаются в специальной помощи, удовлетворяющей их особые образовательные потребности. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющего специальную подготовку, социальным педагогом и психологом.

Вторая модель интеграции – постоянная частичная интеграция, т.е. обучение в классе по адаптированной образовательной программе общеобразовательной школы. Эта модель интеграции полезна детям с ЗПР, которые способны овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и все внеклассное время. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками с целью расширения их возможностей в области социальной интеграции.

Эффективная интеграция детей ЗПР возможна только лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров массовых общеобразовательных организаций. Очевидно, что реализация этих двух моделей интеграции детей с ЗПР в массовые классы общеобразовательных школ требует принципиально нового взаимодействия психологов, педагогов. Поэтому для учителей начальных классов и всех педагогических работников, которые привлекаются для работы в данных классах, необходимо организовать курсы повышения квалификации.

Ведущая роль в создании условий и обеспечении возможностей интегрированного обучения детей с ЗПР принадлежит психологу. Говоря о функционале практического психолога образовательной организации, необходимо иметь в виду, что его помощь детям с ЗПР выражается именно в психологическом сопровождении этих детей на всех этапах обучения, где это сопровождение рассматривается как сложный

процесс взаимодействия со всеми субъектами образовательной организации, результатом которого является создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты. Осуществляя психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, практический психолог проводит индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную работу с обучающимися; экспертную, консультационную, просветительскую работу с педагогическими работниками и родителями по вопросам развития, обучения и воспитания детей в общеобразовательной организации; участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательной организации.

Согласно утверждению целого ряда специальных психологов, дети с ЗПР имеют ряд специфических черт, которые затрудняют процесс их общения со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии их эмоционально-личностной сферы. В связи с этим, в работе педагога-психолога выделяют задачи воспитания у детей интереса к окружающим людям, выработки контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения; обучения произвольной регуляции своего эмоционального состояния и избеганию конфликтов [5, 14 и др.].

Рассмотрим более подробно основные направления работы педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР, ссылаясь на концепцию психологической службы образования [7].

1. Диагностическое направление – включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией психического развития ребенка. К настоящему времени разработан комплекс методик для оценки психологической готовности детей с ЗПР к обучению в школе. Деятельность практического психолога образовательной организации не может протекать изолированно от работы социального педагога и учителей, реализующих адаптированные программы. Коллегиальное обсуждение результатов обследования всеми специалистами ПМПк позволяет выработать единое представление о характере и особенностях

развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать программу индивидуальной коррекционной работы с ребенком. Это обследование не преследует цели постановки клинического диагноза, а, скорее, направлено на квалификацию индивидуально-типических трудностей ребенка, качественное описание картины его развития, определение оптимальных форм и содержания коррекционной помощи, т.е. направлено на установление функционального диагноза. На психолога в структуре деятельности ПМПк ложатся задачи определения актуального уровня развития ребенка и зоны ближайшего развития, выявления особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребенка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

2. Не менее важную роль в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР играет коррекционно-развивающее направление. В соответствии с особенностями развития ребенка и решением консилиума образовательной организации педагог-психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей, в целом. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ЗПР, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Рассмотрим подробнее указанные составляющие коррекционно-развивающего направления работы педагога-психолога.

Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков для значительной части детей с ЗПР обусловлена дефицитом социальных способностей, проявляющихся в трудностях взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми. В ряде случаев указанный дефицит сопряжен с проблемами эмоциональной регуляции.

В связи с этим, развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагает гармонизацию аффективной сферы ребенка; профилактику и устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистических проявлений, других отклонений в поведении; предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера; развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе, снятие тревожности, робости и т.п.); создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки; развитие социальных эмоций; развитие коммуникативных способностей (в том числе, стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со сверстниками и взрослыми). При этом могут быть использованы авторские программы и методические разработки, материалы, касающиеся этого направления деятельности педагога-психолога [1, 5, 6, 11, 12, 13].

Работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей неизменно включает помощь в усвоении ребенком представлений о невербальных средствах выражения эмоций; в формировании понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях; в проверке и оценке ребенком собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков. Большую роль в этом играют индивидуальные и групповые занятия детей театрализованной деятельностью с применением методов игротерапии. В ходе этих занятий дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Они осознают значение эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, отношений со сверстниками в классе.

В связи с этим необходимо заметить, что деятельность практического психолога с детьми ЗПР направлена на формирование уверенности в себе и снижение тревожности. Это могут быть такие направления, как формирование у детей оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе, веры в свои способности и возможности. Примерная программа занятий по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей, формированию эмоциональной стабильности и

положительной самооценки, конспекты занятий и методические рекомендации по их проведению представлены в пособии Н.П. Слободяник [13].

Развитие познавательных функций является традиционным направлением работы педагога-психолога в школе. Как правило, трудности в обучении детей с ЗПР связаны с недоразвитием их познавательной деятельности и несформированностью высших психических функций. В связи с этим, неизбежно возникает потребность стимуляции их познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации; развития внимания (устойчивости, концентрации, повышения объема, переключения, самоконтроля и т.д.); развития памяти (расширение объема, устойчивости, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти); развития восприятия (пространственного, слухового), пространственных и временных представлений, сенсомоторной координации; формирования мыслительной деятельности: стимуляции мыслительной активности, формирования мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей), развитие элементарного умозаключающего мышления и гибкости мыслительных процессов. Такие занятия необходимо проводить педагогу-психологу по плану, составленному в соответствии с программой индивидуального развития каждого ребенка. Вариант такой программы и форм работы в образовательной организации с детьми ЗПР можно найти в пособии Н.В. Бабкиной «Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития» [2].

Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения – один из существенных моментов, определяющих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Работа педагога-психолога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР ведется в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений: ставить и удерживать цель деятельности; планировать действия; определять и сохранять способ действий; использовать самоконтроль на всех этапах деятельности; осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности; оценивать процесс и результат деятельности. Для детей ЗПР, характеризующихся различным уровнем сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности, должна быть

определена конкретная область психолого-педагогического воздействия, а также разработаны направления и содержание групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения.

Как одно из направлений психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в образовании выступает консультативно-просветительское и профилактическое направление. Работа по данному направлению обеспечивается оказанием педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ЗПР. Педагог-психолог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции учителей, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Успешность деятельности практического психолога в образовательной организации по психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР, во многом, обусловлена возможностью организации его взаимодействия с другими педагогическими работниками с целью просвещения. Важнейшим условием актуализации потенциальных возможностей детей с ЗПР является психологическая компетентность педагога: деликатность, такт, умение оказать помощь ребенку в осуществлении учебно-познавательной деятельности, в осознании успехов, причин неудач и пр. Все это, в конечном счете, приводит к осознанию ребенком своих потенциальных возможностей, что повышает его уверенность в себе, пробуждает энергию достижений. Основными задачами психологического просвещения педагогов являются раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития ребенка, определение способов компенсации трудностей, выработка наиболее адекватных путей взаимодействия учителя с ребенком при фронтальной и индивидуальной формах организации занятий. При этом конкретные формы психологического просвещения педагогов могут быть разнообразными: занятия и семинары с учителями по ключевым проблемам развития ребенка с ЗПР и его особым образовательным потребностям, организация педагогических консилиумов, подготовка к тематическим родительским собраниям, индивидуальные консультации и т.д. Это просвещение необходимо

организовать и во взаимодействии психолога с родителями учащихся. Для успешного осуществления коррекционно-развивающей работы необходимо не только взаимодействие всех специалистов образовательной организации, но и активная помощь и поддержка со стороны родителей. Однако на практике, зачастую, оказывается, что родители к процедуре взаимодействия с психологами и другими специалистами безразличны, а порой проявляют негативное отношение.

Форма и содержание работы с родителями определяется степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивной формой работы является индивидуальное консультирование. Оно проводится в несколько этапов. Задачей первого этапа является установление доверительных отношений с родителями, отрицающими возможность и необходимость сотрудничества. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. Психолог в доступной форме рассказывает родителям об особенностях их ребенка, указывает на его положительные качества, объясняет, какие специальные занятия ему необходимы, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как заниматься в домашних условиях, на что следует обратить внимание.

Очень важно дать понять родителям, что не следует воспринимать трудности детей как неудачи и стыдиться проблем, что они должны стараться помочь своим детям, поддержать их. На этапе собственно коррекционно-развивающей работы родители привлекаются к выполнению конкретных рекомендаций и заданий психолога. На индивидуальных и групповых консультациях проводится совместное обсуждение хода и результатов коррекционной работы, анализируются факторы положительной динамики развития ребенка, вырабатываются рекомендации по преодолению возможных проблем (в частности, связанных с адаптацией детей к школе, взаимодействием с одноклассниками в учебной работе и во внеурочное время). Работа с родителями осуществляется также в групповой форме на тематических консультациях, семинарах-практикумах и т.д.

Немаловажную роль в психолого-педагогическом сопровождении образовательной деятельности детей с ЗПР играет организационно-методическое направление. Данное направление

деятельности школьного педагога-психолога включает подготовку и разработку методических материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участие в указанных мероприятиях, а также оформление соответствующей документации.

Заключение

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы возможно только лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров массовых общеобразовательных организаций. Очевидно, что реализация наиболее распространенных моделей постоянной полной интеграции детей с ЗПР, чей уровень психофизического и речевого развития приближается к возрастной норме, и модели постоянной частичной интеграции, где обучение в классе строится по адаптированной образовательной программе, требует принципиально нового взаимодействия психологов, педагогов и всех субъектов образовательной деятельности. Для учителей начальных классов и всех педагогических работников, которые будут привлечены к работе в данных классах, необходимо организовать курсы повышения квалификации.

Безусловно, ведущая роль в создании условий и возможности обеспечения эффективного интегрированного обучения детей с ЗПР в массовых классах школы принадлежит практическому психологу. Говоря о функционале практического психолога образовательной организации, необходимо иметь в виду, что его помощь детям с ЗПР выражается именно в психологическом сопровождении этих детей на всех этапах обучения, где это сопровождение рассматривается как сложный процесс взаимодействия со всеми субъектами образовательной организации, результатом которого является создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты. Осуществляя психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, практическому психологу надлежит проводить индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную работу с обучающимися; экспертную, консультационную, просветительскую работу с педагогическими работниками и родителями по вопросам развития, обучения и воспитания детей в

общеобразовательной организации; участвовать в работе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательной организации.

В статье была предпринята попытка дать краткую характеристику детей с задержкой психического развития, моделей их интеграции в массовые классы общеобразовательной школы и основные направления поддержки этих детей в образовательной деятельности со стороны практического психолога образования. В характеристике диагностического направления мы выделили этап первичного обследования этих детей, а также систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией их психического развития. В ходе анализа коррекционно-развивающего направления деятельности практического психолога с этими детьми мы рассматривали развитие эмоционально-личностной сферы и коррекцию ее недостатков, развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций, формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Как одно из направлений психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в образовательной деятельности нами рассматривается консультативно-просветительское и профилактическое направление. Немаловажную роль при этом играет организационно-методическое направление, включающее деятельность школьного педагога-психолога по подготовке и разработке методических материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам и т.д.

В завершение обсуждения этой важной проблемы необходимо заметить, что успех рассматриваемой в статье работы будет зависеть не столько от усилий практического психолога-педагога, сколько от объединения усилий всех субъектов деятельности образовательной организации при определяющей, направляющей и всемерной поддержке именно педагога-психолога, как главного персонажа этого процесса.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Советы психолога учителям коррекционных классов общеобразовательных школ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 6. С 60-61.
2. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2006.

3. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3. С. 3-14.

4. Залеская О.В. Младшие школьники с ЗПР: уроки общения. М.: Школьная Пресса, 2004.

5. Зарубина А.В., Инденбаум Е.Л. и др. Практическая реализация моделей интеграции в условиях общеобразовательной школы районного центра // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 4. С. 46-53.

6. Концепция психологической службы образования. Сост.: Морозова Н.В. Кривцова С.В., Иванов Д.А., Левит М.В. М.: Школьная Пресса, 1999.

7. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002.

8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. №1. С. 71-78.

9. Малофеев Н.Н. и др. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1. С. 5-18.

10. Никольская О.С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте / О.С.Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: МГУ, 1990.

11. Павлий Т.Н. Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития: дис. канд. психол. н. М., 1997.

12. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2003.

13. Шевченко С.Г., Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. М.: Школьная Пресса, 2005.

References

1. Babkina N.V. Psychologist's advice to teachers of special classes in secondary schools // Education and training of children with disabilities. 2004. No. 6. Pp. 60-61.
2. Babkina N.V. Intellectual development of junior schoolchildren with mental retardation. M.: Shkol'naya Pressa, 2006.
3. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. The inner world of man as a subject of study in a specialized school: the experience design of content of training // Defectology. 1998. No. 3. Pp. 3-14.
4. Zalesskaya O.V. Younger students with mental retardation: lessons from communication. M.: Shkol'naya Pressa, 2004.
5. Zarubin A.V., Indenbaum I.L. A Practical implementation of integration models in secondary schools of the district center / Education and training of children with disabilities. 2009. No. 4. Pp. 46-53.

6. The concept of psychological service in education / compiled by: Morozova N.V., Krivtsova S.V., Ivanov D.A., Levit M.V. M.: Shkol'naya Pressa, 1999.

7. Korobeynikov I.A. Developmental disorders and social adaptation. Moscow: PER SE, 2002.

8. Malofeev N.N., Shmatko N.D. The basic model of integrated education // Defectology. 2008. No. 1. Pp. 71-78.

9. Malofeev N.N. and others. The Special Federal State Standard of General Education for children with disabilities: the main provisions of the concept / N.N. Malofeev, E.L. Goncharova, O.S. Nikolskaya, O.I. Kukushkina // Defectology. 2009. No. 1. Pp. 5-18.

10. Nikolskaya O.S., Bensky E.R., Libling M.M. Hugiëia Emotional disturbances in children. Moscow: MGU, 1990.

11. Pavliy T.N. The study of features of the affective sphere of children with mental retardation: dis.... Cand. of Psychology. M., 1997.

12. Slobodyanik N.P. Psychological assistance to pupils with problems in learning: a practical guide. M.: Ajris-press, 2003.

13. Shevchenko S.G., Babkina N.V., Vilenskaya A.D. Children with mental retardation: remedial classes in secondary school. M.: Shkol'naya Pressa, 2005.

Данные авторов:

Мищенко Зинаида Ивановна, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, доцент

Мищенко Леонид Иванович, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики, доктор педагогических наук, профессор

About the authors:

Mishchenko Zinaida Ivanovna, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Mishchenko Leonid Ivanovich, Professor, Department of Education Psychology and Social Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

УДК 001.11; 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-54-60

Полонский В.М.

**ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

Институт стратегии развития образования РАО, ул. Макаренко, д. 5/16, г. Москва, 105062, Россия;
E-mail: polon7@yandex.ru

Аннотация

В статье раскрываются положительные и негативные изменения, которые произошли в педагогической науке и практике образования за последние годы. Показаны факторы, влияющие на включение новых понятий и терминов в сферу содержания образования, целей и методов обучения. Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико. Несмотря на все разнообразие возможных подходов к классификации педагогик все внутрикатегориальные (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) отношения между понятиями могут быть сведены к двум основным: логическому – род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое.

Ключевые слова: понятия; термины; понятийно-терминологический аппарат; педагогика; классификация; принцип системности; часть-целое; родо-видовые признаки.

Polonsky V.M.

**CONCEPT-TERMINOLOGICAL APPARATUS FOR PEDAGOGY
AND EDUCATION**

Institute of Education Development Strategy of RAO, 5/16 Makarenko St., Moscow, 105062, Russia;
E-mail: polon7@yandex.ru

Abstract

The article reveals the positive and negative changes that have occurred in the pedagogical science and practice of education in recent years. The factors influencing the inclusion of new concepts and terms in the scope of the content of education, goals and methods of teaching are shown. The subject of ordering pedagogical terminology is a set of terms and other forms of concepts fixation in a given area of knowledge and their evaluation in accordance with the basic provisions of the general theory of ordering. The evaluation itself is given by the lexico-semantic and conceptual-logical means of language and thinking. The most effective means in this case are structural and logical categories, the diversity of which in pedagogy in comparison with technical disciplines is great. Despite all the variety of possible approaches to the classification of pedagogies, all intra-categorical (within the categories of objects, properties, states, etc.), the relationships between concepts can be reduced to two main ones: logical – gender-type, system-structural relation – part-whole.

Keywords: concepts; terms; conceptual-terminological apparatus; pedagogy; classification; the principle of consistency; part-whole; genus-species signs.

За прошедшие годы произошли значительные изменения в образовании. Приняты федеральные государственные стандарты для начальной, основной, высшей школы и дошкольного образования, реализуются Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.,

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» и др. [1; 2]. Инновации, происходящие на всех уровнях образования, обогатили педагогическую науку и практику новыми понятиями, усилили потребность в

упорядочении ее терминологии, систематизации понятийно-терминологической системы.

Изменения в терминологии тесно связаны с общественной практикой, социальными изменениями, лексикой смежных наук. Прочно вошли в обиход понятия и термины научно-педагогической информации, обучения с помощью компьютеров и средств мультимедиа. Все шире проникает в словарь педагогики терминология, связанная с системой Интернет («информационные потребности учителей», «информационные потребности ученых», «банк педагогической информации», «дистанционное обучение», «телекоммуникационные конференции», «электронный педагогический журнал» и т.д.). Слова, недавно считавшиеся архаизмами, вновь возвращаются в практику. И наоборот, термины и понятия, выражающие идеи советской школы и педагогики со временем утрачивают свое доминирующее значение и становятся архаизмами. Попытки трансформировать кибернетические (управленческие) понятия в терминологическую систему педагогики, в конечном счете, возвращались к исходному педагогическому значению со всеми его смыслами, но переименованными, выступающими под псевдонимом. На бесполезность и даже отрицательное значение для педагогики и кибернетики такой операции неоднократно указывалось в публикациях.

Появилось большое количество документов, в которых традиционные понятия и термины трактуются по-новому, и, наоборот, новые термины в силу разных причин возвращаются к своему первоначальному смыслу. Только в 2016 году по инициативе Правительства Российской Федерации в сфере образования было принято 5 федеральных законов.

Процесс переосмысления терминологии будет проходить успешнее, если вновь образующиеся понятия и термины будут конвертированы в сферу содержания образования, целей и методов обучения. В этом случае они имеют шанс остаться в понятийно-терминологической системе педагогики и не быть отторгнутыми ею.

«В тех случаях, когда терминологическое творчество при всех индивидуальных особенностях автора имеет объективную основу в прогрессе педагогики и практики народного образования и согласуется с морфологическим и синтаксическим строем языка, его результаты получают признание и в конце концов закрепляются в науке. Нередко, однако, в

педагогических произведениях встречаются неологизмы, представляющие собой терминологическое сочинительство, ни в каком отношении не мотивированное и имеющее чисто субъективный характер. Такое «новаторство» педагогов и переводчиков не встречает сочувствия и признания, не получает распространения» [3, с.144].

Систематизация педагогической лексики, упорядочение ее терминологии также важны для вхождения российской педагогики в международное образовательное пространство, доступа пользователей к отечественным и зарубежным источникам информации, кооперации и сотрудничества ученых. Создана международная сеть педагогической информации, в задачи которой входит развитие связей между национальными центрами, создание единой системы обмена документов между странами [4;5]. Между отечественными и зарубежными понятийными системами существуют различия, следовательно, и между значениями терминов.

Наряду с положительными изменениями в терминологии мы встречаем и негативные моменты, отрицательно влияющие на развитие науки и практики.

Терминологический бум коснулся не только отдельных понятий педагогики, но и составляющих ее дисциплин. К десяткам уже известных педагогов в самое последнее время прибавились «педагогика самоопределения», «педагогика модальности», «библейская педагогика», «педагогика отождествления», «интегральная педагогика», «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика среды», «эмбриональная педагогика» («педагогика еще не родившегося ребенка»). В научных разработках РАО, опубликованных в этом году, мы встречаем еще ряд новых педагогов: «олимпийская педагогика», «онтопедагогика». В сущности, здесь авторы приписывают термин «педагогика» направлениям, течениям, идеям, концепциям, дисциплинам – тому, что категориально-логическим видом педагогики не является.

По выражению В.В. Краевского, «процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер». Новые педагогики «плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы». «Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальный характер» [6, с.113].

Состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет судить о степени развития соответствующей ему теории, более ясно обозначить предмет исследования и

построить последовательную концепцию о нем. Оперирование понятиями является необходимым условием для изучения и построения теоретических моделей, осмысления процессов воспитания и обучения в динамике и перспективе. Система терминов закрепляет это понятийное осознание и различие.

Термин выступает своеобразным катализатором, источником постановки и осознания проблемы. В зависимости от трактовки термина может быть дана объективная или ошибочная оценка фактического положения дел.

Между новыми терминами и проблематикой исследовательских работ прослеживается четкая взаимосвязь. Нередко, давно известная проблема, названная новым термином, становится центральной. Обычно «мода на термин» рождается в стенах столичных институтов и постепенно распространяется на всю страну. В большинстве случаев, новый термин – английский эквивалент русского или другого языка («инновация», «технология», «компетентность», «портфолио»). В русском языке, конечно, есть их эквиваленты, но с его появлением возникает «новизна», а с ней десятки статей и диссертаций. Возврат к старому термину обычно происходит тогда, когда количество работ начинает превышать все разумные пределы [7].

Обратим внимание, что нормативные документы в области образования не проходят понятийно-терминологическую экспертизу на предмет соответствия системы понятий и адекватных им терминов, используемых в этих документах. В разных частях документов из-за смещения границ понятий нарушается соотношение между идеей управления как целеполаганием и массивом конкретных мер общепедагогического, социального и преобразовательного характера как рычагов управления, что отрицательно сказывается на их практической реализации. Недостаточно учитывается взаимосвязь между понятийно-терминологическим аппаратом педагогики, уровнем развития соответствующей области знаний и практической деятельностью. Из-за различий в понимании терминов нередко может быть дана ошибочная оценка фактического положения дел. Обратим внимание на негативные последствия, которые неизбежно возникнут по причине изменения понятийно-терминологического аппарата педагогики. Сколько времени и сил потребуется для замены существующих программ, образовательных стандартов, норм и требований на новые документы, отличающиеся лишь терминологией [8;9].

Вопросы упорядочения педагогической терминологии неоднократно обсуждались на заседаниях отделений Академии педагогических наук РСФСР и Российской академии образования, рассматривались в ряде монографий и диссертационных работах.

Среди публикаций на эту тему отметим монографии Б.Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» (1969), И.М. Кантора «Понятийно-терминологическая система педагогики» (1980), И.В. Кичева «Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века» (2004); Понятийный аппарат педагогики и образования (Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова, 2012). Изданы Педагогическая энциклопедия в 4-х томах (1966) и Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах, обобщающая изменения, произошедшие за последние тридцать лет (1993; 1999). В Екатеринбурге вышли специальные сборники по терминологическим проблемам педагогической науки (1995–2016). Выпущен ряд словарей: «Трудовое воспитание и политехническое обучение» (М.Н. Скаткин, В.А. Полякова, 1968); дефектологический словарь (А.И. Дьячков и др., 1970); словарь-справочник по методике русского языка (М.Р. Львов, 1988); «Семейное воспитание» (И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько, 1990); словарь нового педагогического мышления (В.С. Безрукова, 1992); «Междисциплинарный словарь образования взрослых» (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, 1995); словарь-справочник «Научно-педагогическая информация» (В.М. Полонский, 1995); «Дефектология: словарь-справочник» (С.С. Степанов, 1996); Народное образование. Педагогика. Рубрикатор (В.М. Полонский, 1998); Словарь-справочник по теории воспитательных систем (П.В. Степанов, 2001); «Современный словарь по педагогике» (Рапацевич Е.С., 2004); «Словарь по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, 2004); «Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, Цюй Чэн, Чжан Наньсинь, Цзян Сяоянь, 2007); «Краткий словарь педагогических терминов» (И.В. Кичева, 2009); «Словарь дидактических терминов» (В.М. Полонский, 2011); «Большой тематический словарь по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, 2017) и др.

Президиум АПН РСФСР еще в 1956 году обратил внимание на необходимость установления четкой классификации педагогических терминов и наименований, правильного и объективного их раскрытия. В

1974 году при Президиуме АПН был создан совет по педагогической лексикологии и лексикографии, который поручил институтам Академии включить разработку проблем понятийно-терминологической системы педагогики в планы научных исследований институтов и отразить результаты исследований в понятийно-терминологическом словаре, однако работа не была закончена. Аналогичные попытки предпринимались РАО в 2012 г. [10; 11].

Тот факт, что проблема до сих пор остается нерешенной, на наш взгляд, объясняется несколькими объективными и субъективными причинами.

Педагогическая наука, будучи гуманитарной областью знания, рассматривает как актуальные многие исторические понятия и терминологию, сохраняет эту многовековую историю, фиксируя развитие теории и практики на протяжении столетий. Педагогика оперирует понятиями, которые одновременно рассматриваются в самой науке и смежных с ней областях, а также дисциплинах, не имеющих непосредственных границ с педагогикой. Отличие и в том, что педагогическая наука включает в себя десятки направлений, течений и авторских школ, претендующих на самостоятельность.

Таким образом, возникает проблема единой педагогики, необходимость структуризации, в частности классификации педагогических дисциплин и направлений.

Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико.

Согласно существующим правилам, упорядочение системы надо начинать с изучения ее структуры, отбора педагогических и смежных понятий, наиболее важных для построения понятийно-терминологической системы педагогики. Сделать это нелегко. Возникает ряд проблем, связанных с классификацией и систематизацией педагогических наук, определением целостности и взаимозависимости, при нерешенности основного методологического вопроса, представляет ли педагогика единую науку или это комплекс относительно независимых, составляющих ее дисциплин.

При построении понятийно-терминологической системы педагогики вначале выделяются границы области терминов, т.е. виды педагогик, которые составят термосистему (сейчас таких педагогик, как известно, несколько десятков и их число продолжает расти), прежде всего необходимо, на наш взгляд, установить принципы, пользуясь которыми можно было бы систематизировать науку на понятийном уровне, когда содержание понятий дополнено идеей целесообразности и универсальности знания. Это только и может дать искомый эффект.

Абстрактными понятиями, отражающими самые существенные стороны явлений мира, являются философско-логические категории, выделенные еще Аристотелем (их у него было десять): сущность, действие, отношение, положение, обладание, страдание, качество, количество, место, время. Для каждой науки характерны собственная иерархия категорий и их набор. Педагогика и сфера образования требуют, разумеется, собственной классификации, учитывающей особенности данной науки и характер деятельности в этой области [12].

К числу ведущих категорий отнесем педагогическую деятельность и ее участников: воспитанника, воспитателя, обучаемого, ученика, педагога, учителя и т.п. Учащиеся, преподаватели, представители науки и управленческого аппарата в той или иной мере принимают участие в решении научных и практических задач, выступают объектами и субъектами педагогической деятельности. В зависимости от целей и задач классификации они могут быть рассмотрены по разным основаниям: возрасту, полу, личностным характеристикам, профессиям, склонностям и способностям к различным видам деятельности, нормам физического и нравственного развития и отклонениям от них, образовательному уровню, достижениям в различных сферах деятельности (в науке, искусстве, бизнесе, спорте), социальной роли в обществе и семье. Для каждой группы существуют образовательные организации, в которых учащиеся (воспитанники) могут реализовать свои способности и склонности в полной мере, достигнуть результатов, соответствующих возможностям и планируемым целям.

На этапе отбора и построения новых терминов возможны различные ситуации, когда привычное для специалиста слово-имя либо не будет иметь «понятийного веса», либо генетически принадлежит к иной области знания, а не к педагогике, либо слово-имя второстепенно

и должно быть исключено или упомянуто на периферии данной терминологии.

Например, сочетание слов «воспитательное пространство». В последнее время это сочетание используется как новый термин и даже новая категория педагогики. Введен по аналогии с терминами «образовательное пространство», «информационное пространство», «экологическое пространство», «социокультурное пространство» и т.п. Понятие как форма мышления имеет свои границы, сферу действия. Каждый термин, как известно, соответствует определенному понятию. Термин «пространство» относится к философии и означает некоторое множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д. При переносе термина в другую область его понятийный смысл сохраняется. Когда мы говорим об экологическом или информационном пространстве, легко проследить связь между объектами и территорией. В экологии это среда обитания живых существ (лес, озеро, степь и т.п.). По отношению к информации это территория, на которую распространяется информация.

С известным ограничением мы можем говорить и об образовательном (а не воспитательном) пространстве, имея в виду территорию, в пределах которой действуют федеральные государственные образовательные стандарты. Что касается пространства воспитательного, то оно по определению входит в образовательное. Приходится констатировать, что пока нет ясности, чем оно отличается от образовательного пространства, каковы его границы, сфера действия. Появление и применение понятия «образовательное пространство» в научных материалах и нормативных документах, риски обеспечения единства образовательного пространства подробно рассматриваются в статье С.В. Ивановой [13].

В основу методики разработки понятийно-терминологического аппарата положен принцип системности. Все понятия определяются в системе через ближайшие родовидовые отношения. Вне ее разработка терминологии теряет свой смысл. Согласно действующим требованиям единые определения предусматривается применять в учебниках, методических рекомендациях, справочной литературе. Для каждого понятия устанавливается один стандартизованный термин. Для отдельных терминов в качестве справочных могут быть приведены их краткие значения,

которые разрешается использовать в тех случаях, когда исключается их различное толкование. Если в научной литературе встречаются термины-синонимы, то они включаются в стандарт как нереконструированные и обозначаются специальными знаками. В стандарте в качестве справочных приводятся эквиваленты терминов на немецком, английском и французском языках.

Введение стандартов на термины-результат взаимного соглашения между учеными. В случае необходимости сложившееся научное представление, закрепленное в терминологическом стандарте, можно пересмотреть и изменить. Кроме того, через короткие промежутки времени они должны пересматриваться. Ученый может иметь свою точку зрения на трактовку того или иного понятия, отличающуюся от общепринятой, но при этом следует раскрыть тот смысл, который вкладывается в нее.

Несмотря на все разнообразие возможных подходов к классификации педагогик все внутрикатегориальные (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) отношения между понятиями могут быть сведены к двум основным: логическому – род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое.

Мы полагаем, что существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность в широком смысле. Общая педагогика делится на составляющие ее части. К ним относятся: дидактика, теория воспитания, методология, история педагогики, методика преподавания, школоведение. Эти части выступают родовыми признаками педагогики как самостоятельной, развитой области знаний. Области педагогики, выражающие части целого, не находятся между собой в отношении соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого.

От классифицирующих связей, часть-целое следует отличать такие, которые являются отношениями между родом и видом, видом и подвидом. Возрастная, профессиональная, специальная педагогики выступают видовыми по отношению к общей педагогике. Все, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, методологию. При этом объемы видовых понятий должны исключать друг друга, т.е. любой объект, на который распространяется видовое понятие, должен попадать только в один класс данной классификации, а не в несколько одновременно.

Кроме того, объем видовых понятий должен исчерпать объем родового понятия.

Каждая видовая педагогика делится на составляющие ее подвиды – возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогика и т.д.), профессиональная (спортивная, военная, профессиональная и т.д.), специальная (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т.д.). Здесь также доминируют родовидовые отношения. Каждая из них имеет все признаки вышестоящей педагогики. Внутри каждой из них есть своя дидактика и методика, история, т.е. отношения между частью и целым. Образно соотношение различных видов педагогик образно можно представить в виде матрешки, расписной куклы, в которую вставляются другие такие же куклы меньшего размера. Отдельные проблемы, области, направления являются частями куклы, но не их копиями. С известными оговорками видовые и подвидовые педагогики можно называть педагогиками, так как все они имеют соответствующие родовидовые признаки.

Термины «педагогика сотрудничества», «педагогика модальности», «педагогика любви и свободы», «интегральная педагогика», «эмбриональная», «педагогика риска», «пренатальная педагогика», «эмбриональная педагогика», «антипедагогика» и многие другие являются неправильно ориентирующими. Они решают частные проблемы, либо выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родовидовых признаков, присущих общей педагогике, не является развитой областью знания. Таким образом, классификационные основания деления педагогик могут быть разными. Однако эти основания имеют смысл лишь в том случае, если принадлежат самой педагогике и выражают специфику ее содержания.

Сокращение числа педагогик с нескольких десятков до одной базовой и нескольких ее составляющих, нам представляется необходимым, так как позволяет вводить более строгие критерии для классификации педагогики и ее областей, разделов и подразделов, направлений и течений. При этом смежные науки (возрастная психология и физиология, социология и генетика, школьная гигиена и др.) дают дополнительные сведения, необходимые для правильной организации учебно-воспитательного процесса, понимания процессов развития, обучения, воспитания. Данные смежных наук выступают условиями, обеспечивающими

эффективность организации отдельных сторон учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29.12.2014 № 2765-р.
2. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Правительство Российской Федерации. Постановление от 30 декабря 2015 г. № 1493.
3. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
4. Полонский В.М. Международные сети и базы данных по народному образованию и педагогике. Педагогика, 1993, №3. С. 78-85.
5. Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике. Пекин: Педагогическая наука. 2007. 437 с. (на русском и китайском яз.).
6. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. 113 с.
7. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики. Образование и общество. 2004, №4 (27). С.55-63.
8. Полонский В.М. Терминологические изменения в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» и их возможные последствия. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. /отв. Ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 56-63.
9. Полонский В.М., Самбурава Г.Г. Сидон Л.М. Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в области образования. Мир образования. 2005, № 4. С. 10–18.
10. Словник психолого-педагогических терминов (часть 1). Российская академия образования. М.: 2012. 45 с.
11. Словник психолого-педагогических терминов (часть 2,3). Российская академия образования. М.: 2012. 57 с.
12. Полонский В.М. Педагогический словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
13. Иванова С.В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 5–17.

References

1. On the Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020: The Decree of the Government of the Russian Federation. Federation from 29.12.2014 № 2765-r.
2. On the State Program "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2016-2020 years".

The Government of the Russian Federation. Resolution of December 30, 2015 No. 1493.

3. Kantor I.M. Conceptual-terminological system of pedagogy: Logical-methodological problems. M.: Pedagogika, 1980. 158 c.

4. Polonskiy V.M. International networks and databases on public education and pedagogy // Pedagogy, 1993, №3. Pp. 78-85.

5. Russian-Chinese lexicon for education and pedagogy. Beijing: Pedagogical Science. 2007. 437 p. (In Russian and Chinese).

6. Krayevsky V.V. How many teachers do we have? // Pedagogy. 1997. № 4. 113 p.

7. Polonskiy V.M. Methodological principles of the conceptual-terminological apparatus of pedagogy. Education and society. 2004, No. 4 (27). Pp. 55-63.

8. Polonskiy V.M. Terminological changes in the new Law "On Education in the Russian Federation" and their possible consequences. Conceptual apparatus of pedagogy and education: Sat. Sci. Tr. / Chief Ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. Issue. 7. Ekaterinburg: SV-96, 2012. Pp. 56-63.

9. Polonskiy V.M., Samburova G.G. Sidon LM Conceptual-terminological method of analysis of normative documents in the field of education. The world of education. 2005. No. 4. Pp. 10-18.

10. Dictionary of psychological and pedagogical terms (Part 1). The Russian Academy of Education. M., 2012. 45 p.

11. Dictionary of psychological and pedagogical terms (part 2.3). The Russian Academy of Education. M., 2012. 57 p.

12. Polonskiy V.M. Pedagogical dictionary on education and pedagogy. Moscow: Vysshaja shkola, 2004. 512 p.

13. Ivanova S.V. Educational space in scientific research and legal documents: concepts, practice of application, complexity and risks // Values and meanings. 2014. No. 5 (33). Pp. 5-17.

Данные автора:

Полонский Валентин Михайлович, главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик Академии образовательных наук Грузии

About the author:

Polonskiy Valentin Mikhaylovich, Chief Research Fellow, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academician of the Academy of Educational Sciences of Georgia

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

УДК 159.922.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-61-71

Яковлев Б.П.

**ПСИХИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ:
ЗДОРОВЬЕ И СПОСОБНОСТИ**

Сургутский государственный университет, ул. Ленина, 1, г. Сургут, 628400, Россия, E-mail: boris_yakovlev@mail.ru

Аннотация

Актуальность исследования феномена «одаренность» обусловлена фундаментальной значимостью этой категории, от концептуального осмысления которой ожидается решение многих ключевых проблем не только психологии и педагогики образования, но и других наук. Несмотря на то, что исследование одаренности детей имеет уже многолетнюю психолого-педагогическую историю, нет единства в определении понятия «одаренность», нет и единой теории одаренности детей, которая бы имела целостное представление об их одаренности. Несмотря на пристальное и длительное рассмотрение феномена одаренности, недостаточно изучена сама сущность одаренности, подходы к диагностике, взаимосвязь здоровья и способностей, влияния психической нагрузки на здоровье детей, целенаправленный процесс формирования и развития одаренности личности различного возраста и пола. Представление важности изучения индивидуальных особенностей психических нагрузок одаренных детей будет способствовать развитию прикладных образовательных технологий.

Ключевые слова: одаренность; психическая нагрузка; образование; обучающиеся; здоровье; способности; внешние и внутренние условия.

Yakovlev B.P.

MENTAL LOADING OF GIFTED CHILDREN: HEALTH AND ABILITY

Surgut State University, 1 Lenin St., Surgut, 628400, Russia, E-mail: boris_yakovlev@mail.ru

Abstract

The relevance of the study of the phenomenon of «giftedness» is due to the fundamental importance of this category, from the conceptual interpretation of which it is expected to solve many key problems not only in the psychology and pedagogy of education, but also in other sciences. Despite the fact that the study of giftedness of children has a long history of psychological and pedagogical history, there is no unity in the definition of the concept of "giftedness," and there is no unified theory of the giftedness of children, which would have a holistic view of their giftedness. Despite a close and lengthy consideration of the phenomenon of giftedness, the very essence of giftedness, approaches to diagnosis, the interrelation of health and abilities, the impact of mental stress on children's health, the purposeful process of formation and development of talent of a different age and gender have not been sufficiently studied. The presentation of the importance of studying the individual characteristics of mental loads of gifted children will contribute to the development of applied educational technologies.

Key words: giftedness; mental stress; education; students; health; abilities; external and internal conditions.

Увеличение учебных и психических нагрузок в современной школе предъявляет к организму ребенка высокие требования. Большие информационные нагрузки длительное время

воздействуют на организм школьника, кумулятивность их воздействия увеличивается к концу учебного года, независимо от возрастного полового диморфизма, и усугубляется на фоне

гиподинамии, значительного нервно-эмоционального напряжения, неблагоприятной экологической обстановки. Поэтому необходимо проведение комплексной оценки психологических проявлений и психофизиологического статуса школьников, а также уровня функционального резерва организма. Важным является определение диагностических критериев изменения состояния организма под влиянием учебных нагрузок в разные периоды онтогенеза, в младшем, подростковом и старшем школьном возрастах. В младшем школьном возрасте ребенок адаптируется к учебным нагрузкам, и в целом, к школьной жизни, а затем, в подростковом, – происходит перестройка организма, для которого характерны напряжение деятельности многих функциональных систем и механизмов регуляции, ограниченная возможность адаптации к изменениям внешней и внутренней среды. В старшем школьном возрасте – особая пора: расставание со школьной жизнью, выбор будущего профессионального пути, личностное самоопределение, подготовка к ЕГЭ.

Цель нашей работы: теоретически проанализировать и обосновать влияние психических нагрузок на здоровье и индивидуальные особенности одаренных детей и детей с повышенными познавательными способностями в современных условиях учебной деятельности с учетом дальнейших исследований по разработке коррекционно-развивающих программ по формированию личностной готовности и толерантности к школьным и психическим нагрузкам.

Исследования психологов показали, что предпосылкой и результатом творческой деятельности одаренных детей является настойчивая, неумная склонность к напряженной умственной деятельности. Прежде всего, этим – хотя, разумеется, и не только этим, – отличаются они от остальных детей. Очевидно, уместно будет сделать такое предположение: а не является ли, в свою очередь, отсутствие трудолюбия серьезным фактором, препятствующим развитию одаренностей у тех детей, которые кажутся окружающим, да и им самим, бесталанными? Не следует ли трудоспособность рассматривать в общем ряду человеческих одаренностей и даже во главе всего ряда? Педагогический опыт подтверждает правильность этой гипотезы. В чем же заключается сущность проблемы индивидуальных различий, склонностей, одаренности? Ответ на

этот вопрос дают исследования советского психолога Б.М. Теплова, который показал, что очень сильная, действенная и устойчивая склонность к какому-либо делу, склонность, которая становится любовью к этому делу, обычно говорит о наличии способностей. В то же время такая любовь к делу сама является важнейшим фактором развития таланта [8].

В течение длительного времени советский психолог Н.С. Лейтес, под руководством Б.М. Теплова, работал с тремя мальчиками 9-11 лет, выделяющимися не какой-либо специальной одаренностью (музыкальной, живописной, поэтической и т. п.), а высотой и широтой общего умственного развития и необычными для их возраста достижениями в различных областях [6]. К примеру, один из них в 9 лет учился в 5 м классе, по успешности обучения и по общему развитию превосходил своих одноклассников. Н.С. Лейтес обнаружил, что изученные им одаренные дети необычно интенсивно и много трудятся. Коренным свойством личности всех трех мальчиков, при всем различии их интеллектуального склада и характера, является стремление к труду и повышенная потребность в умственной деятельности. Он пишет, что потребность в деятельности – весьма заметная особенность любого ребенка. Однако, наблюдая с этой точки зрения за детьми, нетрудно заметить, что индивидуальные различия и склонности к умственному напряжению чрезвычайно велики. Рано поднимаются над общим уровнем именно те дети, которым присуща особенно напряженная, страстная тяга к работе. С этим связан основной психологический вывод: секрет выдающейся детской одаренности – в повышенной склонности к труду. А из этого вытекает и основной педагогический вывод: именно склонность к труду следует, прежде всего, воспитывать в детях. Когда педагог пробуждает интерес, любовь к работе, он прямым образом влияет на одаренность. Такова психологическая природа одаренности. Н.С. Лейтес показывает, что успехи детей – это не что иное, как результат неудержимой потребности в деятельности, которая сказывается уже в дошкольные годы [6]. Недостаточно учитывать условия жизни, педагогические воздействия, собственно интеллектуальные данные. Именно повышенная работоспособность и стремление к деятельности раскрывают общеинтеллектуальную одаренность в раннем возрасте. Характерно, что у одаренных детей повышенная жизненная активность выражается в стремлении не только к умственному труду, но и к труду

физическому. Общая склонность ко всякой работе, а не только к умственной, была у этих детей в дошкольные годы еще более показательной. Преобладание собственно умственных интересов пришло не сразу.

При предпочтительности развития интеллектуальной сферы ребенок отличается остротой мышления, любознательностью и легко учится, обнаруживает практическую смекалку. В этих случаях используются методики, направленные, прежде всего, на определение базовых когнитивных и речевых параметров у одаренных детей (например, методика Векслера, шкала интеллекта Стайфорине и т.д.).

У детей, одаренных в сфере академических достижений, наиболее развиты могут быть отдельные склонности – к языку и литературе, математике или естествознанию. Поэтому задача психолога не только определить уровень общего интеллектуального развития, но и оценить предпочтительную сторону мышления (Стенфордский тест достижений).

Дети с творческим и продуктивным мышлением отличаются независимостью, неконформностью поведения, способностью продуцировать оригинальные идеи, находить нестандартное решение, изобретательностью. Их выявление предусматривает оценку, прежде всего, их творческих наклонностей (тесты Торренса) и личностных характеристик (опросники Айзенка, Личко, тест Люшера и т.п.).

Дети с преимущественным преобладанием контактности, потребности в общении и лидерстве отличаются инициативностью, высокими организаторскими способностями, их обычно легко выбирают на главные роли в играх и занятиях, они уверенно чувствуют себя среди сверстников и взрослых. В этом случае помогут личностные методики и социометрия.

Если же у ребенка преобладают художественные способности, он с ранних лет проявляет склонность к рисованию или музыке, психологическое тестирование здесь должно быть направлено на оценку степени эмоциональной устойчивости и уровня нейротизма, так как эти дети обычно отличаются высокой ранимостью и требуют индивидуального психологического подхода со стороны педагогов и нередко психотерапевтической коррекции врача-специалиста

Одаренность в двигательной сфере проявляется высокой степенью психомоторных реакций, ловкостью, развитием двигательных навыков (бег, лазание, прыжки), физической силы. Диагностика одаренности в этой сфере

проводится методиками определения зрительно-моторной координации, тахикоскопией.

Многие дети проявляют высокую степень одаренности не в одной какой-либо сфере, а в нескольких. Задача педагогов и психологов не только выявить это, но и совершенствовать, развивать их.

Бесспорно, работа с одаренными детьми отводится педагогам, задача которых – сформировать и углубить их специальные способности. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (авторские программы, индивидуальные занятия – консультации и т.п., а также разносторонние программы в лицеях, гимназиях, колледжах) [9].

Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров.

Практика развития творческого потенциала одаренных обучающихся предполагает разработку и реализацию специальных творческих программ и учебных материалов. Разрабатываются специальные программы обучения одаренных детей творчеству, умению общаться, формированию лидерских и других личностных качеств, способствующих в будущем социальной реализации творческой личности. Учебные программы для одаренных и талантливых детей должны оцениваться в соответствии с ранее обозначенными положениями. При этом особое внимание должно уделяться не только академическим способностям, но и высшим психическим процессам детей, а также их взаимосвязи со здоровьем и способностями.

Наиболее способные ученики нуждаются в индивидуальной величине нагрузки, которая была бы под стать их умственным и физическим возможностям. Современная образовательная школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

Организация обучающихся к учебно-воспитательному процессу, проведенная с учетом не только учебных нагрузок, но и психических нагрузок, может служить одним из важных инновационных аспектов повышения познавательной активности, творческого

мышления, а также сохранения и развития здоровья детей. Кажется, приближается развязка многолетнего спора между РАО и гигиенистами Академии медицинских наук относительно СанПинов, – считает Вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО Кузнецов А.А.(2010). Он указывает, что определять учебную нагрузку школьников только через подсчет учебных часов – неправильно, нагрузка определяется многими факторами, и число учебных часов стоит в иерархии этих факторов только на 3–4 месте [5].

Как школьные учителя-предметники, так и научные специалисты указывают, что нагрузка на психику ребенка формирует и определенный стиль личностного роста. Одаренные и усидчивые дети усваивают учебный материал больше времени, развиваясь умственно, в ущерб физическому развитию. Дети, незаинтересованные предметом обучения, пребывают в пассивном времяпрепровождении. В первом и во втором случае, никакой удовлетворенности от учебных занятий дети не получают. Именно отсюда идет нарастание, считает Казначеев В.П., прессорных синдромов, например, в современных школах при стандартизованной системе образования [3, 4].

Даже это содержание образования могло бы оказать прямое положительное влияние на воспитание и развитие школьника, могло быть усвоено с меньшим усилием над собой, если бы через урок реализовывались не только два компонента (знание и способы деятельности), как это происходит чаще всего на практике, но и третий – опыт ценностных отношений.

Внутренние конфликты, возникающие при освоении такого содержания, в лучшем случае выливаются в «немотивированные» протесты, бунты (и это, действительно, лучше для ребенка), в худшем – загоняются внутрь и служат причиной многочисленных неврозов.

Эти составляющие особенности учебной деятельности человека, определяют со своей стороны напряженность тех или иных психических функций, а также значение тех или иных психических качеств, специализированных чувств, умений при ее осуществлении.

Большую роль для данных воздействий на человека со стороны структуры информационно-операциональной составляющей психической нагрузки играет включенность его в систему «учеба – активный отдых, спорт, физическая нагрузка». В настоящее время ученые, врачи, гигиенисты, указывают на то, что большинство

недомоганий, заболеваний можно избежать даже при высокой психической напряженности воздействующих на обучающихся внешних условий учебной нагрузки, если правильно и рационально использовать период активного отдыха и занятия с физическими нагрузками.

В школьном возрасте ухудшение здоровья еще более выражено и четко прослеживается от начала обучения в школе к его концу. За последние 10 лет число школьников с хронической патологией возросло в 1,5 раза. Распространенность хронических болезней среди обучающихся начальной школы увеличилась в 1,4, а среди подростков-школьников – в 2,1 раза. За последние годы изменилась и структура выявляемой патологии. В настоящее время наиболее часто встречаются расстройства и болезни опорно-двигательного аппарата, нервно-психические и кардиоваскулярные нарушения, эндокринные расстройства и аллергические болезни, патология органов системы пищеварения. Частота встречаемости этих классов и групп болезней за последние годы возросла в 2-6 раз.

Важно отметить, что за время обучения в школе 70% сформировавшихся в начальных классах функциональных расстройств трансформируются и к моменту окончания школы перерастают в стойкую хроническую патологию: в 4-5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата, в 2 раза увеличивается число нервно-психических расстройств и функциональных нарушений сердечно-сосудистой системы. Наиболее значительное увеличение частоты всех классов патологических состояний отмечается в возрастные периоды 7, 10 и 12-17 лет, т. е. в критические периоды, характеризующиеся наиболее интенсивной перестройкой систем организма и снижением его адаптивных возможностей.

Нет сомнения в том, что серьезное влияние на рост, развитие и состояние здоровья детей оказывают социальные и экологические проблемы. Никто не отрицает при этом генетической отягощенности, и, все же, специалисты считают, что 20-40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста, связано со школой.

Это убедительно доказывают данные Института возрастной физиологии РАО, в соответствии с которыми в школу приходит около 20% детей, имеющих нарушения

психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса их число увеличивается до 60-70%. За 8-9 месяцев обучения существенно не меняется влияние социальных и экологических факторов, но резко ухудшается состояние здоровья, что свидетельствует о том отрицательном влиянии, которое оказывает именно школа.

Важность акцентированного внимания на понятии «психическая нагрузка» в учебно-воспитательном процессе обучающихся обусловлена, в первую очередь, несоответствием, ограниченностью выделения факторов, составляющих особенности учебной нагрузки. Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО позволили не только выявить те школьные факторы (стресс-факторы риска), которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей, но и проранжировать их по значимости и силе влияния.

К числу стресс-факторов риска относятся: стрессовая педагогическая тактика; интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; нерациональная организация учебной деятельности; функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни (в том числе, профилактики вредных привычек, полового воспитания и сексуального просвещения, недостаточное использование средств физического воспитания и спорта и т. п.).

Воздействие школьных факторов риска усугубляется тем, что они действуют комплексно и практически постоянно в течение 10-11 лет. Поэтому даже в случае минимального влияния каждого из факторов, их суммарное воздействие велико. Кроме того, негативные влияния стресс факторов риска приходится на наиболее чувствительный к любым неблагоприятным воздействиям период интенсивного роста и развития организма ребенка.

Важно также отметить, что воздействие на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если такое влияние воспринимается как неизбежное, неуправляемое, неизменное. Это, в большой мере, относится к комплексу школьных факторов риска, которые ребенок не в силах изменить, минимизировать или исключить.

Опасность влияния стресс-факторов риска усиливается и тем, что их воздействия на рост,

развитие и состояние здоровья детей проявляются не сразу, а куммулируются (накапливаются) в течение нескольких лет. Кроме того, микросимптоматика этих нарушений не привлекает внимание педагогов и родителей до тех пор, пока они не переходят в выраженную патологию.

Действие нагрузок выражается в тех изменениях, которые происходят у конкретного человека под влиянием того или иного (чаще негативного) фактора. Это, прежде всего, индивидуальная реакция организма в ответ на действие разнообразных факторов.

Психика детей более ранима, чем у взрослых, и при этом менее адаптирована к различным негативным эмоциональным ситуациям, проблемам в семье и/или в школе. Например, говоря о психотравмирующем факторе, важно учитывать, что для формирующейся психики ребёнка любая малозначимая для взрослого человека психологическая ситуация может быть психотравмирующей. Каждый организм такую психологическую ситуацию воспринимает по-разному. И реакция иммунной системы носит индивидуальный характер. Не только при наличии явной психоневрологической патологии (как, например, невротический энурез, в генезе которого психическая нагрузка часто играет первостепенную роль), но даже при отсутствии жалоб со стороны нервной системы, когда мама приводит ребёнка с какой-либо соматической патологией, у ребенка часто выявляются высокие психические нагрузки. А соматическая патология является просто так называемой «соматической маской» заболевания. За болями в животе или головной болью часто скрывается нежелание посещать школу, страх школы (школьная фобия) из-за какой-либо неразрешенной проблемы со сверстниками или учителями, из-за неправильного отношения родителей к проблемам ребенка в школе.

Выявление психической нагрузки у ребенка во многих случаях – это откровение для родителей. Ребенок часто глубоко переживает те ситуации, на которые взрослые могут даже не обратить внимание как на незначительные. Конфликтные ситуации в семье, сложные отношения со сверстниками или с учителями, перенесенные состояния испуга – эти моменты могут быть глубоко скрыты, замаскированы, и выявить их бывает сложно. Для объективизации психического состояния, структуры нарушений психической деятельности проводится экспериментально-психологическое исследование, направленное на определение

самооценки, структуры и интеллекта личности, эмоционально-волевой сферы, степени тревожности и конфликтности. При этом психические нагрузки бывают часто настолько замаскированы, что даже углубленное экспериментально-психологическое исследование с применением современных методик не всегда может выявить имеющуюся проблему.

Известный психолог Рубцов В.В. (2010) указывает, что, в то же время, по мнению родителей, на качество образовательной среды в школе в значительной степени влияют такие факторы [7]:

- школьные перегрузки (85%),
- конфликтные ситуации (65%),
- безопасность ребёнка пока он в школе (61%),
- нововведения и частые изменения в образовательных программах (59%),
- качество образования (48%),
- отсутствие для родителей возможности влиять на процессы школьной жизни (35%).

Как видим, на первое место по воздействию на их детей родители поставили – школьные перегрузки. Во многом, это зависит от педагога, от низкого уровня психолого-педагогической подготовки [7]: не умеет организовать урок в деятельностной парадигме; не умеет организовать работу в группах; не знает типологии детских проблем (детства, в целом); не умеет работать с различными категориями детей; не владеет общей психологической культурой общения; не умеет работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д.; не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей); не владеет здоровьесберегающими технологиями [7].

Постоянная психическая нагрузка поражает не только школьников, но и молодых учителей, кто занят учебно-воспитательным процессом. К примеру, медицина отмечает у людей в возрасте от 25-35 лет заболевание, называемое фатиг-синдром (по-французски «фатиг» – усталость, слабость). Причем женщины почему-то страдают этим коварным недугом чаще мужчин. Заболеваемость этим синдромом весьма высока, как отмечают врачи центра по изучению этого заболевания при Институте иммунологии Минздрава России и клиники неврозов.

Современная система образования акцентирует внимание обучающихся преимущественно на получение как можно большего объема информации, теоретических знаний и упускает

проблему практической реализации полученных знаний с учетом собственных потенциальных возможностей в повседневной жизни. Именно в активной личностной позиции заключается важнейшее условие полноценного физического, психического и социального здоровья, устойчивости к чрезмерным психическим нагрузкам.

При анализе психической нагрузки следует учитывать, что процесс учебной деятельности – это, в большинстве своем, не только внешне наблюдаемая учебная деятельность, а внутренне скрытая форма произвольной и непроизвольной активности сознания и в целом личности обучающегося. Большое содержательное (качественное) и процессуальное разнообразие предметной деятельности является важной особенностью психической нагрузки в учебном процессе и основным отличием от особенностей учебной нагрузки, которая определяется государственным образовательным стандартом. Поэтому ученые и специалисты указывают на то, что дети устают и перегружаются не от количества учебных часов самих по себе и, которые устанавливаются в соответствии с возрастными нормами, а с психологическими особенностями непродуктивной и нетворческой учебы, от зубрежки и того, что им приходится заниматься неинтересным делом долго и усидчиво. Дело ведь в том, чем и как наполнены эти учебные занятия и внеклассные часы. Менять надо не нормированный объем нагрузки, тем более что, как выяснилось, мы и не вправе это делать. Менять надо сами подходы к содержанию учебной деятельности обучающихся в школе.

Психическая нагрузка, так же как и любой психический процесс личности обучающегося, проявляется в результате взаимодействия внешних (образовательных, социальных) и внутренних условий. Между внешними и внутренними условиями существует взаимное влияние. С психологической точки зрения, внешние образовательные условия оказывают только косвенное влияние на успешность обучения, вызывая у обучающегося динамическое взаимодействие психических процессов, образующих в соответствии с требованиями, диктуемыми конкретной предметной деятельностью, субъективные состояния, представляющие собой подвижную систему, (детерминирующие способность обучающихся к быстрому переходу от относительно фоновых состояний к периодам предельной мобилизации функциональных ресурсов и резервов, и

наоборот) и являющихся частью комплексной и динамической системы взаимовлияния между внешними и внутренними условиями деятельности человека.

Рациональное, оптимальное управление средствами и методами обучения и воспитания дает возможность воздействовать на психологию обучающегося, чтобы выработать у него необходимые субъективные состояния, индивидуальные качества, отношения, мотивы, определяющие его направленность к самореализации своих возможностей. Следовательно, исходя из принципа единства сознания и деятельности, взаимосвязи внешних и внутренних условий, можно сделать вывод, что психическая нагрузка в системе учебной деятельности вызывает определенные мобилизационные изменения, которые образуют индивидуальную структуру качеств и состояний субъекта, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности и самореализации своих возможностей.

Психическая нагрузка детерминируется личностной готовностью, которую можно охарактеризовать, как адекватную мобилизацию организма и психики на суммарное воздействие факторов внешних и внутренних условий учебной деятельности. Установление зависимости между достигнутыми результатами при выполнении учебных задач и показателями уровня готовности – есть путь определения индивидуальной величины влияния психической нагрузки на продуктивность и успешность учебной деятельности ученика. Внешней причиной, обуславливающей оптимальный уровень влияния психической нагрузки, являются обучающие требования, предъявляемые к учащемуся, особенностями учебного предмета, стилем преподавания, программой, дидактическими технологиями, конкретными задачами по сложности, творческой и др. факторами его деятельности. Внутренними условиями, отражающими адекватность и оптимальность обучения, является активно-личностная готовность.

Мы придерживаемся положения о том, что активно-личностная готовность – это такое психодинамическое, системно-функциональное состояние, которое отражает уровень продуктивности и мобилизованности (напряженности) субъекта деятельности на сложившуюся величину психической нагрузки в ситуациях учебной деятельности. При данных условиях, через систему «субъект-субъектных

отношений» формируется активно-личностная готовность к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию обучающегося.

Наши научно-экспериментальные исследования на учащихся 1 – 11 класса, по методам «Психическая нагрузка в учебной деятельности» и «Психолого-педагогический паспорт учащегося (ПППУ)», позволили выделить три вида психической нагрузки – минимальную, оптимальную, предельную [9,10].

Минимальная нагрузка – характеризуется не высоким уровнем личностной готовности, связанной с решением простых, репродуктивных задач, отработки навыков, умений, в благоприятных школьных условиях. При невысоком уровне включения волевых усилий и произвольного самоконтроля, в связи с невысокой ценой ошибок. Такая нагрузка типична при невысокой познавательной активности и уровне психической напряженности, и не способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала.

Оптимальная нагрузка связана с мобилизационной готовностью всех систем организма и выражается в эффективной, согласованной, координированной работе, требующей концентрированного внимания, оперативного мышления. В ответ на воздействие тех или иных факторов психической нагрузки происходит мобилизация личностных проявлений (силы мотивации достижения, постоянного самоконтроля за выполняемыми действиями, волевых усилий, эмоционального настроя), а также функциональных энергетических ресурсов организма. Оптимальная нагрузка всегда инициирует повышение познавательной активности, развитие интеллектуального и творческого потенциала. Такая психическая нагрузка формирует у обучающихся активно-личностную готовность к учебным нагрузкам. Под такой оптимальной нагрузкой мы понимаем соответствие учебной деятельности (внешних обучаемых воздействий) ученика наличному уровню проявлений его личностной готовности.

При предельных (чрезмерных) нагрузках личностная готовность также связана с мобилизацией всех систем организма на решение сложных творческих, проблемных задач, с включением больших волевых усилий, интуитивных механизмов. Однако характер и направленность реакций обучающихся на комплекс действующих факторов внешней и внутренней среды будет зависеть от наличного

уровня познавательной активности, мотивации обучающегося, определенных способностей, субъектного опыта и состояния организма учащегося. Такая нагрузка может вызвать интерес и удовлетворенность, но в определенных ситуациях и недлительное время. Учащиеся умеют работать упорно, сосредоточенно, но лишь в краткие периоды, для достижения ближайших целей, в тех случаях, когда ситуации принимают особо ответственный характер, например, при подготовке к экзаменам, к контрольной работе, при защите проекта. В это время они проявляют большую целеустремленность в учебной работе, интерес к ее успешному выполнению. После периода подъема замечается спад интереса, и достигнутое не закрепляется, а затем следует новое увлечение, т.е. устойчивой системы нет ни в одном виде занятий из-за отсутствия привычки к волевому усилию.

Обычно, предельная нагрузка – это стрессовая ситуация, что сказывается на умственной работоспособности обучающихся, на большом расходе функциональных энергетических ресурсов, на физиологических и психических проявлениях, на успешности решения поставленных задач.

Предельная нагрузка возникает за счет значительного усложнения учебных задач (больших внешних трудностей, препятствий, снижения потенциальных психологических, физиологических возможностей, ресурсов), когда обучающийся без высокой волевой и эмоциональной регуляции, интуитивного решения задач, как правило, на предельных порогах напряженности с трудом справляется с выполнением учебной деятельности. Динамика физиологических и психологических показателей характеризуется медленным повышением мобилизации в течение непродолжительного времени, затем неустойчивостью и рассогласованием в согласованности, координированности функций и выраженным их падением.

Хотя предельные нагрузки иногда нужны, так по определению Ж. Пиаже, интеллект есть способность адаптации к трудным условиям (в том числе, – новым). Следовательно, интеллект активизируется в той мере, в какой условия будут максимально жесткими с точки зрения требований адаптации.

Целесообразность и необходимость исследовательской работы в поиске

оптимальных психических нагрузок в условиях напряженной учебной деятельности, несомненно, важна для более адекватного и рационального построения, планирования предметного содержания учебной нагрузки в том или ином семестре, периоде образовательного процесса. При переходе из одной ступени школьного образования на другую ступень, у обучающегося должна быть сформирована не просто активно-личностная готовность к новой ступени обучения и воспитания, но и активизированы в развитии определенные способности. Таким образом, педагог должен обладать компетентностью в особенностях и величине психической нагрузки на разных ступенях школьного образования.

Известный ученый Ю.З. Гильбух указывает на три вида активизации индивидуальных способностей: «недогрузка» учебных способностей; «перегрузка» учебных способностей и «недогрузка» одних способностей и «перегрузка» других. Каждый из этих видов детерминируется на трех уровнях: 1) педагогическом, 2) психологическом; 3) нейрофизиологическом [1, 2].

Самый верхний уровень детерминаций педагогически связан с так называемой внеличностной (по отношению к ученику) сферой. К этому уровню относятся следующие факторы: отсутствие достаточно дифференцированного подхода к ребенку со стороны учителя, отсутствие достаточной требовательности и контроля со стороны родителей или же, наоборот, чрезмерная опека, связанная с культивированием у ребенка престижных мотивов учения. К детерминантам второго, психологического уровня принадлежат: несформированность как внешних, так и внутренних мотивов учебной деятельности, недостаточное развитие базальных способностей и умений, связанных с учебной деятельностью. Третий уровень детерминаций составляют факторы нейрофизиологического плана, в первую очередь, замедленность, инертность нервных процессов. На основании схемы детерминаций строится психолого-педагогическая типология отклонений от индивидуального оптимума (таблица).

Таблица

**Психолого-педагогическая типология отклонений
от индивидуального оптимума учебной
деятельности**

Table

**Psychological-pedagogical typology of deviations from
the individual optimum of educational activity**

Типы	Подтипы	
	1	2
1. «Недогрузка» учебных способностей детей с относительно высоким уровнем умственного развития	Несформированность как внешних, так и внутренних мотивов учебной деятельности у достаточно способных учеников.	Отсутствие индивидуального подхода к отличникам
2. «Перегрузка» учебных способностей детей со средним уровнем умственного развития	Отсутствие индивидуального подхода к медлительным ученикам	Гипертрофия учебных мотивов с необоснованным и притязаниями:
3. «Недогрузка» одних, способностей и «перегрузка» других способностей		а) родителей и ученика; б) самого ученика

Указанная типология Ю.З. Гильбух (1993) включает следующие основные типы отклонений от индивидуального оптимума учебной деятельности: I – учебная деятельность данного ученика не полностью загружает его умственные способности, в результате чего не только снижаются темп и качество получаемого им образования, но и замедляется развитие этих способностей; II – «перегрузка» учебных способностей: возникающие вследствие этого напряжения и фрустрации в значительной мере препятствуют нормальному протеканию учебной деятельности, тормозят дальнейшее развитие способностей; III – «недогрузка» одних способностей и «перегрузка» других способностей ученика как следствие недостаточной индивидуализации обучения в данном классе; в результате замедляется развитие «недогруженных» способностей, снижается общая эффективность учебной деятельности.

Охарактеризуем более детально каждый из названных типов, классифицируя их по ряду подтипов.

К типу I относятся обучающиеся, которые учатся удовлетворительно и хорошо, но ниже своих способностей. Диссонирующим элементом в структуре их личности является несформированность мотивов учебной деятельности. Учебные способности реализуются неполностью. При наличии относительно развитых мотивов познавательной деятельности вообще, мотивы школьного учения сформированы недостаточно. Затраты времени при выполнении учебных заданий минимальные. Лишь иногда учебные задания (классные или домашние) выполняются учеником в полную меру способностей. Способности, не связанные непосредственно со школьным обучением, реализуются и развиваются удовлетворительно.

К типу II относятся учащиеся, которые стараются учиться лучше, чем позволяют их способности. Диссонирующим элементом в структуре их личности является гипертрофия мотивов учебной деятельности, обусловленная, в основном, влиянием родителей. Затраты учебного времени непропорциональны достижениям. Оценки за домашние задания выше, чем за классные, что объясняется помощью родителей. Частые фрустрации при получении оценок, несоответствующих уровню притязаний. Способности реализуются недостаточно.

Здесь выделяются следующие подтипы: 1) «перегрузка» учителем способностей «медленных» учеников; 2) «перегрузка» способностей самим учеником в результате гипертрофии учебных мотивов.

К типу III относятся обучающиеся, которые учатся удовлетворительно, и хорошо, но могли бы учиться лучше, если бы не имели отдельных недостатков в способностях и учебных умениях. Диссонирующим элементом в структуре личности является негармоничное развитие способностей. По этой причине школьная успеваемость ниже уровня большинства способностей, хотя при этом наблюдается неравномерность в воспитании отдельных видов учебной деятельности.

В качестве обобщения вышесказанного, можно выдвинуть следующее положение: успешность деятельности обучающихся обеспечивается детерминацией активно-личностной готовности, задействованием адекватных способностей предлагаемыми требованиями, задачам учебной деятельности, поддержанием силы мотивации достижения. Пасуя перед преодолением трудностей и препятствий учебной деятельности, учащийся с

каждым разом формирует обратное состояние пассивно-личностной готовности – отказ от творческой самореализации, со временем теряя способность продуктивно использовать движущую силу психической нагрузки.

Активная здоровая жизнедеятельность человека не мыслима без определенной величины психической нагрузки (также как и без физической нагрузки), является причиной стрессовых состояний. Так как психическая нагрузка это не состояние, а непрерывный развивающийся процесс, в ходе которого личность стремится путем многочисленных взаимосвязей с внешними и внутренними условиями жизнедеятельности достичь максимума самореализации своих потенциальных возможностей.

Но для каждого человека важно найти свою оптимальную величину психической нагрузки, в том числе и для одаренных детей. Иначе воздействие предельной или минимальной величин психической нагрузки будут определенным образом негативно оказывать влияние на состояние здоровья и эффективность учебной деятельности человека.

Поэтому необходимой и важной научно-экспериментальной и практической задачами в настоящее время является оценка обучающих воздействий (на психолого-педагогической основе), позволяющая контролировать механизмы регуляции психической нагрузки в условиях учебной деятельности и возможность их оптимальной коррекции с учетом индивидуально-психологических особенностей. В настоящее время выделяется много факторов, усугубляющих воздействие психической нагрузки на организм и психику ученика. Например, обязательный компонент современного обучения – компьютер. Компьютер требует сосредоточенности, концентрированности, оперативного мышления и огромного психического напряжения, которого практически не бывает на обычных занятиях. Эта область весьма мало изучена, поскольку современная мультимедиа-техника появилась в школах лишь недавно.

В нашем понимании применительно к учебной деятельности: психическую нагрузку можно трактовать как функцию от величины совокупности обучающих воздействий и познавательной активности, обуславливающих личностную готовность и базирующихся на индивидуальных различиях. Так, данное определение можно представить в виде условной формулы:

$$ПН = \frac{f(ОВ + ПА)ЛГ}{ИР}$$

где:

- ПН** - психическая нагрузка;
ОВ - обучающие воздействия;
ПА - познавательная активность;
ЛГ - личностная готовность;
ИР – индивидуальные различия учащихся (способности, учебно-важные качества).

Таким образом, изучение индивидуальных особенностей психических нагрузок у одаренных детей может способствовать обогащению представлений о механизмах внутренней регуляции при тех или иных обучающих воздействиях в условиях учебной деятельности. Поэтому от объективного контроля возникающих психических проявлений в различных ситуациях учебной деятельности и от умения прогнозировать их влияние на познавательную активность и творческое мышление, способности учащегося зависит решение целого ряда важных практических задач, в том числе и решение проблемы оптимизации учебной нагрузки.

Список литературы

1. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Психология, диагностика, педагогика. Киев: Изд-во «Укрвузполиграф», 1992. 84 с.
2. Гильбух Ю.З., Гапонов В.П., Георгиевская В.А. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий. Киев: Изд-во «Віпол», 1993. 96 с.
3. Казначеев В.П. Здоровье нации, просвещение, образование. М.: Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов КГПУ, 1996. 248 с.
4. Казначеев В.П. Внутренняя картина здоровья // Alma mater (Вестник ВШ). 1998. № 9. С. 49-52.
5. Кузнецов А.А. Основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения // Проблемы современного образования, 2010. № 1. С.14-17.
6. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным // Семья и школа. 1990. № 6. С. 34-36.
7. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 5-12.
8. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2. 359 с.
9. Яковлев Б.П., Краснобаева Л.В. Особенности проявления познавательной активности школьников. Великие Луки: Изд-во Великолукская городская типография, 2000. 140 с.
10. Яковлев Б.П., Литовченко О.Л. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе //

Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
С. 72-80.

References

1. Gilbukh Yu.Z. A mentally gifted child. Psychology. Diagnostics, pedagogy. Kiev: Izd-vo «Ukrvuzpoligraf». 1992. 84 p.

2. Gilbukh Yu.Z., Gaponov V.P., Georgiyevskaya V.A. Educational activity of the junior schoolboy: diagnosis and correction of disadvantages. Kiev: Izd-vo «Vipol». 1993. 96 p.

3. Kaznachejev V.P. The nation's health, education, education. Moscow: Kostroma: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov KGPU. 1996. 248 p.

4. Kaznachejev V.P. Internal picture of health // Alma mater (Vestnik VSh). 1998. V.9. Pp. 49-52.

5. Kuznetsov A.A. The main activities of the RAO on the creation of school standards of a new generation // Problems of Modern Education. 2010. №1. Pp. 14-17.

6. Leytes N.S. Is it easy to be gifted // Family and school. 1990. №6. Pp. 34-36.

7. Rubtsov V.V. Psychological and pedagogical training of the teacher for the "New School" // Psychological Science and Education. 2010. № 1. Pp. 5-12.

8. Teplov B.M. Selected Works. V. 2. M.: Pedagogika, 1985. 359 p.

9. Yaakovlev B.P., Krasnobaeva L.V. Features of manifestation of cognitive activity of schoolchildren. Velikie Luki: Izd-vo Velikolukskaya gorodskaya tipografiya, 2000. 140 p.

10. Yakovlev B.P., Litovchenko O.L. Mental load in the modern educational process // Psychological science and education. 2007. № 4. Pp. 72-80.

Данные автора:

Яковлев Борис Петрович, профессор кафедры педагогики, заведующий лабораторией спортивной психологии, доктор психологических наук, профессор

About the author:

Yakovlev Boris Petrovich, Professor, Department of Pedagogy, Head of Laboratory of Sports Psychology, Doctor of Psychology, Professor