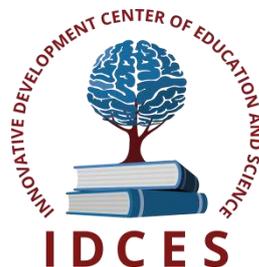


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Тенденции развития психологии,
педагогике и образования**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июня 2018 г.)**

г. Казань

2018 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

Тенденции развития психологии, педагогики и образования. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. **Казань**, – НН: ИЦРОН, 2018. 30 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд. пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винеvская А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Сёмина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам V Международной научно-практической конференции «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования** », г. **Казань** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	5
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	5
ИДЕИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Васильев В.Ю.	5
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	7
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ Горелик Н.А.	7
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	16
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	16
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	16
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	17
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	17
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Макарова А.А.	17
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	19
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	19
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	19

КОНКУРС – КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Андреева О.А., Жерихова Л. С., Матвеева Н. В., Петрова Е. А., Сухова О.В.....	19
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ И АНАЛИЗ Космодемьянская С.С.	21
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	24
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	24
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....	24
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01).....	24
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03).....	24
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	24
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	24
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	24
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....	24
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Глоба Н.В.....	25
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	27
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	27
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	27
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД.....	28

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ИДЕИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Васильев В.Ю.

Ивановский Государственный Университет, Шуйский филиал г. Шуя

В статье рассматриваются основные вопросы, касающиеся специфики применения положений системного подхода к обучению школьников иностранному языку.

Системный подход, наряду с теорией деятельности стал одним из ведущих компонентов концепции системно-деятельностного подхода, понимаемой в качестве инновационной интегративной парадигмы, которая ориентирована на овладение учащимися основами системы учебной деятельности и направлена на формирование у него способности и умения учиться.

Системная направленность исследований в настоящее время является приоритетной в различных областях современной науки, в том числе педагогической, что происходит в условиях внедрения системно-деятельностного подхода в ФГОС нового поколения.

К примеру, методология системного подхода позволяет нам рассматривать современное образование в контексте образовательных систем, понимаемых в качестве его моделей [6].

При этом в контексте обучения различным школьным предметам применение идей системного подхода преломляется под углом их содержания, а также методов и форм обучения.

С другой стороны, применение идей системно-деятельностного подхода встречает определенные затруднения в тех предметных областях школьного обучения, где реализация идей деятельностного подхода (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в частности задачного подхода (включающего в себя следующие компоненты: мотивы, учебные задачи, операции, контроль и оценку учебной деятельности) не выступало до недавнего времени в качестве объекта специального педагогического исследования и эксперимента.

Сказанное выше касается в первую очередь обучения школьников гуманитарным дисциплинам (например, иностранный язык, история, обществознание и другие), в то время как в обучении русскому языку и математике, где применение задачного подхода было генетически обоснованным, идеи системно-деятельностного подхода легли на подготовленную почву.

Идеи коммуникативного подхода в обучении языкам (Б.В. Беляев, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя [2,5] и другие) выражается в обучении всем видам речевой деятельности как системы (говорение и аудирование в качестве разновидностей устной речи и чтения и письма - письменной речи). При этом, формирование речевой деятельности неразрывно связано с овладением всеми компонентами функциональной системы речи и письма [3].

Коммуникативный подход, который представляет собой практическое владение языком на основе осуществления речевой деятельности, зародился в отечественной теории и методике обучения иностранному языку ещё в 1960-70-е годы и предполагал, помимо прочего, его овладение с позиций системного подхода.

Например, Е.И. Пассов отмечал, что цель обучения иностранному языку - говорение отличается следующими характеристиками: мотивированностью, структурностью, активностью, продуктивностью, целенаправленностью, самостоятельностью, ситуативностью, информированностью, а также содержит связь с деятельностью человека, с коммуникативной функцией его мышления и его личностными особенностями [5].

По Е.И. Пассову, обучению иноязычному говорению в качестве целостной системы определяется использованием приёмов обучения, соотносимых с характером и целью коммуникации, соотношения осознания и тренировки речевых действий и специальной целенаправленной организацией всего процесса [5;34-35].

Поскольку овладение языком в искусственно созданных условиях (язык используется только на уроке) отличается обычно низким уровнем мотивации, формирование устойчивых мотивов к его изучению (коммуникативная мотивация) необходимо сопрягать с использованием методов и приёмов личностной индивидуализации, когда каждое коммуникативное высказывание обучающегося становится внутренне мотивированным [5].

К учебным действиям на уроке иностранного языка относят действия с языковым материалом (подготовительные или предречевые упражнения) и собственно коммуникативные действия (собственно речевая деятельность обучающихся) [2].

Учебные операции на уроке заключаются в первичном закреплении речевых единиц, с проговариванием во внешней речи, упражнениях в подстановке, трансформации и дальнейший переход к самостоятельному построению коммуникативного высказывания в диалогической и монологической речи с опорой на образец и без него, что представляет собой включение нового способа коммуникативных учебных действий в систему собственных знаний.

Контроль и оценка результатов обучения школьников иностранному языку касаются уровня сформированности у них основ речевой деятельности, прежде всего умений и навыков её осуществления.

Спецификой контроля в обучении иностранному языку выступает то, что он неразрывно связан с характером и процессом коммуникации. Так, следует различать недопустимые коммуникативно-значимые ошибки, которые ведут к искажению смысла речевого высказывания, а также ошибки, которые не влияют на понимание речи собеседником, но могут восприниматься им как иностранный акцент.

Идеи системного подхода применительно к обучению школьников иностранному языку выражаются в формировании у них основ коммуникативной компетенции, нацеленной на формирование у них вторичной языковой личности [1].

Современные исследователи отмечают, что основные затруднения, которые возникают в процессе освоения обучающимися иностранного языка заключаются, прежде всего, в несистемном преподавании данного предмета в школе, например, фрагментарность использования речевых средств, заучивание недостаточно осмысленных слов, текстов, а также в отсутствии преемственности между этапами обучения и частями предлагаемого учебного материала, что в конечном итоге приводит к снижению мотивации его дальнейшего изучения [3].

Системное освоение иноязычного материала, в сочетании с принципом его сознательного усвоения последовательной речевой практикой формирует у обучающихся долговременные аналитико-синтетические и причинно-следственные связи, способствующие развитию иноязычного мышления и связной речи, что гарантирует прочное и долговременное владение иностранным языком [4;43].

Как справедливо отмечает Т.Г. Камянова, спонтанное продуцирование устной речи выступает функцией от системного развития всех речевых умений [4;252].

Способность к полноценной коммуникации, которая подразумевает свободное владение всеми видами речевой деятельности, а также формирование основ иноязычного мышления может быть достигнуто только путем поступательного овладения системой языка и одновременного развития речевых навыков и умений [4;12].

Действительное овладение устной речью, таким образом, происходит параллельно с системным овладением обучающимся лексическим и грамматическим материалом [4;17].

Системный подход к обучению иностранному языку органично дополняет идеи коммуникативного подхода, способствуя не только формированию языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций, но приводя также к расширению и обогащению индивидуального сознания обучающихся за счёт эмерджентных свойств.

Таким образом, учёт системных свойств компонентов структуры и содержания изучаемого языка, а также составных частей учебной деятельности, направленной на овладение речью оказывает положительное влияние на как результаты обучения, так и на мотивацию обучающихся.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д, Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений/ Н.Д Гальскова, Н.И. Гез.-4-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2007.-336 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991.- 222 с.

3. Камянова Т.Г. Коммуникативная ценность системного подхода к изучению иностранных языков// Современная высшая школа: инновационный аспект.2014.№1. С.10-17.
4. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Татьяна Камянова. - Москва: Эксмо, 2017. - 480 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- 2-е изд.- М.: Просвещение,1991.- 223 с
6. Шептуховский М.В. Образовательные системы: вызревание или появление? // Исследования гуманитарных систем. Вып. 3.Структуры и процессы в образовательных системах/ Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2015.- С. 97-119.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ

Горелик Н.А.

учитель начальных классов школа № 185 города Москвы

Понятие «интеграция» в педагогической науке долгие годы сохраняет свою актуальность, так как оно многогранно и цельно благодаря наличию разных углов зрения исследователей.

Рассмотрения понятия «интеграция» невозможно без опоры на гуманистические концепции современной педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Б.С. Гершунский), психолого-педагогические закономерности возрастного развития (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, Л.И. Божович), исследования интеграционных процессов в общей и художественной педагогике (М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова), концепция эстетической доминанты как условия гармонизации мировосприятия ребёнка (А.А. Мелик-Пашаев, Е.П. Кабкова, Е.М. Торшилова).

В лаборатории интеграции искусств Института художественного образования РАО разработаны методологические и методические основы проблемы интеграции в аспекте взаимодействия искусств в обучении и воспитании школьников. Научной школой Института художественного образования РАО под руководством Б.П. Юсова [22, 23] (Л.Г. Савенкова, Е.П. Кабкова, О.И. Радомская и др.) была обоснована модель целостного художественного развития ребёнка. С 1987 года существует научная школа Б.П. Юсова, разрабатывающая проблемы интегрированного обучения и полихудожественного воспитания [14. С. 33-68]. В 2007 году идеи, направления, комплект научных трудов Б.П. Юсова и его сотрудников (Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова) по проблеме «Интеграция искусств как условие полихудожественного развития детей и молодежи» были отмечены Премией Правительства Российской Федерации в области образования за выдающийся вклад в педагогику.

Л.Г. Савенкова выявила, что «в основе интегрированного обучения на предметах образовательной области «Искусство» лежит взаимодействие педагогов гуманитарно-художественного цикла по определенным темам, направлениям работы, проектам, художественным событиям и др. Интегрированное обучение направлено на развитие творческого мышления и фантазии учащихся на формирование умения обобщать, анализировать информацию и знания, полученные из различных источников, в решении конкретной задачи (проблемы), воспитание стремления творчески выражать себя в какой-либо деятельности» [29].

И.Э. Кашекова указывает, что «современный мир (профессиональный в т.ч.) строится на интегративной основе, требующей разностороннего знания, компетентности, умения из потоков информации выбирать нужную и грамотно оперировать ею, образование также должно строиться на интегративной основе, вводить человека в новый мир и помогать его освоить. <...> Интеграционное образовательное пространство школы, исключая необходимость дублирования учебного материала, обеспечивает предоставление системных и целостных знаний о мире, о человеческой культуре, о

компонентах их составляющих. Перед учениками, как в жизни, ставятся задачи междисциплинарного характера, стимулирующие интеграцию разнопредметных знаний, в процессе решения этих задач ими осуществляется поиск информации, переводы научных сообщений с одного языка на другой .» [28]

Отдельное исследование С.В. Арановой посвящено интеграции художественного и логического в обучении изобразительному искусству [1, 2]. В своем исследовании автор подчеркивает, что «подчас интеграция в педагогике рассматривается лишь как проявление или разновидность межпредметных связей» [1. С. 14]. В положениях, выносимых на защиту, автор указывает, что «Интеграция художественного и логического, представленная в педагогической системе, развивает интеллектуально-познавательные способности учащихся и повышает эффективность основного общего образования» [2].

В нашем исследовании рассматривается общеразвивающий потенциал художественно-логической интеграции, реализующийся в целостном учебно-воспитательном процессе на основе культуросообразного планирования, проектирующего цели, содержание и формы образовательной работы с младшими школьниками.

Рассмотрим проблему интеграции художественной и познавательной деятельности младших школьников, исходя из понятия интеграции, состоящего в том, что «это содержательный приём, который позволяет получить результат, по эффективности превосходящий сумму компонентов согласно поставленной цели» [1].

В федеральных государственных стандартах начального общего образования второго поколения [21, с. 4–7] фундаментальное ядро содержания образования определяется как средство его универсализации, что позволяет реализовать важнейшие требования современного общества к образовательной системе, способной через систему универсальных учебных действий актуализировать способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и культурном преобразовании окружающего мира и себя в нем. В составе основных видов универсальных учебных действий, определяемых ключевыми целями общего образования, выделены четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный [21, с. 54]. Применительно к учебной деятельности следует особо выделить два типа действий, необходимых в личностно-ориентированном обучении. Это, во-первых, действие смыслообразования, т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом.

Важно отметить, что выявленные умения и способности носят универсальный характер и поэтому могут быть сформированы лишь как интегрированные по своей сути. В связи с этим особую значимость приобретает проблема гармонизации мировосприятия современного ребёнка через интеграцию познавательной и художественной деятельности.

Поскольку личностно-ориентированная педагогика помещает ребенка в центр образования, А.Я. Данилюк определяет ряд принципиальных условий:

Во-первых, на этапе организации образовательных систем педагог может компоновать различное учебное содержание с тем, чтобы придать системе определенную целостность, обеспечить системность, последовательность материала и сделать его доступным для ребенка. Эту работу правильнее называть соединением, комплексированием и т.п.

Во-вторых, интеграция – это не столько формальное соединение разного знания в новый информационный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ребенка, приводящее к формированию ментальных понятийных и смыслообразующих структур, интеграция знания и сознания. При этом сознание ребенка является ведущим фактором интеграции образования на всех его уровнях, включая начальную ступень.

В-третьих, ребенок становится целевым и организационным центром образования (субъектом) при условии, что он самостоятельно интегрирует в сознании разные учебные тексты. Интеграция разного знания сознанием приводит к появлению нового знания, так что важнейшим показателем антропоцентрированного, развивающего образования является способность ребенка генерировать новые информационные и культурные тексты.

В-четвертых, педагог отводит ребенку центральное место в образовательной системе развивающего типа и признает его сознание фактором интеграции. Дидактически это обеспечивается, когда система составлена из множества разных информационных текстов и интеграционных механизмов, позволяющих ребенку с ними работать. Если педагог соединяет разные учебные тексты, превращая их в части единого учебного текста, то он автоматически переводит образование на более низкий репродуктивный уровень [8, с. 268].

Таким образом, интеграция образования понимается как осуществление ребенком под руководством педагога последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов [8, с. 233].

Подытоживая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что взаимовлияние научного и образно-художественного мировосприятия оказывается одним из плодотворных векторов развития личности и сегодня, в ситуации намечающегося дисбаланса в культуре и в индивидуальном развитии современного ребенка, который должна целенаправленно преодолевать педагогика в массовой школе.

Для разработки нашей проблемы интересна точка зрения Гарднера о целостности познавательного развития ребенка в связи с освоением наличных форм культуры. В теоретической модели художественного образования Гарднер [25, 26, 27] обосновывает идею интеграции педагогического воздействия на ребенка: последовательное и взаимосвязанное развитие культурно-художественных знаний и умений, способностей и склонностей к продуктивной деятельности и эстетическому восприятию. Учёный наметил схему интеграции общего и художественного развития ребенка на основе трактовки эстетической одаренности ребенка как аспекта его общего когнитивного развития. «Интеллектуальность» рассматривается Гарднером как «биопсихологический потенциал оформления информации, которая может быть актуализирована в каком-либо культурном окружении, чтоб решать задачи или создавать продукты, которые ценятся в этой культуре» [26, с. 33–34].

Как замечает Гарднер, в потенциальной возможности ребенка к присвоению всех систем нотации аккумулируются способности интуитивного и символического познания, сформированные и получившие развитие на предыдущих стадиях развития. В каждой культуре функционируют системы образования, призванные обеспечить переход от естественного знания к искусственному (условному).

Идея приоритета развития компетентности и компетенций как вневременного объема культурных знаний, лежащая в основе современных концепций образования, оценивается Е.М. Торшиловой как попытка переориентировать образование на технологию обучения навыкам адаптации в условиях конкретного социального заказа. В интерпретации Е.М. Торшиловой [18, 19, 20], это типы ориентации на выразительность мира людей или на красоту предметных форм, на дисгармонию творчества или гармонию созерцания, т.е. на преобладание дионисийского, художественно-ориентированного типа мировосприятия или эстетико-ориентированного типа. В ключе нашего исследования особый интерес представляют размышления Е.М. Торшиловой *о гармонии как эстетической функции художественной деятельности*. Гармония – это характеристика формы или формальной связи; позитивный ее полюс – это симметрия, пропорция, равновесие, слаженность, целостность, завершенность.

Гармония – это такая форма, в которой нашла свое совершенное воплощение духовность, и в этом смысле это форма духа. Путь обретения гармонии есть путь от многообразия к единству. Гармония – это результат преодоления дисгармонии, причем сам процесс их взаимодействия может быть бесконечен. Отсюда временность или относительность самой гармонии, а степень ее стабильности зависит прежде всего от того, к чему относится признак гармоничности: к бытию, восприятию или развитию [18, с. 120].

Таким образом, и в мировосприятии в целом (в интерпретации типов культуры), и в искусстве постоянно находят воплощение два типа *гармонизации*: обретение конечной гармонии и путь к ней [18, с. 123].

Педагогика раннего эстетического развития в условиях традиционной системы образования должна целенаправленно противостоять его ориентации только на уровень развития логического мышления. Но стимулирование только чувственно-спонтанного развития, и в развитии эстетически образного мировосприятия, и в развитии вкуса может быть только необходимой основой дальнейшего эстетического развития ребенка. Дальше его «пищей» становится присвоение культурного опыта человечества, которое неизбежно включает обретение знаний и отсюда – развитости общего интеллекта как условие приобщения к культуре.

К интеллектуальному компоненту эстетического развития относится *способность понимания и обобщения смыслов, значений, логики взаимосвязи фактов и явлений и способность успешно присваивать нормы человеческого бытия и конкретной культуры* [18, с. 214].

Для разработки конкретных образовательных программ, стратегий, технологий чрезвычайно важно учитывать то, что ребенок обобщает и выражает свой опыт с помощью существующих в культуре символических средств. Психолог О.М. Дьяченко показывает различия в этих двух формах организации опыта: в первом случае взрослый подводит ребенка к выявлению некоторых общих закономерностей,

значений и к их фиксации в виде условных знаков; во втором случае ребенок может выразить свое собственное отношение (и понимание), проявить смысл ситуации в символической форме.

Одной из фундаментальных потребностей, лежащих в основе как познавательного, так и общего психического развития детей, является потребность в новых впечатлениях, новых знаниях. Эта потребность выявлена и разнопланово изучена в целом ряде исследований (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и другие). Л.И. Божович [4] отмечает, что потребность в новых впечатлениях перерастает затем в познавательную потребность и, в конечном счете, выступает как база для развития других социальных потребностей ребенка.

Новые впечатления, новые знания являются мощным стимулом психической деятельности на протяжении всей жизни человека. Наличие у детей потребности к получению новых знаний очень рано ведет к тому, что весь их опыт, полученный в процессе жизни и деятельности, делится на две неравные части: представления и знания о хорошо известных предметах и явлениях действительности (бытовых, природных); новые представления и знания, формируемые стихийно в процессе самостоятельного ознакомления с неизвестными предметами, их свойствами, связями и отношениями.

Эти знания тесно связаны с познавательной потребностью младших школьников, пронизаны этой потребностью, поэтому энергетический потенциал данных психических образований значительно выше, чем хорошо «обкатанных» знаний. В этом плане новые знания качественно отличаются от других и занимают по отношению к ним доминантное положение. Данные особенности оказываются очень важными при познании детьми, «схватывании» (по определению Н.Н. Поддьякова [16]) сложных объектов. Если объект сложен и может быть познан лишь на пределе познавательных возможностей субъекта, то особую роль в этом процессе начинают играть неопределенные, сверхподвижные знания, образы и представления. Н.Н. Поддьяков утверждает, что данный процесс можно рассматривать в определенном аспекте как *процесс саморазвития, самодвижения детских знаний, способов умственной деятельности*.

Чрезвычайно важно то, что ребенок не просто усваивает знания, даваемые ему взрослыми, он активно привносит в этот процесс такое содержание собственного опыта, которое, взаимодействуя с вновь усваиваемыми знаниями, обуславливает порождение новых неожиданных знаний, выступающих в виде догадок, предположений и т.д. Эти знания не всегда отчетливы и вполне правильны, однако дают тот материал, который является основой активной мыслительной деятельности, на определенном этапе которой ребенок приходит к достаточно ясным и отчетливым суждениям, удивляющим взрослых своей новизной и оригинальностью.

По мысли А.А. Мелик-Пашаева, способности не могут «пробудиться», актуализироваться и развиваться без освоения наличных форм культуры, но также ясно, что способность к созданию нового принципиально не выводима из присвоения уже существующего. Способности к творчеству – не те качества человека, которые порождаются благодаря освоению наличных форм музыкальной, математической или какой-либо иной деятельности и проявляются в их воспроизведении, а те, которые порождают и постоянно обновляют самое музыку, самое математику [10, 11, 12].

Таким образом, основой педагогической интеграции интеллектуальной и эстетической деятельности младших школьников является особая структура знаний и умственных действий, которая обеспечивает многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний и умений со знаниями и умениями, имеющимися в прошлом опыте ребенка. Это ведет к существенным, последовательно усложняющимся перестройкам знаний, получению новых и формированию обобщенных способов действий (умственных, практических, художественно-эстетических).

Для определения одного из ключевых понятий нашего исследования – «интеграция художественно-эстетической и познавательной деятельности» и дальнейшего обоснования её развивающего потенциала осмыслим существующие в современной педагогике взгляды на общее развитие младших школьников, изложенные в системах развивающего обучения В.В. Давыдова – Э.Б. Эльконина и Л.В. Занкова.

Подход к общему развитию ясно выражен в работах Л.В. Занкова [9] и руководимой им лаборатории. Л.В. Занков выделяет два пути, ведущих к достижению оптимальных результатов в обучении: прямой и косвенный. В частности, прямой путь в приобщении школьников к предмету художественного цикла – это, прежде всего, накопление специальных знаний о нём, обучение школьников анализу.

Косвенный путь – это достижение оптимальных результатов в обучении благодаря общему развитию детей. Само общее развитие рассматривается не как стихийный, чисто возрастной процесс, а как цель и результат специально построенной системы обучения. Признавая значение теоретических знаний, специфических для восприятия и понимания художественных произведений, а также образного мышления,

Л.В. Занков [9] отводит главную роль работе над общим развитием младших школьников, понимаемых им как развитие общих сторон психики: ума, воли и чувства в их единстве. Первостепенное значение исследователь придаёт формированию словесно-логического мышления младшего школьника. В то же время Л.В. Занков в какой-то мере не признаёт развивающей роли эстетического мировосприятия. Аргументируя свою позицию, он утверждает, что в умственном развитии детей является решающим «не усвоение содержания знаний само по себе, а именно то, что вместе с системой (знаний) возникают отношения понятий к понятиям» [9].

Нам же интересен эстетический аспект формирования этих отношений к понятиям в процессе взаимодействия эмоциональной и рациональной сфер развития младших школьников.

В теории развивающего обучения В.В. Давыдова наблюдается склонность приписывать успешность развития использованию различных свойств обобщения в конкретной математической деятельности. В этой позиции преимущество на стороне научных теоретических знаний как фундаментальных средств развития детей в обучении. В практической мыслительной деятельности все виды мышления неразрывно взаимосвязаны. Индивидуальные особенности мышления у различных людей проявляются, прежде всего, в том, что у них по-разному складывается соотношение видов и форм мыслительной деятельности (практически-действенного, наглядно-образного, словесного-логического мышления) [6, 7].

К индивидуальным особенностям мышления (по Давыдову) относятся и качества познавательной деятельности (качества ума): глубина, широта, гибкость, устойчивость, осознанность, критичность, самостоятельность.

Таков взгляд на базисные характеристики общего развития у сторонников концепции о ведущей роли теоретического мышления в обучении младших школьников.

Авторитетный исследователь проблем формирования личности ребёнка Л.И. Божович рассуждает следующим образом: «Можно, конечно, научить младшего школьника относительно сложным формам мышления, которыми он будет даже спонтанно пользоваться. Но ведь конкретность детского мышления не случайна: она связана с его общей направленностью на окружающий мир, с его потребностью как можно шире и полнее познакомиться с явлениями действительности, приобрести достаточное количество физических знаний и навыков. Лишив ребёнка всего этого, мы создаём условия, при которых абстрактное мышление приобретает у него бессодержательный и схоластический характер. Несвоевременно ускоряя процесс развития абстрактного мышления, мы нарушаем закономерный ход психического развития ребёнка, качественно изменяя своеобразную структуру его возрастных особенностей» [4].

Соглашаясь с научными взглядами Л.И. Божович [4] и учитывая многолетний опыт Лаборатории теоретических основ социологии и психологии художественного образования Учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования», возглавляемой Е.М. Торшиловой [18, 19, 20], а также принимая во внимание художественно-эстетическую направленность научных школ Института художественного образования, уточним собственный взгляд на общее развитие младших школьников. Основопологающим ядром общего развития мы видим развитие эстетического, которое является следствием развития эстетических способностей:

- способность эстетического восприятия-переживания; его избирательность как основание ценностной ориентации личности;
- созерцание, интуиция как способность к до- (вне-) вербально-логическим умозаключениям; эвристический характер интуиции, её чувственно-оценочная, эстетическая природа;
- эстетическая память, её ассоциативно-образный характер и роль в восприятии;
- воображение как ассоциативно-образное мышление, как способ познания мира и самоопределения в нём; целостность, универсальность и эвристический смысл образного мышления.

Развитие эстетического сознания и вкуса младших школьников, эстетической способности чувствовать многогранность и красоту окружающего мира и понимать символические смыслы произведений художественной культуры, воспитание эстетических чувств, в основе чего лежит универсальное чувство формы, – вот, на наш взгляд, содержательная линия общего развития.

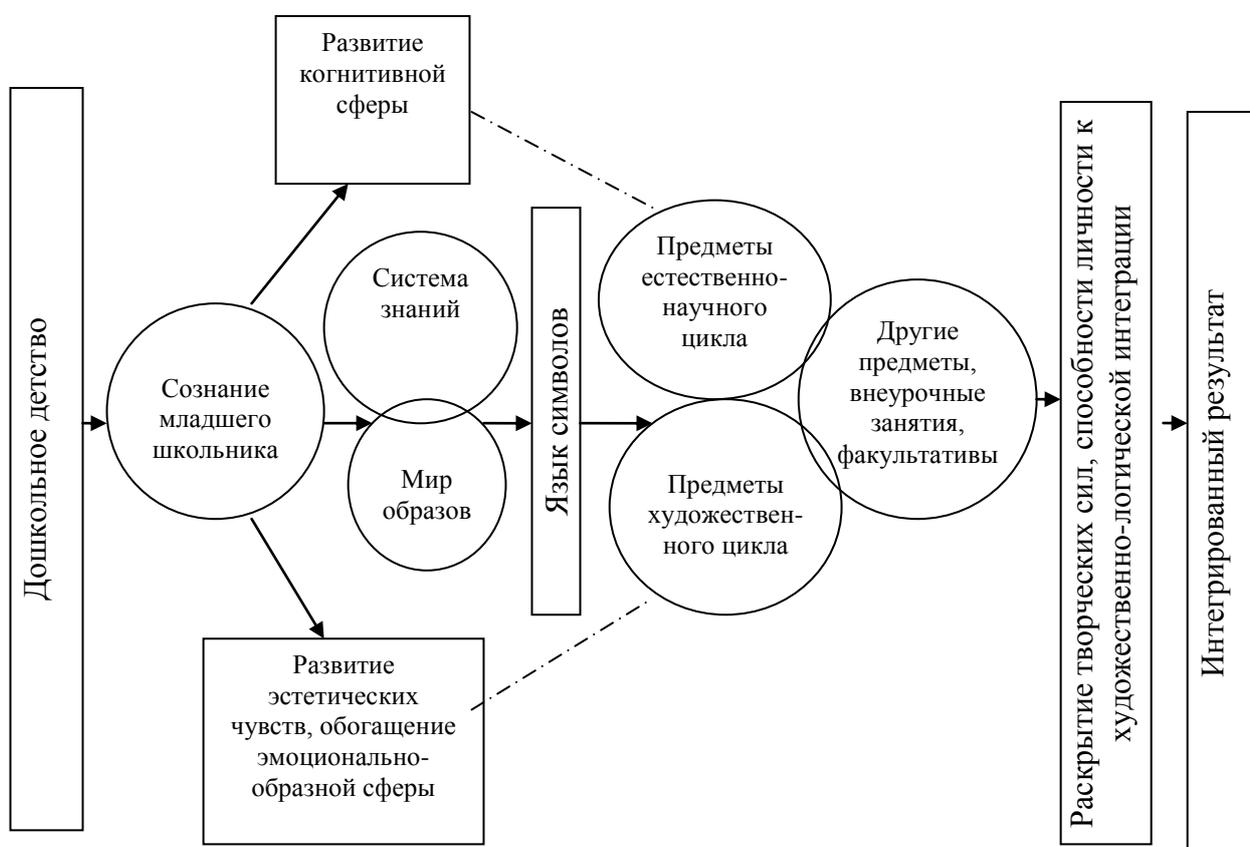
Важнейшими направлениями образовательной деятельности, нацеленными на гармонизацию общего развития младших школьников, мы считаем художественно-образное мышление и речь. В поэтическом образном слове, изящном математическом решении, музыкальном произведении, живописном полотне художника как бы аккумулируется вся многоцветность и разнообразие форм объективного мира.

Так, автор художественного произведения создает с помощью слов, звуков, красок художественные образы – «новые картины жизни», закрепляет в образной яркой речи, выразительной музыкальной фразе

пульс жизни, её быстротекущее движение, зигзаги, изломы, переходы, связи, отношения. Если автор «заковывает» жизненные впечатления в словесные, музыкальные, живописные образы, то созерцающий «продельвает», обратный путь: он как бы «расковывает» эти авторские впечатления и переживания, восстанавливая в своём сознании их естественный строй. Чем тоньше понимает созерцающий образную речь, модальность музыки, символы, знаки живописного полотна, тем глубже его образное обобщение.

А.А. Мелик-Пашаев подчеркивает важность актуализации эстетического единства всех аспектов жизни ребёнка, а не только специального развития художественных способностей ведёт к целостному развитию его личности [10]. В этом смысле эстетические способности выполняют функцию самогармонизации через создание продукта творчества в любой сфере материальной и духовной деятельности. В основе любой творческой деятельности лежит особое целостное и ценностное отношение человека к миру – «эстетическое отношение» [12]. Оно воплощает творческое вдохновение и способности ребёнка, содержит в себе личностные смыслы, обеспечивает вид удовольствия, который сродни свободному чувству эстетического наслаждения.

Познание ребёнком мира в оптимальных педагогических условиях идет от естественного восприятия формы во всех её сенсорных объектах к обобщенному знаково-символьному знанию.



*Психологический
(актуальный)
уровень*

*Педагогический
(проективный)
уровень*

*Аксиологический
(интегративный)
уровень*

Интегрирование содержания предметов художественного и естественно-научного циклов происходит в процессе интеграции разнообразных гармонизирующих форм учебной, игровой, трудовой и художественно-эстетической деятельности. Основным результатом интеграции на данном (педагогическом) уровне считаем раскрытие творческих сил и возможностей ребёнка в освоении мира.

Далее следует наиболее высокий уровень интеграции – аксиологический, которому соответствует гармонично развитая, творчески активная личность, носитель культуры. Таким образом, более *высокий уровень развития* мы рассматриваем как *индивидуальное*, – траекторию, гармонизирующую отношения ребёнка с миром и самим собой, а *более низкий уровень* – как *возрастное* развитие.

Эстетический идеал и вкус – это глубинные личностные свойства, психологические образования, формирующиеся под воздействием эстетического отношения к явлениям искусства, природы, жизни.

Параметры, отражающие эстетическое и художественное развитие личности, должны выступать критериями общего развития.

Критерии успешного индивидуального общего развития младших школьников должны иметь универсальный характер. Согласимся с точкой зрения Е.М.Торшиловой о том, что *универсальным критерием является чувство формы*, и уточним понятие интеграции в контексте исследования.

Художественно-логическая интеграция – это способность личности к сочетанию двух способов освоения мира:

– эстетического мировосприятия, базирующемся на универсальной эстетической способности – чувстве формы;

– способности к рационально-логической обработке информации.

В результате такого сочетания вышеуказанных способностей личности выявляется её созидательный *развивающий потенциал*.

Художественно-логическая интеграция в узком смысле представляется нам как новоявленная («новорождённая») способность, проявляющаяся в специфике младшего школьника к художественно-образному отражению действительности в продуктах различного творчества (словесного, изобразительно-пластического и др.), когда ребёнок эстетически решает творческую задачу и логически структурирует, оформляет своё решение.

Проявление данной способности как универсальной в специально созданных педагогических условиях, обеспечивающих реализацию разрабатываемой нами модели, может выступать как качественный показатель общего развития младшего школьника.

В общепедагогическом смысле художественно-логическая интеграция – это один из основополагающих принципов педагогической системы формирования интегрированного, качественно отличного результата общего развития младшего школьника.

Мы позволим себе сослаться и на далее приводимый Е.М. Торшиловой анализ некоторых современных психологических исследований этой проблемы. По ее мнению, наиболее продуктивными по условному разведению логического и образного мышления в экспериментальных и педагогических исследованиях оказались работы научного коллектива под руководством И.С.Якиманской, опубликованные им в 1989 г. в сборнике «Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся» [5]. Подытоживая некоторые позиции отечественной психологии, И.С. Якиманская обозначает ряд положений, принципиальных для проблемы взаимосвязи интеллектуальных и художественных способностей. Первая из позиций – развитие точки зрения, заявленной еще С.Л. Рубинштейном [17], о самоценности и преемственности стадий развития ребенка, традиционно обозначаемых у нас как стадии наглядно-действенного, наглядно-образного мышления и потом – логического мышления. Во всех исследованиях коллектива подчеркивается объективный факт взаимопересечения наглядных и знаковых, образных и логических способностей. Основной акцент в концепции И.С. Якиманской [25], чрезвычайно плодотворный для обоснования модели комплексного эстетического развития, заключается в обосновании ею подтвержденной практикой реального интегративного развития ребенка необходимости так же интегрировать и содержание педагогических воздействий. Определяя особенности образного мышления в отличие от дискурсивно-логического, И.С. Якиманская называет в качестве полярных показателей образного мышления, в отличие от логического, синтетичность, а не аналитичность, симультанность, а не сукцессивность, импульсивность, а не рефлексивность. Внутри самой способности к образному мышлению Якиманская фиксирует явные индивидуальные отличия: одни дети легко и разнообразно комбинируют данные восприятия, легко и долго сохраняют образное видение, умеют манипулировать образами, другие делают это с трудом. Выявлены и более конкретные особенности образного «преобразования» информации. Получая экспериментальные данные, которые могли бы расширить представления о преодолении ребенком переходов от конкретного видения к знаковому (или схематическому по стадиям Гарднера), она отмечает, что одни дети легко переходят от восприятия предмета к видению или образованию его чертежа, другим проще переход от чертежа к схеме, третьим трудно и то, и другое.

Определяя различия способности к образному и логическому мышлению, И.С. Якиманская, как пишет Е.М. Торшилова, подробно и последовательно рассматривает педагогический и психологический принцип необходимости интегративного развития обоих типов. В ее работах и в научной школе Н.Н. Подьякова высказывается мысль о необходимости пересмотра идеи стадий развития мышления, как

снимающих одна другую. Ими фиксируется равная значимость наглядно-образного и наглядно-действенного типов познания в раннем развитии ребенка и необходимость соблюдения гармоничности всех форм мышления в педагогических системах их стимулирования у старших детей.

В педагогической гипотезе И.С. Якиманской основной акцент сделан на условиях обучения ребенка, в которых алгебраическое, знаковое знание блокирует возможности образно-пространственного восприятия мира. По ее мысли очевидный в нашем образовании крен в сторону логико-рационального мышления фиксируется, например, в том, что в системе обучения математике соблюдается обязательная последовательность перевода познавательной деятельности ребенка с геометрического, объемного, типа восприятия исключительно на плоскостно-знаковый, алгебраический тип, что блокирует развитие образных возможностей его мышления. И.С. Якиманская определяет эти типы как топологический и метрический и настаивает на стимулировании их взаимодействия, не сомневаясь тем самым в значимости и плодотворности педагогического стимулирования гармонической интегративности развития учащихся.

Заслуживающая, на наш взгляд, специального внимания интегративная идея И.С. Якиманской, не прописана ею до такой степени методической конкретизации, чтобы быть освоенной в реальной организации преподавания ряда школьных дисциплин. Но, по мнению Е.М. Торшиловой, представляется чрезвычайно ценным ее пример интеграции математического знания и предметов математического цикла с точки зрения возможностей построения системы «эстетизации» всех учебных предметов, и системы эстетико-ориентированного воспитания во всех аспектах внеклассной работы. Идея И.С. Якиманской тем ценнее и для нашего исследования, что строится на интерпретации преподавания дисциплин, традиционно полярно удаленных от эстетического мировосприятия, особенно в представлениях массовой педагогики. Следует отметить, что И.С. Якиманская не экстраполирует свою идею на интеграцию логического и эстетического развития, но, во-первых, неслучайно развивает свою педагогическую гипотезу в рамках сравнительного исследования как раз научных, точных и художественных возможностей детей, а, во-вторых, ориентируется на плодотворную для нас идею о необходимости совмещать развитие у ребенка способности к дифференцированному и целостному видению, аналитическому и образному, без которых не функционирует пространственное мышление. Причем речь идет именно о совмещении, одновременности, интеграции развития таких способностей, представлений и умений, а не об какой-либо их приоритетности, иерархии, возрастной, педагогической и ценностной.

Вот почему автор исследования разделяет позицию Е.М. Торшиловой, что наиболее плодотворна идея эстетизации развития ребенка за счет его естественных и целенаправленно стимулируемых способностей, построенная как раз на принципе такой универсальной и равноправной интеграции. Е.М. Торшилова разработала гипотезу о существовании эстетической деятельности как формообразующего аспекта в процессе познавательной, продуктивной, рефлексивной и коммуникативной активности человека, обосновала понятие об эстетических способностях как общих (а не специальных) и предложила рассматривать чувство формы в качестве основной эстетической способности человека [18, 19, 20].

Экспериментальная модель чувства формы Е.М. Торшиловой включает универсальные способности человека воспринимать, отстранять и означивать форму с помощью воображения и эмпатии. В таком контексте чувство формы рассматривается как интегральная когнитивно-эмоциональная способность, являющаяся аспектом освоения человеком мира в процессе познания, творчества, поведения и общения [там же]. В концепции Е.М. Торшиловой чувство формы понимается как универсальная способность человека, а диагностика ее индивидуальной развитости предполагает изучение степени полноты индивидуального проявления, типа структуры, устойчивости связи компонентов и сравнительного развития по отношению к возрастной норме. Специфика эстетического чувства формы в том, что любая информация воспринимается в ее целостности и уникальности ее формальной организации, включая сенсорно-эмоциональный посыл, а не фильтрует с целью быстрого опознания того, что это, к какому классу явлений относится, какой тип поведения предполагает [18, с. 180].

При переводе теоретической модели на уровень конкретной исследовательской методики чувство формы рассматривается как структура некоторых когнитивно-эмоциональных умений и психологических установок, которая обеспечивает способность эстетического переживания и возможность обретения гармонии разных уровней в процессе состоявшегося эстетического переживания [18, с. 9–10].

Проектирование содержания образования реализуется через интеграцию (универсализацию) и дифференциацию (специализацию) знаний, то есть процессы, обусловленные законами дивергенции и конвергенции знаний. Сменяемость интеграции и дифференциации знаний образует «волны степени целостности систем знаний». Интеграция и дифференциация, являясь ведущими идеями современной

педагогике [3], представляют собой диалектически связанные процессы взаимопроникновения содержания различных областей образования.

Педагогика искусства, в свою очередь, выполняет важную роль эстетического воспитания подрастающего поколения и решает задачу введения детей в мир общечеловеческой культуры. Художественный образ является носителем и выразителем смысла. Иными словами в художественном образе осуществляется чувственно-материальная «инкрустация» смыслов. Смыслосодержательные элементы порождаются отношением к предмету и воплощаются в художественной форме.

Выводы:

Формирование личностной культуры учащихся предполагает реализацию творческого потенциала в нравственно-духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше», а также готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению. Реализация этой задачи возможна лишь в условиях интеграции видов деятельности учащихся.

Мы разделяем психологические и педагогические тенденции, в которых предлагается интегрировать познавательный и художественно-образный потенциал ребенка. В качестве ведущей педагогической ориентации в развитии младшего школьника мы выбираем позицию научной школы Института художественного образования, в соответствии с которой эстетическое развитие рассматривается не как аспект, а как сущностное направление общего развития. Исследуемая в русле избранной проблемы и реализуемая в последующей опытно-экспериментальной работе педагогическая интеграция когнитивного и эмоционально-образного развития способностей ребенка, его восприятия и разных видов деятельности наиболее последовательно актуализируется именно в условиях его эстетического развития.

Список литературы

1. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
2. Аранова С.В. Интеграция художественного и логического в обучении школьников с 1 по 8 класс: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01: СПб, 2002.
3. *Беляева А.П.* Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования. – Свердловск, 1988. – 97с
4. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Питер, 2008. – 398с.
5. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. / Под ред. И.С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. – Ростов/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 440 с.
9. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
10. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.А., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф.* Психологические основы художественного развития. – М.: МГППУ, 2006. – 160 с.
11. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.А.* Ступеньки к творчеству. – М.: Библиотека журнала «Искусство в школе», 1995. – 142 с.
12. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.А., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф.* Художественная одарённость детей, её выявление и развитие. Дубна, Феникс+, 2006. – 108 с.
13. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством: Материалы Всерос. конф. «Художественное образование как социокультурный феномен: Юсовские чтения (31 октября – 3 ноября 2006 г.) // Под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2006. – 240 с.
14. Научные школы в педагогике искусства. Часть 1: коллективная монография. – М.: Издательский дом РАО. С. 33-68.

15. Педагогика искусства и интеграция: Материалы международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России / Под ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2001. – 347 с.
16. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. – Краснодар: Университет «МЭГУ – Краснодар». 1997. – 55 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.
18. Торшилова Е.М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика. – Дубна:Феникс+, 2008. – 240 с.
19. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет. Теория и диагностика. – М.: Деловая книга, 2001. – 141 с.
20. Торшилова Е.М. Шалун или мир дому твоему. Программа и методика эстетического развития дошкольников. – М., 1998. – 220 с.
21. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 99 с.
22. Юсов Б.П. Взаимодействие культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя в образовательной области «Искусство»./ Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей.- Компания Спутник+, 2004- 253 с.
23. Юсов Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии (о периодах возрастной актуальности занятиями различными видами искусства). Теория эстетического воспитания. – М., 1975. – Вып. III. – С. 43–55.
24. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценка ее эффективности // Директор школы. – 1999. – № 3. – С. 39–45.
25. Gardner H. Art education and human development. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1990.
26. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century, 1999. – P. 33–34.
27. Gardner H. The Unschooled mind: How children Think and How Schools Should Teach. N.Y., 1991.
28. http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/kasheikova_03-03-2008.htm
Кашеикова И.Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании.
29. http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/savenkova_03-03-2008.htm
Савенкова Л.Г. Интегративный курс по предметам искусства в школе, что это такое ?

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Макарова А.А.

Национальный Исследовательский Ядерный Университет «МИФИ», г. Москва

1. Введение

В последнее время все больший интерес в современной российской лингвистике привлекает понятие языковая личность. Основы его целостности были заложены в 1987 году с выходом в свет монографии Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность». Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью (Караулов, 1987). В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Три выделенных в дефиниции аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрilingвистические и вполне самостоятельные задачи.

Предметом нашего исследования является перевод медийного текста, поэтому нам также необходимо понятие вторичной языковой личности. В 1989 году И.И. Халеева, основываясь по большей части на определении языковой личности Ю.Н. Караулова, ввела новое понятие, модель «вторичной языковой личности». Ее формирование рассматривается как одна из главных целей обучения иностранному языку. По её мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация (Халеева, 1995: 277).

Принимая в целом трехуровневую организацию языковой личности, предложенную Ю.Н. Карауловым, И.И. Халеева условно делит тезаурусную сферу на два взаимосвязанных и в то же время автономных компонента: тезаурус-1 и тезаурус-2. Тезаурус 1 восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира». Тезаурус 2 представляет собой систему пресуппозиций и импликаций языковой личности и формирует «концептуальную» или «глобальную» картину мира. Языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической сетью, вследствие чего их носители различаются своим тезаурусом-1. Существуют различия и в тезаурус-2.

2. Методология

Итак, при подготовки медийного переводчика необходимо учитывать более сложные соотношения, назовем их триединства «обстоятельства/язык/культура I» и «обстоятельства/язык/культура II».

Медийный дискурс характеризуется штампами, эвфемией, перифразами, метафоризацией, варваризмами, вулгаризмами. Отсюда возникает необходимость в способности к пересозданию текста на основе интерференции разговорного, связью с интернет-фактурами речи. (Бушев: 175, 2010) Чтобы быть понятными, СМИ заговорили на языке толпы, у переводчика возникает вопрос как это переводить: вкуснятина, оттянуться со вкусом, прикинь, фишки, придамбасы. Также возникают проблемы с переводом заимствований таких как: омбудсман, эскалация, алармизм и т.д. В настоящее время происходит либерализация языка, речевых норм, появления новых стилистических стандартов на фоне цивилизационного слома, социальной динамики, расширения объема информации.

А.Б. Бушев, описывая специфику медийного текста и его перевода, не упоминает о срочности этого вида перевода. Не говорит о том, что данный вид перевода – письменное воплощение синхронного перевода. На наш взгляд мы не можем описать весь процесс перевода, не касаясь условий, в которых этот перевод производится. На первый взгляд, являясь экстралингвистическими, они напрямую влияют на получаемый транслят. Итак, условия (далее обстоятельства) перевода. Заметка в журнале или газете

«стареет» буквально за час, но, как, например, оперативно-новостные тексты (классификация Л.Е. Кройчика). Другое дело, исследовательские тексты (там же).

3. Результаты

Руководствуясь вышесказанным, можно с уверенностью заявить, что существует прямая зависимость между исходным текстом и необходимостью к адаптации языковой личности переводчика при создании транслята. В зависимости от вида теста, переводчик решает определенную задачу, успешно справиться с ней ему позволяет наличие конкретной способности, то есть сформированной компетенции. Таким образом, формирование компетенций - является основой решения лингвистических проблем при переводе. Перенос смыслов иностранного текста на родной язык требует медиатора (Бушев: 165, 2010), проводника между двумя мирами, культурами, то есть человека, обладающего способностью успешно общаться с представителями других культур, то есть – межкультурной компетенции. с позиций профессиональной деятельности специалистов. Переводчик как профессионал должен понимать представителей другой культуры, корректировать свое перевод, преодолевая конфликты в процессе коммуникации. Межкультурная компетенция позволяет увеличить возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Как известно межкультурная коммуникация предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его особенностями, но и способность меняться самому. Иностраный язык во всем его многообразии – это ни что иное, как языковые и культурные явления, которые можно легко сопоставить с теми же явлениями в родном языке. Формирование межкультурной компетенции предполагает овладение следующими умениями: видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет; менять оценки в результате постижения другой культуры; отказываться от стереотипов; использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей.

При переводе медийного дискурса от переводчика требуется способность одновременного нахождения в двух культурах, восприятие сразу на двух языках, что подразумевает знание двух языков. Здесь мы сталкиваемся с таким явлениям, как билингвизм.

Переводческая компетенция это сложная категория, которая охватывает профессиональные навыки и умения, позволяющие переводчику осуществить межязыковую и межкультурную коммуникацию. Разные исследователи выделяют различные компоненты переводческой компетенции, но целостная концепция переводческой компетенции принадлежит В.Н. Комиссарову. «В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», не переводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом».

Переводчик должен помнить о системе, норме и узусе языка, о словарном составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний. Он должен овладеть этой компетенцией, как в рецептивном, так и в продуктивном планах в языках, участвующих в процессе перевода.

Способность человека к интерференции и составляет его коммуникативную компетенцию. Она предполагает не просто умение интерпретировать смысл, но и «умение проецировать на высказывания в тексте оригинала интерференциальные возможности рецепторов перевода» (Бушев: 205, 2010) .

Нельзя забывать о текстообразующей компетенции, то есть умения создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, не забывая о различиях в общей стратегии построения текста в двух языках.

4. Заключение

Итак, большой словарный запас и разговорные навыки, не обеспечивают умение квалифицированно переводить, а являются лишь предварительным условием. Необходимо усвоить технологию перевода и владеть системой средств и приёмов, т.е. научиться трансформировать информацию, гибко меняя два совершенно разных языковых кода. Переводчик должен уметь осмыслить сказанное, уловить мысль и адекватно передать её на другом языке, воспроизвести «мелодию» оригинала.

Профессиональный переводчик понимает мысль со всеми смысловыми оттенками, т.е. владеет иностранным языком на уровне, близком к родному языку. Профессия переводчика требует виртуозного владения родным языком. Пренебрежение умениями говорить и писать на своём родном языке – одна из проблем. Погружаясь в чужой язык и культуру, зачастую переводчики начинают думать как носители

языка. Они создают на родном языке структуры, которые кажутся правильными только потому, что они были правильными на языке источника.

Список литературы

1. Бушев А.Б. Языковая личность профессионального переводчика. // А.Б. Бушев – Тверь, 2010.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. //М., 1987.
3. Халеева И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). [Текст] / И. Халеева - М.: Высшая школа, 1989.
4. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста//Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. [Текст] / Халеева И.-М., 1995.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

КОНКУРС – КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Андреева О.А., Жерихова Л. С., Матвеева Н. В., Петрова Е. А., Сухова О.В.

МБОУ «Абазинская средняя общеобразовательная школа №50»

Реалии современной России таковы, что учитель вынужден регулярно доказывать свою квалификацию посредством участия в конкурсах различного уровня. В статье представлен опыт участия в конкурсе Президентских грантов - 2017. Данная категория конкурсов позволяет не только проявить свою квалификацию, но и реализовать социально значимый проект.

За последние годы в российском обществе повысилась роль социально значимых направлений деятельности, широкое распространение получили формы грантовой поддержки науки, культуры, образования, инновационной деятельности.

Предоставление грантовой поддержки выгодно как для государства, так и для других участников общественных отношений, выступает важным и действенным стимулом для достижения социально полезного результата и развития гражданских инициатив [1].

Наш проект «Воскресная школа» предназначен для детей с особыми образовательными потребностями (ЗПР, У/О, НОДА, РАС) и способен обеспечить в выходные дни развивающие занятия, кружки и секции для детей, нуждающихся в коррекции, социализации и реабилитации. Социальная значимость проекта бесспорна. Количество детей с ОВЗ с каждым годом неуклонно растёт. Не секрет, что данной категории детей требуется больше усилий и времени для усвоения какого-либо учебного действия, дополнительная медицинская и психологическая помощь. Проект «Воскресная школа» предлагает детям данной категории попробовать реализовать себя в разных областях (творческой, спортивной, музыкальной и др.) Создание в рамках проекта «Контактного зоопарка», услуг «Иппотерапии», ИКТ-занятий, лечебной физкультуры, танцевальной студии, лечебного плавания, песочной терапии, коррекционных

психологических, логопедических, дефектологических занятий, консультаций для родителей обеспечивает комплекс воздействия, разнообразие услуг.

Посредством данного проекта планируется снять физическую и психо-эмоциональную пассивность семей с детьми с ОВЗ: активизировать детей, мобилизовать родителей, заинтересовать новыми техниками (ИКТ, иппо-, кино -, природо -, аудио-, арттехнологии и т.д.) Обучение верховой езде, плавание, компьютерная грамотность и др. призваны компенсировать инвалидность, удовлетворить потребность в познании, творчестве, общении, обеспечить комфортность пребывания в обществе...

ПЛАН РАБОТЫ ЦЕНТРА КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ И ДЕТСТВА
по проекту «Воскресная школа»

№	Программные задачи	Планируемая деятельность
1.	Изучение ресурсов и укомплектование оборудованием	Определены приоритетные единицы оборудования, выбор продавцов, покупка оборудования.
2.	Определение уровня компетентности педагогов	Мониторинг готовности педагогов к реализации программы. Повышение квалификации педагогов.
3.	Диагностика, комплектование контингента обучающихся Центра	Знакомство с детьми, изучение медицинских карт. Составление базы данных на детей с ОВЗ. Разработка и утверждение индивидуальной траектории развития каждого. Организация индивидуального консультирования. Обеспечение рекламы Центра через создание сайта, выпуск буклетов, размещения баннеров.
4.	Изучение запроса и формирование положительной мотивации на работу Центра.	Родительские собрания по обсуждению содержания работы Центра и выяснение проблем развития. «Дни открытых дверей»
5.	Работа кружка «Сотвори чудо»	Занятия индивидуальные, подгрупповые, групповые
6.	Лечебная физкультура	9 занятий в неделю (индивидуально)
7.	Иппотерапия	8 занятий в неделю (индивидуально)
8.	Речевая студия «Болтушка»	7 занятий в неделю (индивидуально)
9.	Психотренинги	10 занятий в неделю (индивидуальные, подгрупповые, групповые)
10.	Коррекционные занятия «Учусь с удовольствием»	Дефектологические занятия по формированию базовых учебных действий
11.	Студия «Весёлые нотки»	8 занятий в неделю (индивидуальные, подгрупповые, групповые)
12.	Лечебное плавание	5 занятий в неделю (индивидуально)
13.	«Контактный зоопарк»	2 занятия в неделю (коллективно)

Проект оказался актуальным и востребованным в обществе. Планируемое количество занятий пришлось увеличить вдвое. Необходимость расширения количества предлагаемых услуг Центра возникла уже на третьем месяце реализации проекта. По запросам родителей было открыто ещё одно направление деятельности – дошкольная подготовка. Выяснилось, что множество детей с сохранным интеллектом имеют особенности индивидуально-психологического характера, мешающие успешности обучения в школе (замкнутость, избалованность, пассивность и др.)

Группа опытных педагогов и психологов создала программу коррекции поведения для данной категории детей. Занятия длительностью 30 минут построены таким образом, чтобы дошкольники «учились весело, учились с удовольствием». Смена видов деятельности, разносторонность заданий, сюжетная линия, взаимодействие со сверстниками обеспечивают максимальный эффект воздействия. Организация праздников, решение учебных задач в совместной игровой деятельности позволяют легко адаптировать и активизировать дошкольников в новой учебной ситуации. Коррекционные занятия учителя-логопеда восстанавливают устную речь дошкольников, подготавливают к овладению письменной речью.

Гранты в данной ситуации уникальны в качестве:

- экспериментальной площадки в поисках решения существующих, но пока не признанных государством приоритетных социальных проблем;

- способа активизации гражданских инициатив, которые в процессе разрешения социальных проблем частного характера в последующем из личных инициатив организованных граждан трансформируются в создание негосударственных некоммерческих структур, нацеленных на решение общесоциальных проблем;
- способа формирования гражданами активной жизненной позиции посредством включения в процесс реализации на конкурсной основе государственных (региональных, местных) целевых программ, направленных на разрешение отдельных социальных проблем [1].

Востребованность и привлекательность мер грантовой поддержки в современном обществе обусловлена следующими его признаками:

- 1 - Адресность финансирования. Гранты предоставляются непосредственно на решение конкретного проекта.
- 2 - Инициативность участия в выборе той или иной меры поддержки.
- 3 - Финансовая и организационная самостоятельность в работе над проектом и использовании денежных средств.
- 4 - Оставление части денежных средств в качестве оплаты труда грантполучателя.

Между тем в современном российском праве не только не существует единого определения гранта, но и отсутствует общий подход к пониманию и осмыслению его содержания... Исходя из этого: разрешено всё то, что не запрещено. Вопросы, связанные с предоставлением (получением) грантов, содержит законодательство о науке, а также, законодательство регулирующее благотворительную деятельность негосударственных некоммерческих организаций, для которых гранты выступают в качестве основного источника финансирования их уставной деятельности [1].

Практика показывает, что необходимо совершенствовать механизм правового регулирования на этапе реализации гранта:

- конкретизировать требования к руководителю некоммерческой организации, как профессиональные, так и по направлению заявленного гранта;
- определить должностными инструкциями полномочия каждого из участников проекта грантполучателя;
- качественную реализацию проекта обеспечить системой независимых отзывов (общественности, администрации муниципалитета, получателями услуг и т.д.)
- закрепить право на дальнейшее использование материальных средств, полученных по гранту строго по назначению, заявленному в гранте.

В любом случае грант позволяет педагогам проявить свою активность, компетентность, творчество, реализовать социально значимые проекты, стимулируют самосовершенствование.

Список литературы

1. Провалинский Д. И. Правостимулирующая роль грантов.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ И АНАЛИЗ

Космодемьянская С.С.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Ключевые слова: студент, методика, химия, учитель, компетентность, мастерство.

Аннотация: В работе рассмотрены ключевые аспекты формирования профессиональных компетентностей и педагогического мастерства студентов казанского вуза, анализ опыта подготовки будущих учителей химии.

В настоящее время отечественное образование претерпевает определенные изменения, связанные с реализацией проектов и программ государственного значения. Так, в соответствии с требованием «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [13] приоритетной задачей является формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века. Согласно положениям приоритетного проекта Правительства РФ «Развитие экспертного потенциала российской системы образования» необходимо сделать акцент на повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг [там

же]. В Республике Татарстан в настоящее время реализуется «Стратегия развития образования в Республике Татарстан на 2017-2021 годы и на период до 2030 года» [12]. Для ее реализации необходимо уделить внимание кадровому обеспечению сферы образования РТ, включая обеспеченность педагогическими кадрами образовательных учреждений всех типов с учетом введения качественно новой системы подбора и подготовки кадров. Формирование компетентности учительских кадров всегда было и будет одной из ведущих задач профессиональной подготовки учителей. Вопросами формирования компетентности молодого специалиста / учителя достаточно успешно занимались Веденский В. Н., Гершунский Б. С., Маркова А. К., Акимов А. П., Кузьмина Н. В., Рогов Е. И., Лернер И. Н., Скаткин М. Н. и др. В решении проблем данного вопроса заложены основные идеи технологии обучения в процессе менеджмента учебно-познавательной деятельности учителя и самого процесса формирования его социально-профессиональной компетентности (Гальперин П. Я., Зимняя И. А., Кузьмина Н. В. и др.), основополагающие аспекты компетентностного подхода (Маркова А. К., Калаков Н. И., Хуторской А. В., Сорокина Т. М. и др.) и т.д.

Подготовка компетентных выпускников – одна из важнейших задач вуза по подготовке молодых специалистов, их трудоустройство является одним из основных показателей развития вуза как приоритетной образовательной среды [3, 5, 6, 14, 15]. Это отражено в Программе повышения конкурентоспособности КФУ [11], что позволило вузу не только получить признание в Программе 5-100, но и участвовать в реализации мероприятий по повышению международной конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

На аудиторных и внеаудиторных занятиях [4, 5, 6, 7, 8, 9] по методическим дисциплинам мы формируем методические компетентности, психолого-педагогические и рефлексивные педагогической деятельности с учетом дифференциально-психологической компетентности. Разработана комплексная система методики преподавания методических дисциплин, начиная с 1-го семестра 1-го курса, способствующая формированию теоретико-прикладной базы будущего учителя химии в рамках вузовского обучения для дальнейшего формирования профессиональной личности молодого специалиста. Целостность данной системы подготовки студентов обоснована становлением и развитием у студентов общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) и специальных (СК) компетенций в соответствии с требованиями стандарта нового поколения. Формирование успешного учителя начинается с формирования успешного студента педагогического направления в рамках обучения в вузе через постепенное становление его профессиональных компетентностей. Все эти характеристики вполне валидируются для дальнейшего корректирования аспектов методики преподавания дисциплин «Теория обучения химии», «Методика химии», «Дидактические игры в преподавании химии» и т.д. Мы проводим подсчет и анализ формируемых компетентностей по определенным контрольным точкам процесса обучения студентов для определения корреляции с другими аспектами учебно-воспитательного процесса подготовки будущих учителей химии. Формирование профессиональной компетентности специалиста происходит с первого семестра обучения первокурсников с работы по творческим заданиям разработанных и адаптированных нами электронных образовательных ресурсов дистанционного обучения на площадке MOODLE [5, 6, 7, 8] и самостоятельной подготовке к работе учителя химии по выбранной методической теме. В нашей практике преподавания студенты-первокурсники представляют ее теоретическое обоснование для выработки авторской линии методики преподавания химии для учащихся всех уровней обученности всех типов и уровней образовательных учреждений. Одной из контрольных точек промежуточной оценки формируемых компетентностей и педагогического мастерства будущих учителей химии является внеаудиторная работа по организации внеклассных мероприятий для обучающихся школ в ходе традиционного Фестиваля химии и выездных мероприятий в школы города Казани. Неформальное общение с учениками способствует развитию личностных качеств будущего учителя, определяя саморазвитие и самообразование. С другой стороны, мы практикуем выступления студентов перед учителями химии, слушателями профессиональных курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования. Такие встречи позволяют студентам не только на практике применить методику организации и проведения элементов арт-ателье, сэндвич-технологий или WorkShop, но и формируют компетенции профессионального общения. Это получает свое дальнейшее развитие на проводимых нами защитах студенческих проектов и отчетов по методическим темам. Каждое выступление имеет свое теоретическое обоснование и практическую направленность относительно особенностей преподавания химии в конкретной школе / лицее / гимназии с учетом региональных аспектов, учитывая расширенный контингент обучающихся студентов – Россия и Ближнее зарубежье. В ходе методических занятий и производственных (педагогических) практик происходит подготовка студентов к итоговой аттестации – сертификации

бакалавриата, позволяющий получить документ по результатам внешнего аудита [6]. Практика показывает необходимость учета требований нового образовательного стандарта для педагогов, который требует от учителей формирование следующих качеств (компетенций): уметь методически правильно организовывать и проводить предметные экскурсии, работать в социальных сетях, владеть иностранным языком, уметь преподавать химию детям мигрантов и детям с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) и т.д.

Не всегда формируемые компетентности у студентов позволяют им найти верное решение в решении той или иной методической или психолого-педагогической ситуации. Учительская работа, в какой-то степени, непредсказуема, так как нет идеальных детей и нет идеальных детей. Часто не бывает и единственно правильного разрешения проблемы. Необходимо на методических занятиях моделировать ситуации, позволяющие не только провести анализ решения проблем, но и рассмотреть пути предотвращения их появления, определить корреляции с другими категориальными аспектами в соответствии с валидированным комплектом оценивания их результативности.

Таким образом, разработанная нами комплексная система формирования профессиональных компетентностей и педагогического мастерства студентов направления 44.03.01. Педагогическое образование. Химия, не является статичной, но имеет свои положительные результаты. Как и любая открытая система, она претерпевает определенные изменения и корректируется в соответствии с изменяющимися аспектами российского и мирового педагогического образования.

Список литературы

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч.ред.В.А.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
2. Dodge, B. Some Thoughts About WebQuests / Некоторые размышления на тему «Web-quest» [Электронный ресурс] <http://www.pandia.ru/text/77/433/19145.php>
3. Gilmanshina Suriya I., Sagitova Rimma N., Kosmodemyanskaya Svetlana S., Khalikova Fidaliya D., Shchhaveleva Natalia G., Valitova Gulnar F., Motorygina Natalia S.. Professional Thinking Formation Features of Prospective Natural Science Teachers Relying on the Competence-Based Approach //Review of European Studies Vol 7, No 3(2015) P.341-349
4. Каган Спенсер (Kagan Spenser) Приемы (структуры) кооперативного обучения/ Cooperative Learning Structures (Co-op Structures) [Электронный ресурс]<https://edu.tatar.ru/upload/images/files/%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B0%D0%BF%D1%83%D1%80%20%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B4.pdf>
5. Kosmodemyanskaya S.S. Information and educational environment in the system of practices of the future teacher of chemistry / S. S. Kosmodemyanskaya, I. D. Nizamov, I. F. Yarullin // QUID-INVESTIGACION/QUID 2017, pp.373-378, Special Issue N°1-ISSN:1692-343X, Medellín-Colombia QUID 2017, pp.373-378, Special Issue N°1-ISSN:1692-343X, Medellín-Colombia
6. Kosmodemyanskaya S. S. Self-Development of the Future Teacher of Chemistry, through Bilingual Education, in Accordance with New Requirements of Professional Standards/ The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2016. Volume XII, Pages 322-329.
7. Космодемьянская С.С. Самовоспитание и саморазвитие студента как основа формирования личности будущего учителя химии / Образование и саморазвитие, 1(39). – 2014. Казань: Казан.ун-т, 2013. - 348 с. С.157-161
8. Космодемьянская С.С. Электронный образовательный ресурс и кейс-технологии как средства становления будущего учителя химии // Вестник Казанского технологического университета. - Казань Т.17, №17, с.281-284.
9. О Программе создания Школ Превосходства в Республике Татарстан [Электронный ресурс] <http://docs.pravo.ru/document/view/56200934/64168951/>
10. Постановление Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс] http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_на_2016-2020_gody.pdf
11. Программа повышения конкурентоспособности КФУ [Электронный ресурс] <https://kpfu.ru/cpr/ppk>
12. Стратегия развития образования в Республике Татарстан на 2017-2021 годы и на период до 2030 года [Электронный ресурс] http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_1040459.pdf

13. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BE%D1%82%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D0%BE%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE/%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F/
14. Смагулова Б.С. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей в работе с детьми с ОВЗ /Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. Екатеринбург, 2018. 66 с. (с.49-52).
15. Sakhieva R.G. A Portfolio as an Alternative Means of Presenting the University Student's Achievements / R.G. Sakhieva, S.I. Gilmanshina, I.R. Gilmanshin, S.S. Kosmodemyanskaya, I.R. Akchurina, R.N. Sagitova / Asian Social Science; Vol. 11, No. 3; 2015. P. 162-167.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глоба Н.В.

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

В настоящее время повышаются требования общества, и в первую очередь семьи, к воспитателю как профессионалу, умеющему строить педагогический процесс с учетом закономерностей развития ребенка, его половозрастных и индивидуальных особенностей. Подчеркивается, что современное дошкольное учреждение нуждается в высококвалифицированных, творчески мыслящих, способных к непрерывному профессиональному развитию специалиста по дошкольному возрасту, ориентированных на создание и использование новых знаний, владеющих системным подходом к решению разнообразных психолого-педагогических, информационно-технических, социально-экономических, гуманитарных задач, способных не только гибко адаптироваться к новой среде, но и активно ее преобразовывать. Расширяются требования и к личности педагога-воспитателя. Гуманистическое понимание воспитательного процесса, личностно ориентированное дошкольное образование предполагает выполнение им не столько функции передачи подрастающему поколению социального опыта, сколько создания условий для развития личности ребенка.

В то же время наряду с изменением степени значимости, востребованности педагога детского сада в образовательном процессе, возрастанием требований к его квалификации, способности адекватно и быстро решать проблемы и задачи, возникающие в профессиональной деятельности, отмечаются недостаточные престижность профессии воспитателя, его статус и авторитет, а также уровень его моральной и материальной защищенности. В связи с этим на факультеты дошкольного образования колледжей и вузов в большинстве случаев идут выпускники 9-ых и 11-ых классов школ с относительно невысокой подготовкой (Н.Е. Веракса, 2010; Проблемы дошкольного детства..., 2010 и др.).

В условиях растущих, постоянно меняющихся требований к педагогу дошкольного учреждения и противоречий, наблюдающихся в современном российском обществе, перед педагогическими университетами и колледжами стоит непростая задача сформировать у будущих педагогов готовность к определенному виду профессиональной деятельности в различных структурах, оказывающих образовательные услуги с использованием всего арсенала психологических, педагогических, игровых и технологических средств. Ведь от того, насколько быстро и качественно педагогические колледжи и вузы реагируют на изменение системы воспитания в обществе и запросы работодателей, зависит качество подготовки специалистов. Причем в последнее время роль образовательного учреждения и степень ответственности педагогического коллектива за подготовку будущих воспитателей возрастают.

Профессионально-педагогическая подготовка имеет две составляющие: первая – система мер, направленная на познание профессии педагога и тех областей знаний, которые составляют ее теоретическую основу, а также практическую реализацию знаний, умений и навыков; вторая – система мер, направленная на познание студентом себя и на саморазвитие личности до обретения ею уверенности, позволяющей компетентно заняться педагогической деятельностью. Важный момент первой составляющей - подготовка *практико-ориентированных*, востребованных на рынке труда специалистов, способных апробировать и моделировать инновационные технологии в области воспитания детей дошкольного возраста. Значимым моментом второй составляющей является процесс профессионального *развития личности*, обусловленный соотношением внешних требований к профессиональной подготовленности и внутренних личностных потребностей в становлении педагога, выраженного рефлексивного начала.

Практика показывает, что в обоих указанных выше направлениях профессиональной подготовки существуют свои проблемы. С одной стороны, отмечается недостаток практических умений студентов и выпускников в организации мер и процедур педагогического взаимодействия. В частности дошкольному педагогу достаточно сложно погрузить ребенка в новый для него мир вещей, событий, вовлечь в интересные дела, сделать его субъектом деятельности. Это во многом связано с тем, что традиционно профессиональная подготовка будущих педагогов направлена, прежде всего, на планирование образовательной деятельности, реализацию программ, освоение технологий, организацию деятельности детей по задуманному образцу. Большинство форм обучения в педагогических колледжах и вузах, так же как и повышения квалификации воспитателей, способствует теоретико-методическому развитию воспитателя, а не становлению профессиональной компетентности в практической деятельности, умению общаться с детьми дошкольного возраста и понимать их (Л. Волошина, 2011; Ю. Николаенко, 2012 и др.).

С другой стороны, значительная часть студентов и выпускников педагогического колледжа и вуза не обладают достаточным уровнем личностного развития, необходимым для того, чтобы стать субъектом обучения и профессионального становления. Это выражается в неопределенности мотивов профессионального выбора (например, И.Н. Фролова, 2011), несформированности субъектной позиции многих студентов (например, Г.С. Громова, 2012); в том, что больше половины студентов находится на низком уровне развития самосознания, рефлексивных способностей (например, Н.М. Гумирова, 2011) и т.д. Причины данного явления кроются, в том числе и в организации образовательного процесса: собственному личностному развитию студентов уделяется мало внимания как со стороны педагогов, так и со стороны психологов педагогических колледжей и вузов, а успешность профессионального обучения традиционно измеряется дидактическими показателями усвоения знаний, реализации умений и навыков на практике; контроль показателей специфики самосознания, уровня развития способностей и профессионально важных личностных качеств обычно в качестве критерия успешности профессионального обучения не рассматривается (Г.В. Безюлева, 2009; С.А. Павлова, 2012 и др.).

Следует отметить, что аналогичная ситуация наблюдается в системе повышения квалификации и психологической поддержки воспитателей дошкольных учреждений. Курсы повышения квалификации воспитателей преимущественно решают вопросы их теоретико-методического развития; а методическая работа, проводимая с педагогами, безусловно, может ставить задачи стимулирования их желания и потребности в самосовершенствовании, саморазвитии, направления творческого поиска каждого педагога на эффективное самообразование в области профессионального общения в том числе. Однако, очевидно, что всех проблем личностного развития воспитателей такая работа решить не может (И.Романова, 2011). Известно, что в обязанности педагога-психолога образовательного учреждения входит оказание психолого-педагогической помощи работникам образования, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений, родителям, законным представителям несовершеннолетних *в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей*, обеспечением индивидуализированного подхода к детям. Иными словами, проблемы воспитателей рассматриваются педагогом-психологом дошкольного учреждения только в связи с проблемами воспитанников, а не сами по себе (Положение о службе практической психологии..., 2003; Практическая психология образования, 2009). К сожалению, попытки оказания психологической поддержки воспитателям в системе образования на сегодняшний день носят единичный характер (А.Н. Евдокимов, 2011; Л.М. Митина и др., 2005).

Таким образом, с нашей точки зрения, именно развитие личности как составляющая профессионально-педагогической подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений – это наиболее слабое звено в системе профессиональной подготовки педагога. Поэтому как студенты-педагоги, так и воспитатели дошкольных учреждений нуждаются в педагогической поддержке и психологическом сопровождении. Актуальность данного вопроса подчеркивают такие документы, как программа модернизации российского образования (которая на сегодняшний день представлена как современная модель образования на период до 2020 г.) и современные образовательные стандарты профессионального образования, призванные обеспечить внедрение личностно-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного подхода, расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся. Реформирование современной системы среднего и высшего профессионального образования требует перехода от процесса передачи студентам готовых знаний к приоритетности развития личности, ее способностей к самосовершенствованию, что обеспечивает успешность принятия решений, самостоятельное функционирование в постоянно меняющихся социальных условиях.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Проблемы дошкольного образования// Современное дошкольное образование. – 2010, №4.
2. Волошина Л. Становление профессионализма будущих педагогов дошкольного образования// Дошкольное воспитание.- 2011, №6. – с. 93-95.
3. Евдокимов А.Н. Психологическая поддержка личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, работающего с дезадаптивными старшими дошкольниками: методология, теория и практика. – Георгиевск: ГТИ (филиал) СевКавГТУ, 2011.

4. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. и др. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М.: Академия, 2005.
5. Практическая психология образования. 4-е изд./ Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД

Январь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2018г.

Февраль 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2018г.

Март 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2018г.

Апрель 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2018г.

Май 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2018г.

Июнь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2018г.

Июль 2018г.

V Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2018г.

Август 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2018г.

Сентябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2018г.

Октябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2018г.

Ноябрь 2018г.

V Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2018г.

Декабрь 2018г.

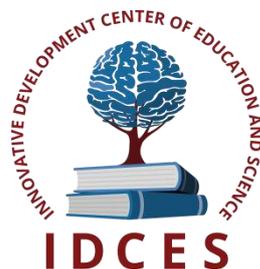
V Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2019г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Тенденции развития психологии,
педагогике и образования**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июня 2018 г.)**

г. Казань

2018 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.06.2018.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 2,8.
Тираж 250 экз. Заказ № 064.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.