

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ**

**УСПЕХИ СОВРЕМЕННОЙ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

№12, Том 2, 2016 год

Главный редактор журнала:
кандидат технических наук,
доцент

Клюев Сергей Васильевич

Зам. главного редактора:
кандидат технических наук

**Клюев Александр
Васильевич**

Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования» включен в список ВАК РФ, РИНЦ (Elibrary.ru), ERIH PLUS и в Международную базу данных AGRIS.

ISSN 2412-9631



Адрес редакции, издателя:
308014,

г. Белгород, ул. Садовая, 28 - 4.
8-951-139-63-27

E-mail: zhurnalnauka2015@yandex.ru

Сайт: modernsciencejournal.org

Адрес типографии «Эпицентр»:
308008, г. Белгород, пр-кт
Б. Хмельницкого, д. 135, офис 40
+7 (4722) 35-89-01

Способ распространения: авто-
рам публикаций; по подписке.
Цена свободная.

Тираж 400 экз.

Подписано в печать 11.12.2016 г.

Статьи публикуются в авторской редакции.

© Успехи современной науки и образования, 2016

Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:

Авдеенко Алексей Петрович (РФ, Ростовская обл.) – доктор сельскохозяйственных наук, доцент

Агабекян Раиса Леоновна (РФ, г. Краснодар) – доктор экономических наук, профессор
Ахмедов Шикар Габуллаевич (Азербайджан, г. Баку) – доктор философии по аграрным наукам, старший научный сотрудник

Ata El Karim Shoiab Soliman (Египет, г. Александрия) – доктор философии (Ph. D.), профессор
Баймишев Хамидулла Балтуханович (РФ, г. Самара) – доктор биологических наук, профессор

Баранов Юрий Николаевич (РФ, г. Орел) – доктор технических наук, профессор
Быстрицкая Елена Витальевна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор

Волкова Ольга Александровна (РФ, г. Белгород) – доктор социологических наук, профессор
Гарькина Ирина Александровна (РФ, г. Пенза) – доктор технических наук, профессор

Домброван Татьяна Ивановна (Украина, г. Одесса) – доктор филологических наук, доцент
Дулов Михаил Иванович (РФ, г. Самара) – доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Елисеева Наталия Волеславовна (РФ, г. Краснодар) – доктор географических наук, профессор

Eleyan Issa Jamal Issa (Иерусалим, г. Иордания) – доктор философии (Ph. D.), доцент
Julia Shehovcova (ЮАР, г. Претория) – доктор философии (Ph. D.)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич (Кыргызская Республика, Г. Ош) – доктор медицинских наук, доцент

Исайчев Виталий Александрович (РФ, г. Ульяновск) – доктор сельскохозяйственных наук, профессор

Кагермазова Лаура Цараевна (РФ, г. Нальчик) – доктор психологических наук, профессор
Козодой Виктор Иванович (РФ, г. Новосибирск) – доктор исторических наук, профессор

Кокоулин Владислав Геннадьевич (РФ, г. Новосибирск) – доктор исторических наук, профессор

Концевая Светлана Юрьевна (РФ, г. Москва) – доктор ветеринарных наук, профессор

Коцарева Надежда Викторовна (РФ, г. Белгород) – доктор сельскохозяйственных наук, профессор

Липатов Вячеслав Александрович (РФ, г. Курск) – доктор медицинских наук, профессор

Логачев Константин Иванович (РФ, г. Белгород) – доктор технических наук, профессор

Лурье Светлана Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор культурологии, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник

Mahmoud Shakarnah (Иерусалим, г. Вифлеем) – доктор философии (Ph. D.)

Maxim Kovtun (ЮАР, г. Претория) – доктор философии (Ph. D.)

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор

Нестерчук Ольга Алексеевна (РФ, г. Москва) – доктор политических наук, профессор

Пантюхин Андрей Валерьевич (РФ, г. Саратов) – доктор фармацевтических наук, доцент

Носков Антон Валерьевич (РФ, г. Белгород) – доктор физико-математических наук, профессор

Пичугина Виктория Константиновна (РФ, г. Волгоград) – доктор педагогических наук, профессор

Старикова Мария Сергеевна (РФ, г. Белгород) – доктор экономических наук, доцент

Танатова Дина Кабдуллиновна (РФ, г. Москва) – доктор социологических наук, профессор

Yamb Emmanuel (Камерун, г. Дуала) – доктор философии (Ph. D.), профессор

Ферзаули Али Нахчиевич (РФ, г. Грозный) – доктор медицинских наук, профессор

Хамитов Назип Виленович (Украина, г. Киев) – доктор философских наук, профессор

Хамраева Елизавета Александровна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор

Чумакова Татьяна Витаутасовна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор философских наук, профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Прядехо А.А., Прядехо А.Н. МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	7
Мамаев А.Р., Чудаев А.М. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ТРЕНИРОВОК В ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	12
Шишигина С.Н., Куренкова О.Е. НОВЫЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПОДДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫХ СВЯЗЕЙ ОСУЖДЕННОГО (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)	15
Мингалеева М.Т. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	20
Попович А.П., Шурманов Е.Г. ИДЕОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ	23
Бунькова А.Д., Царев Д.А. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, КАК СРЕДСТВО, СПОСОБСТВУЮЩЕЕ ЭФФЕКТИВНОМУ И РЕЗУЛЬТАТИВНОМУ ОСВОЕНИЮ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ	25
Абдулгалимов Г.Л., Гулюта А.А., Казагачев В.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ РОБОТОТЕХНИКИ	29
Данилова О.Р., Самодурова Т.В. ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА В НАУКЕ	32
Девятовская И.В. РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	38
Абдуразакова Д.М. ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ	44
Богданова В.П. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Абдулгалимов Г.Л., Калугин А.И. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	50
Аникин И.Ю. СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	53
Анисимова Н.А. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ	57

Дзущева З.Б., Беликова С.Б. КРИЗИС ИЛИ РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Бурмистрова Н.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ SMART-EDUCATION В ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	68
Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я., Савва Л.И., Орнина Л.В., Кашуба И.В., Бахольская Н.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ У БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ	72
Веряскина М.А. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	77
Ризаханов М.А., Абдулгалимов Р.М., Муталипов М.М. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	80
Аверич Н.А., Панкратова И.К., Смолянская Н.Н. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ КУЛЬТУР	84
Белоусова Т.Ф. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ: ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	87
Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е., Уханов А.Ф. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ДИСЦИПЛИНА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	89
Гладкова М.Н., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE	92
Симдянкина Е.К., Пряхина Е.О., Голубь И.Б. ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95
Демидова Н.Н., Королева А.А., Шеманаев В.А. ОРИЕНТИРЫ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	100
Золотарев В.А. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	103
Камерилова Г.С., Власова О.А., Костенко Г.А. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ	106
Картавых М.А., Воронов И.А. УМЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	111
Короткова А.В., Потемкина Н.М., Плужник О.М. М.В. ЛОМОНОСОВ КАК ОСНОВОПОЛОЖНИК ПРОИЗВОДСТВА СТЕКЛА В РОССИИ	114

Кротова Е.А., Матвеева А.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	119
Литвин М.В., Степанова М.Н., Кеменов С.А. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ	122
Чемерилова И.А., Иванова Е.К. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА	124
Орлова М.А. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОИНЖЕНЕРА	127
Борисова Е.В. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В МАГИСТРАТУРЕ	129
Кузьмина С.И., Солопанова О.Ю. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ К ПОНИМАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ	133
Конанова Е.И. ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТУРИЗМ: СОЗДАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	136
Искандари Махнуш ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ИРАНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	142
Литвин М.В., Нестерова Н.В., Радоуцкий В.Ю. ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ	146
Коренева А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ»	149
Дануте Слижите, Жилкина Т.А., Римантас Мацкявичус К ВОПРОСУ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	153
Максимова С.Ю., Федорова Д.С. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	155
Маслиева Е.С. СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИГРОПЕДАГОГИКИ	159
Морозова И.М., Малышева Н.В. КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ВУЗА	164
Москалева Н.Н., Бочков П.В., Глазков В.Е. ФАКТОРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ МИКРОЭКОНОМИКИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ	168

Павлова Л.Н., Каратаева Т.Ю. РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	172
Панькин А.Б., Натыров Ч.В., Шагаева Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА	175
Прохорова М.П., Шкунова А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	179
Киргинцева Н.С., Путова И.Н. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС «AIRCRAFT ARMAMENT» КАК КОМПОНЕНТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	182
Радоуцкий В.Ю., Нестерова Н.В., Гусев Ю.М., Гайворонский П.В. СТАДИИ РАЗВИТИЯ И ЛИКВИДАЦИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ	186
Садулаева Б.С., Ибрагимова М.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ "1С: МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТОРА 6.0"	189
Северин Н.Н., Ковалева Е.Г., Чеботарев В.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ	193
Стафеева А.В., Дагнер Р.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	196
Емельянова Е.О., Тушева Г.Г. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	199
Тюлюш М.К., Очур Е.С., Тарыма А.К. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА	204
Шилова Л.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	209
Шульженко В.Н., Северин Н.Н., Степанова М.Н., Гусев Ю.М. ОПТИМИЗИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ БЕЗОПАСНОСТИ И РИСКА	213
Гуляева С.С., Харитонова С.Ф. ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА	216
Якушева В.В. КУРС «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА (УРОВЕНЬ МАГИСТРАТУРЫ)	219
Салаватова Н.А., Салаватова Ш.А. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ К ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СОВРЕМЕННОГО ДАГЕСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА	223

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Прядехо А.А., доктор педагогических наук, профессор,
Прядехо А.Н., Доктор педагогических наук, профессор,
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского*

МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования креативных способностей у обучающихся в современной школе. Дается анализ различных подходов к определению понятия креативности, а также соотношения креативности и мышления. Авторы анализируют результаты исследования динамики и уровня развития креативности у современных школьников.

Ключевые слова: креативные способности, мышление, мыслительные способности, гибкость мышления

Проблема развития творческого потенциала общества выходит на первый план задач, поставленных перед Российской системой образования. При этом «современные тенденции перехода к компетентностному подходу в образовании являются попыткой преодоления разрыва между результатами образования и современными требованиями общества, что является одним из ответов системы образования на социальный заказ» [10, с. 87]. Не случайно, что работы многих отечественных исследователей посвящены этому вопросу. Так А.И. Остроумов убедительно доказывает, что «необходимость формирования креативной личности обуславливается, во-первых, тем, что она определяет продуктивную направленность личности, творческую индивидуальность, составляет основной стержень ее ориентации в жизни; во-вторых, является базовым детерминантом, фундаментом социального творчества; в-третьих, включает в себе концептуальные психолого-педагогические принципы креативного обучения и воспитания» [9, с. 150].

Соответственно встает вопрос о путях формирования и развития творческого потенциала обучающихся. Не требует доказательства факт связи креативности и мышления. Но какие из мыслительных процессов наиболее тесно коррелируют с креативностью? Решение этой важной и сложной проблемы позволит разрабатывать и обосновать конкретные обучающие технологии, сделать процесс обучения более эффективным.

Чтобы ответить на вопрос о соотношении мышления и креативности необходимо уточнить понятие «креативность». Данная проблема не является однозначной и простой. Так К.А. Торшина анализируя современные исследования проблемы креативности выделяет шесть типов определений креативности:

«гештальтистские (описывающие креативный процесс как разрушение существующего гешталь-

та для построения лучшего), инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта), эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражение творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативность в терминах взаимоотношений Оно, Я и СверхЯ), проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач, к этому разряду было отнесено и определение Дж. Гилфорда: "Креативность это процесс дивергентного мышления"), в шестой тип вошли определения, не попавшие ни в один из перечисленных выше разные, и в том числе весьма расплывчатые (например, "добавление к запасу общечеловеческих знаний" [12, с. 123].

Попробуем проанализировать данные типы подходов к проблеме креативности и выделить в них мыслительные процессы как составную часть.

С позиции гештальтпсихологии, как утверждает исследователь В.А. Мазилев, креативным, т.е. творческим представляется весь процесс мышления, где большое значение отводится инсайту – внезапному пониманию, «схватыванию» отношений и структуры проблемной ситуации, нахождению решения задачи. В основных чертах это сведено к следующему:

«1. Мышление есть продуктивный, творческий процесс.

2. «Асубъектность» мышления, вытекающая из идеи феноменального поля (как протест против гипотетических тенденций, возникающих у субъекта и способных направлять процесс мышления), отказ от признания действия факторов «более высокого порядка» для объяснения избирательного и направленного характера мышления.

3. Мышление есть трансформация, переструктурирование ситуации (в соответствии с феноменологической традицией мышление может быть раскрыто через его содержание).

4. Переход от одного структурирования ситуации к другому (от одного гештальта к другому) достигается с помощью инсайта (противопоставление бихевиористам, утверждавшим в качестве основного способа постепенность решения задачи через пробы и ошибки).

5. Ситуативность мышления и отрицание роли прошлого опыта (противопоставление ассоциативной психологии Вюрцбургской школе и бихевиоризму).

6. «Визуальность» мышления (влияние феноменологических традиций и предшествующих исследований восприятия, реакция на «безобразное» мышление и логицизм).

7. Независимость мышления от культуры, невербальный характер мышления (традиции феноменологии, реакция на логицизм).

8. «Сознательность» мышления, отрыв его от реального поведения, ограниченность сферой сознания (традиции феноменологии, вообще психологии сознания).

9. «Нерефлексивность» мышления - мышление есть принципиально одноуровневый процесс, совершающийся в мыслительном поле.

Итак, согласно исходным представлениям гештальтпсихологов, мышление рассматривалось исключительно с его содержательной стороны как переструктурирование ситуации путем инсайта, как переход от одного гештальта к другому» [8, с. 85].

Здесь же он выделяет и составные части креативного процесса, называя их механизмами мышления. Среди которых автор различает манипуляции и операции (абстракция, аналогия, обобщение, отрицание и т. д.) [8, с. 87].

В большинстве работ гештальтпсихологов не описываются индивидуальные различия творческих способностей людей, но при этом утверждается, что люди в разной мере наделены этими способностями.

Согласно второго подхода к определению креативности, ее связывают главным образом с результатом творческого процесса, выражающегося в получении нового, значимого для социума продукта. В данном подходе творчество (креативность) определяется как «деятельность, результат которой – создание новых материальных и духовных ценностей» [11, с. 484]. Так Барышева Т.А. утверждает, что «рассматривая творчество как процесс конструктивных преобразований информации и созидания инновационных результатов, субъективно и объективно значимых, можно сделать вывод, что креативность (от лат. create – созидание) – как детерминанта творчества – проявляется в инновационных преобразованиях

человека во всех (или отдельных) сферах жизни на уровнях: личность (потенциал) – процесс – результат» [2, с. 55]. Говоря о структуре креативности исследователь утверждает, что она «включает систему креативных параметров и в индивидуальных вариантах представляет собой своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, аффективных, интеллектуальных, эстетических, экзистенциальных, коммуникативных параметров, а также компетентность» [2, с. 55].

Таким образом, можно сделать вывод, что мышление, как основа интеллектуальных параметров, является составляющей креативности личности.

Для анализа эстетического или экспрессивного подхода к изучению творчества необходимо знать, что термин «экспрессия» отражает выразительность, яркое проявление чувств и настроений человека. Экспрессивность – представляет собой степень проявления и выраженности того или иного чувства, настроения, состояния и т.д. Эти понятия используются как психологами, так и искусствоведами, когда необходимо подчеркнуть степень выраженности духовного мира человека или указать на средства его выражения в музыке, живописи, архитектуре. [11]. Отличие эстетического или экспрессивного подхода к определению творчества от других во многом определяется разными подходами к исследованию научного и художественного творчества. Одни, в большей степени, базируются на исследовании целевых, а другие – процессуальных аспектах функционирования креативной деятельности человека. В последнее время, в целях выделения универсальных характеристик креативной деятельности человека, наблюдается тенденция к интеграции исследований в области творческого мышления. Многие зарубежные и отечественные авторы, определяя креативность и творчество делают упор на самовыражение творца, уделяют внимание при этом личностным аспектам. При этом новизна несет больше субъективный нежели объективный характер.

И в данном подходе ясно, что самовыражение личности не может осуществляться без мыслительной переработки больших объемов разнообразной информации в той или иной сфере человеческого бытия, т.е. без мыслительных процессов. Хотя здесь, самовыражение влечет элемент самобытности и субъективности личностных характеристик человека. Поэтому, говоря о креативности с этой точки зрения, мы должны выделять не просто мыслительные

операции, а их отличительные, уникальные особенности.

Вызывает интерес и психоаналитические подходы к изучению и определению творчества. Исследователи творческого процесса, анализируя учение З. Фрейда, выделяют тот факт, что Фрейд понимал творчество как разновидность сублимации, при этом особенно выделял значение ассоциативного мышления, воображения, интуиции [13, с. 47].

К проблемному определению креативности, как было сказано выше относится определение Дж. Гилфорда. Он рассматривал креативность (дивергентное мышление) как общую творческую способность.

Дивергентное мышление, по его мнению, связано с порождением множества решений на основе однозначных данных. В результате анализа сущности креативности Гилфорд выделил следующие ее параметры:

- способность к выделению и формулированию проблемы;
- «быстрота мышления» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность мышления (способность формулировать идеи, отличающиеся от общепринятых);
- гибкость мышления – способность воспроизводить разнообразные идеи;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

- способность к анализу и синтезу.

Основным средством диагностики креативности стал «тест отдаленных ассоциаций» с помощью которого измеряют особенности и быстроту перемещения внимания в пределах широкого объема информации.

Подводя итог, можно отметить тот факт, что все исследователи проблемы творчества личности в независимости от подходов к ее рассмотрению, явно или нет включают мышление как составную часть в креативность личности. При этом, выражение креативности в большей степени связано не с самими мыслительными процессами, а с их особенностями протекания, зависящими от субъективных личностных особенностей человека.

Вместе с тем, встает вопрос о том, осуществляется ли целенаправленный процесс формирования креативных способностей в современной школьной практике.

В целях диагностики уровня и динамики развития процессов мышления, входящих в состав креативных способностей у школьников, нами было проведено исследование гибкости мышления у учащихся 4-9 классов средних школ Брянска и Брянской области.

Гибкость мышления – индивидуальная характеристика мышления. От которой во многом зависит успешность выполнения той или иной деятельности. Результаты нашего исследования приведены на диаграмме, изображенной на рисунке №1.

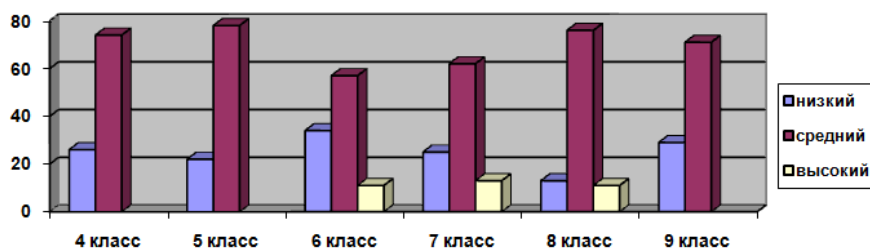


Рис. 1. Диаграмма динамики развития гибкости мышления у учащихся

Тестирование показало, что 74% учащихся 4-х классов имеют среднюю гибкость мышления, а низкую – 26%. К 5-му классу процент учащихся первой категории вырос – 78% имеют среднюю гибкость мышления, низкую – 22%. В 6-х классах отмечены школьники с высокой степенью гибкости мышления – 11%, средней – 57%, возросло число учащихся с низкой гибкостью мышления – 34%. Положительная динамика продолжается в 7-м классе: высокий показатель – 13%, средний – 62%, низкий – 25%. Гибкость мышления у восьмиклассников выражается следующими значениями:

высокий показатель – 11%, средний – 76%, низкий – 13%. 9-е классы: средняя гибкость мышления – 71%, низкая – 29%.

Данные результаты также не убедительны для иллюстрации динамики развития мыслительных процессов. Явной тенденции к возрастанию количества учащихся с высокой и средней гибкостью мышления не наблюдается. Это свидетельствует о том, что целенаправленной работы в направлении формирования творческих способностей в средних образовательных учреждениях не проводится.

Литература

1. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб.: СПГУТД, 2006. 268 с.
2. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №145. С. 54 – 64.
3. Богоявленская Д.Б. Как можно посмотреть на предмет с разных сторон: Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 1. С. 106.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2011. 448 с.
5. Коломиец Е.Ф. Когнитивные аспекты современного исследования креативности // Ананьевские чтения, 2008: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009. С. 201 – 202.
6. Леонтьева Т.Б. Развитие креативности подростков во внеурочной деятельности. // Интернет журнал «Науковедене». 2015. Т. 7. №1.
7. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Просвещение, 1978. 284 с.
8. Мазиллов В.А. Гештальтпсихология: исследования творческого мышления // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. 2011. №1. С. 80 – 88.
9. Остроумов А.И., Остроумова О.Ф. Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. №2 (28). С. 149.
10. Прядехо А.А., Прядехо А.Н., Степченко Т.А. Учебная деятельность как средство развития способности анализировать // Вестник Брянского государственного университета. №2 (2015): Педагогика. Психология. История. Право. Литературоведение. Языковедение. Экономика. Точные и естественные науки. Брянск: РИО БГУ, 2015. С. 87 – 90.
11. Психологический словарь, 2003.
12. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. №4. С. 123 – 132.
13. Шаршов И.А. Психолого-педагогическая классификация подходов к понятию "творчество" // Гаудеамус. 2002. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-klassifikatsiya-podhodov-k-ponyatiyu-tvorchestvo> (дата обращения: 17.03.2016)

References

1. Barysheva T.A., Zhigalov Ju.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitija kreativnosti. SPb.: SPGUTD, 2006. 268 s.
2. Barysheva T.A. Psihologicheskaja struktura kreativnosti (opyt jempiricheskogo issledovanija) // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. 2012. №145. S. 54 – 64.
3. Bogojavlenskaja D.B. Kak mozjno posmotret' na predmet s raznyh storon: Materialy IV Vserossijskogo s#ezda Rossijskogo psihologicheskogo obshhestva. M., 2007. T. 1. S. 106.
4. Il'in E.P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti. SPb.: Piter, 2011. 448 s.
5. Kolomic E.F. Kognitivnye aspekty sovremennogo issledovanija kreativnosti // Anan'evskie chtenija, 2008: Materialy nauchno-prakticheskij konferencii. SPb., 2009. S. 201 – 202.
6. Leont'eva T.B. Razvitie kreativnosti podrostkov vo vneurochnoj dejatel'nosti. // Internet zhurnal «Naukovedene». 2015. T. 7. №1.
7. Luk A.N. Psihologija tvorcestva. M.: Prosveshhenie, 1978. 284 s.
8. Mazilov V.A. Geshtal'tpsihologija: issledovanija tvorcheskogo myshlenija // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 11: Estestvennye nauki. 2011. №1. S. 80 – 88.
9. Ostroumov A.I., Ostroumova O.F. Kreativnost' i kreativnoe obuchenie kak slagaemye modernizacii obrazovanija v Rossii. Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki Tambov: Gramota, 2013. №2 (28). C. 149.
10. Prjadeho A.A., Prjadeho A.N., Stepchenko T.A. Uchebnaja dejatel'nost' kak sredstvo razvitija sposobnosti analizirovat' // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. №2 (2015): Pedagogika. Psihologija. Istorija. Pravo. Literaturovedenie. Jazykosnanie. Jekonomika. Tochnye i estestvennye nauki. Brjansk: RIO BGU, 2015. S. 87 – 90.

11. Psihologicheskij slovar', 2003.
12. Torshina K.A. Sovremennye issledovaniya problemy kreativnosti v zarubezhnoj psihologii // Voprosy psihologii. 1998. №4. S. 123 – 132.
13. Sharshov I.A. Psihologo-pedagogicheskaja klassifikacija podhodov k ponjatiju "tvorchestvo" // Gaudeamus. 2002. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-klassifikatsiya-podhodov-k-ponyatiju-tvorchestvo> (data obrashhenija: 17.03.2016)

*Pryadekho A.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Pryadekho A.N., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky*

THINKING AS A COMPONENT OF CREATIVE ABILITIES

Abstract: the article deals with the formation of creative abilities of students in modern school. The analysis of various approaches to the definition of creativity as well as the relation of creativity and thinking is given. The authors analyze the results of the study of the dynamics and the level of the development of creativity in modern school.

Keywords: creative abilities, thinking, thinking skills, flexible thinking

*Мамаев А.Р., кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Чудаев А.М., студент,
Мордовский Государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева*

*Работа выполнена при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2016 год.*

*Проект №1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза
как базового центра педагогического образования»*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ТРЕНИРОВОК В ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: в статье выявляются представления студентов о современном спорте и их желаний двигаться в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: общество, современная молодежь, формирование двигательных качеств, переносимость физических нагрузок, адаптация

В условиях современного общества достижение определенных результатов требует не малых усилий не только в науке, но и в спортивной направленности. На ряду сложившихся жизненных условиях, современная молодежь несколько, к сожалению, игнорирует спортивное образование, мы не спорим, многие не согласятся, с данными утверждениями и скажут как же физическая культура на занятиях. Работающие в этой сфере знают и думаем, согласятся с тем, что за одно практическое занятие научить чему либо не возможно. Мы провели не большой опрос среди студентов. По полученным результатам, ниже приведем статистические данные, говорящие о спортивной направленности, которая к сожалению уходит в сторону.

Коррекцию свойств личности целесообразно осуществлять, помимо средств физического воспитания, методами поручения, поощрения, наказания, убеждения, методом совместной деятельности и примера, чередования ролей и заданий, создание «ситуаций успеха и неуспеха» и др.

Поэтому формирование основных двигательных качеств в процессе физического воспитания может быть более успешным и продуктивным при условии обоснованного применения средств и методов физической культуры, а также интенсификации физических нагрузок, требующих напряженной деятельности всех физиологических систем. Однако при этом необходимо учитывать возрастно-половые и индивидуальные особенности занимающихся, а также резервные возможности их организма на разных этапах развития. Такой подход оградит практику физического воспитания от применения недостаточных и наряду с этим чрезмерных нагрузок, опасных для здоровья. В процессе физического воспитания следует не только повышать двигательную подготовленность,

но и формировать психофизические качества, обеспечивающие готовность к труду и активной деятельности в условиях автоматизированного производства. Вот почему для теории и практики физического воспитания необходимы данные о переносимости и допустимости физических нагрузок с учетом адаптационных возможностей организма на отдельных возрастных этапах, о степени функциональной зрелости физиологических систем, об уровнях развития и совершенствования двигательных возможностей в процессе направленной тренировки [3, с. 181].

Во всем разнообразии задач физического воспитания ведущей является формирование системы двигательных умений и навыков в движении. Процесс овладения самим двигательным действием начинается с формирования умения, основанного на предварительно полученных знаниях и ранее приобретенном опыте выполнения движения. Двигательное умение есть способность выполнить двигательное действие (решить двигательную задачу) при условии концентрированного внимания ученика на каждом движении, входящем в изучаемое двигательное действие. Многократное систематическое проявление двигательного умения при относительно постоянных условиях обучения приводит к тому, что умение превращается в двигательный навык.

Важность данного вопроса связана с тем, что включенность человека в различные социальные общности, формирование у него непосредственной или опосредованной (через группу) в те или иные социальные общности оказывается во многом важным условием воздействия на личность.

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте» от 4 декабря 2007 г. №329-ФЗ отмечено, что организация физического воспитания и образования в образовательных учреждениях включает

в себя проведение обязательных занятий по физической культуре в пределах основных образовательных программ в объеме, установленном государственными образовательными стандартами, а также дополнительных (факультативных) занятий физическими упражнениями и спортом в пределах дополнительных образовательных программ [2, 300].

Данная программа создавалась с учётом того, что система физического воспитания, объединяющая урочные, внеурочные формы занятий физическими упражнениями и спортом, должна создавать максимально благоприятные условия для раскрытия и развития не только физических, но и духовных способностей студентов, и их самоопределения. Принимая во внимание вышперечисленные задачи образования учащихся в области физической культуры, основными принципами, идеями и подходами при формировании данной программы были следующие: демократизация и гуманизация педагогического процесса, педагогика сотрудничества, деятельностный подход, интенсификация и оптимизация, расширение меж предметных связей.

Интенсификация и оптимизация состоит в повышении целенаправленности обучения и усиле-

нии мотивации занятий физической культурой и спортом, применении активных и творческих методов и форм обучения (проблемные, исследовательские, сопряжённого развития кондиционных и координационных способностей, акцентированного и всестороннего развития координационных способностей, методики программно-алгоритмического типа, групповые и индивидуальные формы обучения, круговая тренировка и др.); в развитии навыков учебного труда; широком использовании компьютеров и других технических средств [5, с. 145].

Во многих образовательных учреждениях организованы дополнительные секционные занятия по многим спортивным дисциплинам, но на них ходит в нашем случае из опрошенных студентов лишь 40%, 30% не занимаются вообще, 30% опираясь либо на свою лень или не желание, хотели бы заниматься определенным видом, что мешает неизвестно, ведь выбор в настоящее время велик.

Делая вывод и говоря, о современной молодежи, которая проявляет огромный интерес в основном к техническим средствам, материальным производствам, давит на духовную культуру. Спорт переродился по сравнению 1872 с тем, что было 70-80 лет назад.

Литература

1. Системный взгляд на процесс формирования здоровья у подростков: учеб.пособие / С.В. Алексеев, О.И. Янушанец. М.: Просвещение, 2011. 98 с.
2. Баглай, М.В. Конституционное право Российской Федерации. М.: Юрист, 2000. 386 с.
3. Барчуков И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.:КноРус, 2011. 215 с.
4. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт. М.: Академия, 2009. 528 с.
5. Боген М.М. Обучение двигательным действиям: учебник. М.: Физкультура и спорт, 2012. 193 с.
6. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок. М.: Дрофа, 2001. 198 с.
7. Голощапов Б.Р.История физической культуры и спорта. М.: Академия, 2010. 368 с.
8. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании : учеб.пособие / В. И. Лях. М.: АСТ, 2011. – 271 с.
9. Ашмарина Б.А. Теория и методика физического воспитания: учебник / под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 2012. 287 с.
10. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. М.: АCADEMA, 2012. 480 с.

References

1. Системный взгляд на процесс формирования здоровья у подростков: учеб.пособие / С.В. Алексеев, О.И. Янушанец. М.: Просвещение, 2011. 98 с.
2. Баглай, М.В. Конституционное право Российской Федерации. М.: Юрист, 2000. 386 с.
3. Барчуков И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.:КноРус, 2011. 215 с.
4. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт. М.: Академия, 2009. 528 с.
5. Боген М.М. Обучение двигательным действиям: учебник. М.: Физкультура и спорт, 2012. 193 с.
6. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок. М.: Дрофа, 2001. 198 с.
7. Голощапов Б.Р.История физической культуры и спорта. М.: Академия, 2010. 368 с.
8. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании: учеб.пособие / В.И. Лях. М.: АСТ, 2011. 271 с.

9. Ашмарина Б.А. Теория и методика физического воспитания: учебник / под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 2012. 287 с.

10. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. М.: АCADEMA, 2012. 480 с.

*Mamaev A.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Chugaev A.M., Student,
Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev*

GUIDELINES WHEN CARRYING OUT TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: the article reveals the views of students about modern sport, and their desires to move in terms of further education.

Keywords: society, today's youth, the formation of motor skills, exercise tolerance, adaptation

*Шишигина С.Н.,
Куренкова О.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Вологодский институт права и экономики ФСИН России*

НОВЫЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПОДДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫХ СВЯЗЕЙ ОСУЖДЕННОГО (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы методического обеспечения индивидуальной социальной работы с осужденным по решению проблем поддержания его социально полезных связей. Приведены результаты опросного исследования на базе ИУ, а также материалы зарубежной практики.

Ключевые слова: осужденный, социально полезные связи осужденного, индивидуальная социальная работа

Восстановление и укрепление социально полезных связей осужденного относится к категории наиболее болезненно переживаемых личностью, находящейся в условиях несвободы, и потому актуальных проблем пенитенциарной социальной работы.

Социально полезными связями осужденного в пенитенциарной науке и практике называются регулируемые социальными нормами отношения осужденного с различными субъектами (в т.ч. – родственниками), возникающие как стихийно, так и под влиянием целенаправленной работы сотрудников ИУ по его ресоциализации в период пребывания в ИУ и после освобождения.

Поддержание социально полезной связи позволяет осужденному, по мнению Е.И. Холостовой, изменить жизнь, конкретизировать планы и перспективы после освобождения, обрести социально значимую цель в жизни (создать или восстановить семью, трудоустроиться, стать членом религиозной общины, др.), сохранить или повысить собственный социальный статус [1], изменить эмоциональное состояние, обрести уверенность в себе и своих силах.

Содействуя поддержанию социально полезных связей осужденного, сотрудники ИУ могут решать данную задачу тремя:

- восстанавливая – осуществляют поиск родственников, координаты которых неизвестны, потеряны, либо облегчают общение с ними;

- сохраняя – создают условия для стабилизации длительных отношений осужденных с родственниками;

- развивая – помогают расширению (в т.ч. – установлению новых) отношений осужденного и формируют у него коммуникативные навыки, способствующие бесконфликтному и эффективному общению.

Согласно результатам проведенного нами в 2015 году исследования, в котором приняли участие 23 специалиста из 17 территориальных органов Федеральной службы исполнения наказаний, решение проблемы восстановления социально по-

лезных связей осужденных во многом определяет содержание индивидуальной социальной работы с осужденными в ИУ, наряду с другими ее направлениями («выявление и решение социальных проблем», «оказание помощи особым категориям осужденных», «профилактика рецидива», «подготовка осужденных к освобождению», «улучшение социального обеспечения осужденных после освобождения»). Специалисты утверждают, что ежедневно осуществляя индивидуальную социальную работу с осужденными, они способствуют укреплению их отношений с родственниками, друзьями (74% респондентов); урегулируют детско-родительские отношения – воспитание детей, опека, др. (34% респондентов); корректируют навыки межличностного общения (26% респондентов).

Содействие восстановлению социально полезных связей осужденных в ходе индивидуальной социальной работы с ними осуществляется посредством: розыска родственников; телефонных переговоров и переписки; активизации связи осужденного с детьми; интервьюирования лиц, прибывших на свидание, о проблемах общения с осужденным; установления и улучшения отношений с семьей в ходе ее посещения; проведение коллективных мероприятий в ИУ. При этом сотрудники используют в деятельности отнюдь не все методы. Работа, согласно опросу, проводится сотрудниками путем: бесед (100% опрошенных), переписки с учреждениями для решения проблем осужденного (91%), консультирования осужденного (86%), его информирования (70%). Непосредственных методов воздействия на личностные проблемы осужденных респонденты не применяют, не называют и специфических технологий, используемых в индивидуальном взаимодействии. При этом существенную сложность представляет для специалистов работа по урегулированию отношений осужденных и их родственников (своеобразному примирению).

82% опрошенных специалистов указали на необходимость разработки и внедрения специализированных рекомендаций по организации отдель-

ных направлений индивидуальной социальной работы, в том числе содействующих поддержанию социально полезных связей осужденного. Пополнение методов работы сотрудников групп социальной защиты осужденных ИУ возможно посредством внедрения доказавших свою эффективность за рубежом.

Проведенное нами исследование позволило обнаружить применяемый в социальной работе в Швейцарии Рабочий инструмент для составления плана оказания помощи [2]. Его используют для обсуждения социальной проблемы с различными участниками проблемы, структурирования информации. Входящие в состав инструмента протоколы позволяют вносить информацию, накапли-

вающуюся в ходе нескольких бесед специалиста и клиентов, что позволяет в дальнейшем организовать коллегиальное обсуждение случая и поиск решений совместно со всеми участниками проблемы. Данный инструмент, на наш взгляд, оптимален для разрешения конфликтных ситуаций, возникающих между осужденным и его близкими, препятствующих поддержанию родственных связей и нормальной коммуникации.

Рабочий инструмент для составления плана оказания помощи включает четыре части. Часть №1 позволяет сделать обзор ситуации всеми ее участниками (количество строк в протоколе соответствует количеству участников ситуации) (см. табл. 1).

Таблица 1

Первоначальный обзор ситуации (оценка участников)	Где я вижу проблему? Кто ответственный? (я сам, кто-то еще?)	Кто уже предпринимал попытку решить проблему? (я сам, семья, круг друзей, учреждения?)	Что было до сих пор достигнуто, что нет? (своими силами, при помощи семьи, друзей, учреждений)

Выясняется, как стороны воспринимают проблему и кого в ней винить, кто и что предпринимал, чтобы решить проблему и какие результаты были достигнуты. Адресаты часто уже имеют сами попытки изменить себя или свое положение, и не всегда эти попытки неудачны. Эта информация может обозначить потенциальные цели будущей работы.

Часть №2 направлена на поиск направлений сотрудничества для решения проблемы (см. таблицу 2). При этом специалисты оценивают свои способности и возможности. Насколько интенсивно

они могут посвятить себя решению проблемы, каковы ожидания осужденного и его родственников к их деятельности. Специалист должен решить, как реагировать на ожидания и установить, входит ли проблема в пределы его компетенции, располагает ли он свободными временными и материальными ресурсами для ее решения. Оцениваются индивидуальные компетенции специалиста – какие из навыков ему потребуются, чувствует ли он в себе силы для решения проблемы, имеется ли отрицательный опыт работы с подобной проблемой.

Таблица 2

Пути решения и ожидания сторон	Сбор информации	Колонка рефлексии	Вопросы рефлексии для специалистов
Как случай попал к специалисту? - по инициативе осужденного клиента (чем мотивирована?) - направлен (кем, почему?) - после вмешательства сотрудника ИУ (почему, с какими последствиями?)			Каковы последствия такого подхода (при решении проблемы) для качества взаимодействия специалиста и клиента?
Кто и чего ожидает от специалиста? Адресаты Собственное учреждение Другие организации			Может и хочет ли специалист выполнить ожидания осужденного клиента? Какие из ожиданий оправдать невозможно?

Продолжение таблицы 1

Какая профессиональная компетентность специалиста требуется? Есть ли у него необходимые временные и материальные ресурсы?			Может или хочет ли специалист отклонить или работать с этой ситуацией? Где границы сотрудничества?
Что может предложить специалист? Есть ли необходимые компетенции? Какие чувства к клиенту испытывает специалист? Какие проблемы могут возникнуть у специалиста с клиентом и его проблемой?			Может ли и хочет ли специалист работать с клиентом и его родственниками? Помогут ли в этом полученные в прошлом знания? Не противоречит ли решение проблемы стандартам и ценностям, которых придерживается специалист?

Часть №3 позволяет оценить, какие проблемы нужно решить в ходе социальной работы в данной ситуации (см. табл. 3).

Таблица 3

Клиенты	Восприятие и описание <i>Что клиент считает проблемой? Как это можно описать?</i>	Мотивы, чувства и обоснования клиента <i>(Я хочу... Я считаю.... Я вижу это так, потому что ...)</i>	Интерпретации и объяснения <i>(Относительно позиций сторон я предполагаю, что:)</i>	Оценка ситуации <i>Где и в чем клиент видит проблему? Кто или что должно измениться?</i>

В первом столбце отражено описание проблемы с личной точки зрения всех заинтересованных сторон (для каждого участника в протоколе отведена своя строка), во втором столбце – мотивы, чувства и причины такого мнения осужденного клиента (родственников) и их участие в проблеме. В третьем столбце сотрудник ИУ указывает все мнения (противоположные, ошибочные, теоретически объясняющие возникшие проблемы), вы-

двигает гипотезы. Сравнение всех мнений завершает работу над анализом проблемы.

Часть №4 помогает выработать меры социальной работы, необходимые для оказания помощи клиенту и его родственникам (см. табл. 4). Составляющие ее вопросы охватывают высказывания для оценки проблемы, обнаруживают желательные для осужденного клиента (и его близких) изменения.

Таблица 4

	Позиция осужденного клиента	Позиция родственника осужденного клиента	Позиция специалиста
Оценка ситуации В чем состоит проблема?			<i>Проблемы, которые выходят на передний план: а) и т.д.</i>
Перспектива изменения Кто или что должно измениться?			<i>Отношения между ...</i>

Продолжение таблицы 4

Цель Желаемое состояние Как должно выглядеть состояние в среднесрочной перспективе? Как бы выглядела ситуация в конце, если бы проблема была решена?	<u>Среднесрочная:</u> Я бы хотел... <u>Долгосрочная:</u> Я бы хотел...	<u>Среднесрочная:</u> Я бы хотел... <u>Долгосрочная:</u> Я бы хотел...	<u>Идея:</u>
	Цели для осужденного клиента	Цели для родственника осужденного клиента	
Консенсусная цель (при согласии всех участников)	<u>Цели действий</u> (конец помощи) <u>Подцели</u> (среднесрочные и достижимые):	<u>Цели действий</u> (конец помощи) <u>Подцели</u> (среднесрочные и достижимые):	
Разногласия Желания, представления, по которым нет согласия			

В ходе совместной беседы специалиста с осужденным клиентом и его родственниками формулируются цели, в которых заинтересованы все. Не предусматривается никакого разделения перспектив, но идет различение целей участников для решения проблемы. Каждый преследует свои цели и несет ответственность за их достижение. Обязательно введение в переговорах временной дифференциации (цели действия и подцели). Отдельно могут фиксироваться разногласия, по которым стороны не могут договориться. Возможно, они будут отработаны более эффективно на более позднем сроке. При достижении консенсуса сле-

дует учитывать, что цели должны быть ясны каждому – и осужденному клиенту, и его родственникам.

Использование предложенного инструмента позволит разрешать межличностные проблемы осужденного клиента и его родственников, препятствующие поддержанию социально полезных связей между ними. Ведение протоколов может и должно стать содержательной основой консультативного процесса в социальной работе как на основном этапе отбывания наказания, так и на этапе подготовки осужденного к освобождению.

Литература

1. Социальная работа: теория и практика / под ред. А.С. Сорвиной, Е.И. Холостовой. М.: ИНФРА-М, 2002.
2. Spiegel, Hiltrud von. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, 2013.

References

1. Sotsial'naya rabota: teoriya i praktika / pod red. A.S. Sorvinoy, E.I. Kholostovoy. M.: INFRA-M, 2002.
2. Spiegel, Hiltrud von. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, 2013.

*Shishigina S.N.
Kurenkova O.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia*

**NEW METHOD OF SOLVING THE PROBLEMS OF MAINTENANCE SOCIAL USEFUL
CONNECTIONS OF CONVICTS (FOREIGN EXPERIENCE)**

Abstract: the article discusses methodological support of individual social work with convicts in solving the problems of maintaining their socially useful connections. It presents the results of the questionnaire study on the basis of the correctional institutions as well as materials of foreign practice.

Keywords: a convict, social useful connections of the convict, an individual social work

*Мингалеева М.Т., кандидат педагогических наук, учитель биологии,
Муниципальное общеобразовательное учреждение Октябрьский сельский лицей*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье раскрываются основные направления деятельности школы по эколого-патриотическому воспитанию. Особое значение в процессе эколого-патриотического воспитания школьников приобретают принципы гуманистической и гуманитарной направленности, принцип культуросообразности и деятельностно-аксиологической направленности, которые связаны с целями разрешения проблемы модернизации современного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: эколого-патриотическое воспитание, модель выпускника

Социально-политические и экологические проблемы современного общества привели школу к переосмыслению некоторых сторон теоретической и практической системы воспитания: учитывая прежние достижения в этой области, целесообразно вносить изменения в воспитательный процесс. В воспитательной системе развития школы одно из основных мест занимает формирование у учащихся экологической культуры, патриотизма, предусматривающие ответственное отношение к родной природе и к историческому прошлому нашей родины.

В школе накоплен положительный опыт работы по экологическому и патриотическому воспитанию учащихся. Для осуществления процесса эколого-патриотического воспитания предусмотрено реализация ряд педагогических условий: реализация интегративно-деятельностного подхода, взаимосвязи и взаимодополняемости традиционных и нетрадиционных форм организации воспитательной работы, комплексной программы эколого-патриотического воспитания. Интегративно-деятельностный подход реализуется в межпредметной интеграции, интеграции учебного процесса с внеклассными мероприятиями, что способствует углублению экологических знаний учащихся, формированию убеждений эколого-патриотического характера, развитию у них интереса к эколого-патриотической деятельности, осознанию ими ее сущности и ценности, приобретению школьниками разностороннего опыта в различных сферах их жизнедеятельности [4, с. 5].

Главной целью эколого-патриотического воспитания является создание широких возможностей для творческой самореализации личности на пользу себе и обществу. Реализация цели осуществляется через ряд задач, предусмотренных программой воспитательной работы: воспитание творческой личности, любящей свой край и реализующий свое

отношение к природе в созидательной деятельности; формирование экологической культуры учащихся; формирование гражданской ответственности; воспитание национальной идентичности, уважения к культуре этносов.

Обозначим направления эколого-патриотической деятельности в современной школе:

– патриотическое: воспитание ответственности к родной природе, к историческому прошлому родины;

– духовно-нравственное воспитание через экологическое образование и патриотическое воспитание: гуманное отношение к окружающему миру, к живым существам вокруг нас.

В ряде работ представлены патриотическое и нравственное воспитание учащихся [2, 3]. Рассмотрим данные направления в соответствии с модернизацией учебно-воспитательного процесса. В рамках патриотического направления предусмотрено формирование потребности в сознательном отношении к учению, пробуждение интереса к прошлому своего народа, воспитание гордости за национальную культуру, выявление и развитие творческих наклонностей детей. Педагог помогает ребенку осмыслить себя как часть природы, испытать гордость за свою Родину. В старших классах предусмотрены занятия на воспитание политической культуры, формирование чувства ответственности за будущее своей страны. Запланированы акции «Помоги ветерану», акция доброты и милосердия, просмотр фильмов, выполнение исследовательских проектов: «Природа, опаленная войной», «Охранять природу-значит, охранять Родину». В результате проведенной учебно-воспитательной работы по данному направлению учащиеся осознают роль знаний в жизни человека, необходимость изучения, сохранения и приумножения историко-культурного, духовного наследия Родины, приобретут такие ценные качества как сострадательность, долг,

доброжелательность, понимание своей роли в преобразовании окружающего мира.

В рамках духовно-нравственного направления предусмотрено воспитание у подрастающего поколения экологически целесообразного поведения как показателя духовно развитой личности. В процессе таких форм работы со школьниками, как общение с природой, экологические игры, классные часы и беседы, просмотр фильмов происходит формирование представлений о природе, как среде жизнедеятельности людей, развитие эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде; воспитание поведения в природе в соответствии с общепринятыми нормами, формирование потребности проявлять активность в решении экологических проблем, формирование познавательных, практических и творческих умений экологического характера, развитие экологической ответственности как черты личности на основе системных знаний об экологических проблемах современности и возможности устойчивого развития современной цивилизации. В результате ребята усвоят причины экологических проблем и способы выхода из них, проявят активность к защите прав людей на качество среды обитания.

В результате реализации воспитательной системы предусмотрено воссоздание модели выпускника, который осознает общественно значимые проблемы и готов их решать, проявляет гражданскую ответственность, уважает национальные традиции, проявляет толерантность, руководствуется в своей жизни ценностями: Культура, Здоровье, Природа, Семья, Родина и обладает высокой экологической культурой.

Обобщая основные направления воспитательного процесса можно отметить, что многоплановость эколого-патриотического воспитания учащихся требует:

- современного подхода к решению экологических проблем;
- разнообразия форм реализации эколого-патриотического воспитания;
- бережного использования богатейшего опыта предыдущих поколений;
- учет национальных особенностей личности.

Основные направления эколого-патриотического воспитания должны реализоваться посредством принципов гуманизации, культуросообразности, деятельностно- аксиологической направленности.

1. Принцип гуманистической направленности воспитания. Идея о необходимости гуманизации воспитания выражена уже в трудах чешского педагога Яна Амоса Каменского, Жан Жака Руссо и Льва Николаевича Толстого. Данный принцип

воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений. Реализация принципа оказывает положительное влияние на социализацию детей. В результате правильного воспитания развивается субъективность в позитивном аспекте; воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, воспитание имеет возможность минимизировать и отчасти корректировать последствия этих негативных столкновений в обществе. Реализация принципа гуманистической направленности воспитания в практике эффективно влияет на развитие у воспитанника рефлексии и саморегуляции, на формирование его отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости; на формирование личности- носителя демократических и гуманистических отношений в обществе [1, с. 16].

2. Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом Фридрихом Дистервегом, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям. В соответствии с данным принципом дети приобщаются к различным пластам культуры своего народа. В России проживает множество этносов, в нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения. Это выдвигает проблему наполнения принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием. Важным условием воспитания является нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур [1, с. 30].

3. Принцип деятельностно-аксиологической направленности воспитания предполагает формирование у учащихся высокой активности в процессе участия в различных видах общественно-полезной деятельности и в процессе этого участия учащиеся приобретают те или иные ценностные ориентации.

Таким образом, обоснованные выше основные направления по эколого-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательной

школы и предлагаемые принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга и позволяют действовать

гибко, самостоятельно, повышая роль субъектов учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 2000. 200 с.
2. Ипполитова Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей: Монография. Челябинск: Изд-во ГГПУ «Факел», 1997. 217 с.
3. Лихачев Б.Т. Нравственное воспитание школьников в целостном учебно-педагогическом процессе // Лихачев Б. Педагогика. М., 1992. С. 263 – 280.
4. Шитикова О.Н. Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Шадринск, 2002. 162 с.

References

1. Mudrik A.V. Social'naja pedagogika: Ucheb. dlja stud. ped. vuzov / Pod red. V.A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr «Akademija». 2000. 200 s.
2. Ippolitova N.V. Patrioticheskoe vospitanie v sovremennyh uslovijah: osobennosti, podhody, podgotovka budushhih uchitelej: Monografija. Cheljabinsk: Izd-vo GGPU «Fakel», 1997. 217 s.
3. Lihachev B.T. Nrvastvennoe vospitanie shkol'nikov v celostnom uchebno-pedagogicheskom processe // Lihachev B. Pedagogika. M., 1992. S. 263 – 280.
4. Shitikova O.N. Jekologo-patrioticheskoe vospitanie mladshih podrostkov v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01: Shadrinsk, 2002. 162 s.

*Mingalieva M.T., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Biology Teacher,
Oktyabrsky Lyceum*

THE MAIN DIRECTIONS OF ECOLOGICAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN SCHOOLCHILDREN

Abstract: the article reveals the main directions of the activities of the school for ecological and patriotic education. Particular importance in the process of ecological and patriotic education of students principles of humanistic and humanitarian orientation, the principle of conformity to culture and activity and axiological orientation are acquired, which are related to the resolution of problems of modernization of modern educational process.

Keywords: ecological and patriotic education, the model of a school graduate

*Попович А.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Шурманов Е.Г.,
Уральский федеральный университет им. Б. Ельцина*

ИДЕОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Аннотация: в работе рассматриваются вопросы формирования государственной идеологии, как платформы для создания современного государства. Показана необходимость формирования идеологического фундамента для развития процветающего и экономически развитого общества.

Ключевые слова: государство, идеологическая платформа, общество, национальная идея

Современная педагогическая наука сегодня отличается многовекторностью и многообразием направлений развития, методик и форм. На мой взгляд, педагогам дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, преподавателям вузов, а они тоже являются участниками воспитательного процесса, предоставлено «широкое поле» для их педагогического мастерства, творчества и таланта. И убежден в том, что для талантливого педагога есть большие возможности проявить свои способности. Но насколько бескрайни «просторы» педагогического творчества педагога-современника, где его «границы» и «границы»? Попробую ответить на эти вопросы.

Проблема современного общества, не касаясь даже какого-то отдельно взятого государства, с учетом политических событий, это падение культурного и интеллектуального уровня в целом. Причин тому много и они разные – развал СССР, миграционные процессы, политика «сильных мира сего» относительно «слабых», смешение народов и народностей, практически осуществленная в России смена одного государственного строя на другой. Это факты и реалии, с которыми сталкивается сегодня общество, социумы всех государств. Особое внимание хочу обратить на постсоветские республики, которые практически в дополнение ко всему образовали новые государственные границы, подошли к той черте и осознали необходимость создания и строительства собственной идеологии.

Четверть века прошло с того периода, когда «рухнул» наш «Союз нерушимый», а идеологическая платформа у большинства «бывших» советских республик так и не появилась. Я не включаю в этот перечень страны Балтии, где сразу же был объявлен «европейский вектор». И пока политический и государственный административный «бомонд» проводил демократические преобразования и «создавал материальные и духовные блага» своих граждан, приватизируя, разваливая, закрывая дома культуры, библиотеки, читальные залы, стадионы, спортивные площадки, педагог творил, проявлял творчество, инновационный подход, чтобы учить и воспитывать новых граждан. При

этом от государства не поступало никакого «заказа» – кого должна готовить образовательная система. В какой форме должен был бы «сформулирован» этот «заказ»? Сегодня ответ очевиден – в форме идеологии. Идеология сильного во всех сферах государства. Такой подход будет востребован и в будущем. А сегодня педагог, как воспитатель, предоставлен самому себе, особенно это касается преподавателей гуманитарных дисциплин. «Фундаменталисты» осознают свои цели – научить пользоваться законами физики, математики, химии, дать базовые знания. Представители гуманитарной сферы находятся в поиске идеалов и приоритетов регионального, краевого масштаба, взывая к чувствам патриотизма или противопоставляя одну этническую группу, народность другой.

Вот это и есть «поле творчества», на котором сегодня приходится трудиться педагогам – отсутствие идеологии для народности, проживающей на той или иной территории страны. А нужна ли вообще идеология? Для чего она, если сейчас практически на всех континентах наблюдаются проявления радикализма, экстремизма и терроризма. Но все государства имеют ярко выраженную идеологию. США – «эталон демократии», «защитник прав личности», «богоугодной морали», «спасающие» человечество от тиранов. Такова «страна древнейшей династии» Япония, «коммунистический» Китай, таков и стремящийся к формированию идеологии Евросоюз.

Государственная идеология формирует у граждан убеждение в преимуществах существующей формы правления и организации общества. Идеология должна соответствовать и базироваться на следующих составляющих частях:

- стереотип поведения, закрепленный генетически;
- национальная психология;
- вектор исторического развития.

Не факт, что идеология государства может стать таковой в данное историческое время. Действенная идеология разрабатывается с учетом биосоциальных и этнокультурных основ поведения проживающих на данной территории народов.

Общественная жизнь, поведение сообщества базируется на древних схемах поведения, заложенных в ходе эволюции. Крайне необходимо найти баланс между коллективизмом и индивидуализмом, которые не только разнообразны, но и изменчивы во времени.

На чем основать идеологию и чем это может грозить той демократии, которая только начинает зарождаться в странах Восточной Европы? Существующие особенности национального поведения можно выразить с помощью кратко сформулированных принципов:

- «южный» тип – «Око за око, зуб за зуб» (Моисей);
- «восточный» тип – «Не делай другому того, чего себе не желаешь» (Конфуций);
- «западный» тип – «Свобода – есть право делать все то, что закон не запрещает» (Монтескье);
- «северный» тип – «Не живи так, как хочется, а живи так, как велит Бог».

Что избрать, что нужно учесть при создании идеологии государства? Ученые настаивают на формировании идеологии, как неотъемлемого атрибута здорового общества, экономического процветания. Но государственная идеология может вступить в противоречие с теми демократическими преобразованиями, происходящими в странах Восточной Европы, так как идеология – это реликт тоталитарного режима, попытка взять курс на

идеологическое манипулирование общественным сознанием граждан.

В разработке идеологии удастся ли решить проблему наличия господствующего вида собственности на средства производства, частной или общественной, что будет лежать в основе соответствующих нравственных ценностей? Возможно ли сменить акценты от собственности в обществе и направить их на формирование ценностного отношения к жизни каждого человека? А государство и бизнес способствуют созданию таких условий. Идеологические приоритеты государства следующие:

- сохранение и укрепление нравственных устоев;
- государственность;
- национальное достоинство;
- укрепление демократических преобразований;
- развитие социальных форм общества;
- укрепление общественного самоуправления.

Новы ли вышеперечисленные постулаты или нам снова «смотреть» на Запад или Восток? В этом нет необходимости. Нам требуется внимательно изучить опыт и наследие наших предков от Ярослава Мудрого. Уверен, мы сможем заложить прочный идеологический фундамент сильного государства, в котором каждый гражданин ощутит себя свободным и счастливым человеком.

Литература

1. Национальная идея: страны, народы, социумы: Сб. ст. / Отв. ред. Оганисян Ю.С. М.: Наука, 2007.
2. Дестют де Траси А.-Л.-К. Основы идеологии. Идеология в собственном смысле слова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2013.
3. Бызов Л. Где искать идеологию большинства? [Электронный ресурс] // Литературная газета. 2012. 18 апреля. №16. Режим доступа: http://lgz.ru/article/N16--6366---2012-04-18-/Gd%D0%B5-iskaty-id%D0%B5ologiyubolyshinstva_18804/

References

1. Nacional'naja ideja: strany, narody, sociumy: Sb. st. / Otv. red. Oganis'jan Ju.S. M.: Nauka, 2007.
2. Destjut de Trasi A.-L.-K. Osnovy ideologii. Ideologija v sobstvennom smysle slova. M.: Akademicheskij proekt; Al'ma Mater, 2013.
3. Byzov L. Gde iskat' ideologiju bol'shinstva? [Jelektronnyj resurs] // Literaturnaja gazeta. 2012. 18 aprelja. №16. Rezhim dostupa: http://lgz.ru/article/N16--6366---2012-04-18-/Gd%D0%B5-iskaty-id%D0%B5ologiyubolyshinstva_18804/

*Popovich A.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shurmanov E.G.,
Ural Federal University named after Boris Yeltsin, Yekaterinburg*

IDEOLOGY AS THE FOUNDATION OF STATEHOOD

Abstract: the work considers the questions of formation of the state ideology, as a platform for the creation of the modern state. The necessity of forming the ideological foundation for the development of a prosperous and economically developed society is shown.

Keywords: the state ideological platform, society, national idea

*Бунькова А.Д., доцент,
Уральский государственный педагогический университет,
Царев Д.А.,
Уральский государственный педагогический университет,
Институт музыкального и художественного образования*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, КАК СРЕДСТВО, СПОСОБСТВУЮЩЕЕ ЭФФЕКТИВНОМУ И РЕЗУЛЬТАТИВНОМУ ОСВОЕНИЮ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы актуальности создания нового учебно-методического обеспечения для студентов направления "Музыкально-компьютерные в образовании". Также описаны универсальные материалы, которые могли бы быть использованы как студентами, уже имеющими навык работы в области создания музыки на ПК, так и студентами, не имеющего такого опыта. также в статье описан процесс опроса студентов о целесообразности введения в лекционный курс того или иного материала.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, электронное учебно-методическое пособие, современные средства обучения, инновационные подходы в образовании

На сегодняшний день отмечается устойчивая тенденция внедрения современных Обучение информационным технологиям в музыке – одно из важнейших направлений в области музыкально-компьютерных технологий, рассматривается на сегодняшний день как важнейший компонент образования. Профессиональная подготовка будущих специалистов в области музыкально-компьютерных технологий должна быть ориентирована на подготовку конкурентоспособного специалиста, востребованного рынком труда в условиях нарастающих темпов информатизации образования, создания единой информационной среды и формирования соответствующих профессиональных компетенций в условиях стремительно развивающихся возможностей программных продуктов и решений в области музыкально-компьютерных технологий.

Проблема всестороннего обеспечения образовательного процесса учебно-методической литературой всегда находилась и находится в центре внимания педагогов-исследователей. В современной научной педагогической литературе авторы по-разному оценивают значение учебно-методического пособия в образовании. Некоторые исследователи рассматривают учебно-методическое пособие как средство учебно-методического обеспечения образовательного процесса с целью повышения его качества и реализации Государственного образовательного стандарта.

Другие основное значение в создании учебно-методических пособий видят в реализации необходимых условий, в которых обучающий и обучающиеся могли бы свободно развиваться – комфортные условия для деятельности одних и других.

В свою очередь, Л. С. Хижнякова считает, что учебно-методическое пособие отражает единство деятельности учителя и учащихся, так как учебный процесс предполагает взаимодействие учащегося и учителя, руководство учителем учебно-познавательной деятельностью учащихся. Его можно условно разделить на учебный комплект, предназначенный для учащихся и методический комплект для учителя. Другой исследователь Л. С. Колмогорова подчеркивает, что основной целью создания учебно-методического пособия является обеспечение информационно-методической поддержки общего гуманитарного образования. По мнению автора учебно-методическое пособие решает следующие задачи:

обеспечение условий для удовлетворения образовательных потребностей учащейся молодежи в данной предметной области;

выравнивание исходного уровня студентов-первокурсников по основам данной науки;

оказание помощи обучающимся в организации процессов самопознания, самообразования, самосовершенствования.

Р. Купцов утверждает, что учебно-методическое пособие пришло на смену традиционному учебнику и направлено на создание мотивации к изучению предмета, и обеспечивает раскрытие творческого потенциала индивидуальности каждого обучающегося, предоставление возможности получения обучающимся полноценного образования.

Рассматривая значение учебно-методического пособия по дисциплинам (информатика базовый или факультативный курс), И.П. Хорошева отмечает, что, эффективность использования учебно-методического пособия в учебном процессе определяется следующим:

1. Практическая направленность. Большая часть учебного времени отводится на практическую работу обучающихся.

2. Комплексное обеспечение учебного процесса. В состав учебнометодического пособия входит все необходимое для учебного процесса: теоретический материалы по важнейшим темам, кроме этого возможно и наглядные материалы (методические рекомендации, средства контроля).

3. Экономия времени педагога. Многие педагоги были вынуждены тратить время и силы на самостоятельные разработки демонстрационных материалов по важным темам.

УМП обеспечивает педагога всем необходимым для проведения занятий. В отлично структурированных учебных пособиях кратко изложен теоретический материал, сформулированы упражнения и задания. Кроме этого в учебных пособиях могут быть самостоятельные практические работы, которые позволяют организовать закрепление материала.

4. Создание условий для применения новых педагогических технологий. Грамотное построение учебного материала способствует использованию различных форм учебной работы (классно-урочной, самостоятельной). Возможность каждому учащимся, освоения учебного материала каждым учащимся в удобном для него темпе (в зависимости от уровня подготовки).

В настоящее время вузы имеют право на основе государственных документов разрабатывать положения, рекомендации и инструкции по разработке учебно-методических пособий дисциплин. Такие документы для педагогов носят рекомендательный характер, при этом они дают основу для унификации структуры и оформления пособий по обеспечиваемым учебным дисциплинам с учетом специфики вуза. Так положения и стандарты устанавливают требования к структуре, содержанию и оформлению учебно-методического пособия дисциплин.

Наряду с этим разработка учебно-методического пособия дисциплины должна осуществляться на основе дидактических принципов:

– соответствие ФГОС (или рабочей программе для вузовского компонента);

– четкая структуризация учебного материала; последовательность изложения учебного материала;

– полнота и доступность информации; определение комплекса знаний, умений, навыков, компетенций, которых должен достичь студент;

– соответствие объема учебных материалов объему часов (зачетных единиц), отведенных на изучение дисциплины;

– современность и соответствие достижениям в соответствующей сфере.

Кроме обязательной формы представления учебной информации (текстовой), целесообразно дополнять учебно-методическое пособие учебными материалами на электронных носителях, например, видеоуроки по главным темам курса. Также возможно включать компьютерные обучающие системы в гипертекстовом и мультимедийном вариантах, лабораторные практикумы (в том числе и лабораторные практикумы удаленного доступа), тренинговые учебно-тренировочные упражнения (в том числе и с удаленным доступом), электронные библиотеки с удаленным (сетевым) доступом, образцы практических работ, творческих проектов и др.

Востребованность разработки новых учебно-методических пособий диктуется возможностями и эффективностью их использования в учебном процессе для повышения доли самостоятельной работы обучающегося, экономии времени педагога, реализации индивидуального подхода в процессе обучения, комплексности обеспечения учебного процесса и многое др. Анализ литературы показал, что, несмотря на существование единых требований к структуре и содержанию учебно-методического пособия, существуют различные подходы к разработке учебных материалов для дисциплин.

Таким образом, учебно-методическое пособие дисциплины можно представить как совокупность учебно-методических материалов, обеспечивающих учебный процесс по дисциплине и способствующих эффективному и результативному освоению студентами учебного материала дисциплины. Оно нацелено на выполнение требований Государственного образовательного стандарта к подготовке выпускника по специальности или направлению высшего профессионального образования и предназначено для планирования и оценки работы кафедр по совершенствованию методического обеспечения учебного процесса, организации деятельности студентов по самостоятельному изучению дисциплины, оказания методической помощи преподавателям при подготовке и проведении учебных занятий по дисциплине.

Анализ результатов анкетирования студентов ФГОУ ВО УрГПУ направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Художественное образование (Музыкально-компьютерные технологии в образовании), проведенный в 2014-2015 учебном году, потребовал разработки нового учебно-методического обеспечения, отвечающего всем требованиям к качеству преподавания профильных дисциплин в ВУЗе и возможность использования лекционного и практического мате-

риала в самостоятельной работе студентов бакалавров профиля Музыкально-компьютерные технологии. Так как изменение учебного плана профиля «Музыкально-компьютерные технологии» Государственного образовательного стандарта «Педагогическое образование» фактически невозможно, то следует пересмотреть соотношение лекционных и практических занятий в сторону увеличения последних, и создать учебно-методическое обеспечение дисциплины «Информационные технологии в музыке», позволяющее активизировать самостоятельную работу студентов при изучении сложного теоретического материала. С этой целью было необходимо создать видеокурс по важнейшим разделам дисциплины ИТМ, а также в печатном виде лекционным материалом для подготовки к экзаменам и зачетам.

В учебно-методическое обеспечение был отобран наиболее универсальный материал, который мог быть использован как студентами, уже имеющими навык работы в области создания музыки на ПК, так и студентами, не имеющего такого опыта.

В ходе работы проводились опросы студентов о целесообразности введения в лекционный курс того или иного материала. В ходе бесед выяснилось, какие изменения и дополнения следует внести в содержание лекционных занятий, какой материал лучше закрепить на практических занятиях. Беседы со студентами позволяли также дифференцировать практические задания с учетом довузовской музыкальной подготовки, личного опыта студентов в композиторской деятельности и деятельности аранжировщика музыкальных композиций. Таким образом, в учебно-методическое пособие по дисциплине ИТМ был отобран материал, раскрывающий следующие темы:

- Введение
- Установка программного обеспечения Cubase 5
- Обзор интерфейса программы секвенсора, внешней аудиокарты, коммутация midi.
- Звукозапись
- Секреты обработки звука
- Создание аранжировки с помощью цифрового инструментария
- Многоканальное сведение в секвенсоре

Аудиомастеринг от А до Я
Заключение

А также список основной и дополнительной литературы

На основании специфики обучения музыкально-компьютерным технологиям и анализа существующих электронных учебных материалов было разработано учебное пособие «Основы профессиональной деятельности музыканта на РС» по дисциплине «Информационные технологии в музыке».

В ходе исследования были выявлены следующие результаты: работа с данным учебно-методическим обеспечением в рамках курса специальной подготовки по музыкально-компьютерным технологиям способствует систематизации знаний студентов-бакалавров направления педагогическое образование, что в свою очередь способствует повышению профессионального уровня владения музыкальными программами: дает возможность выбора индивидуальной траектории обучения в связи с разным уровнем довузовской подготовкой и их профессиональной потребностью в конкретной области; расширяет рамки ограниченности учебных, лабораторных занятий по времени за счет возможности использования учебно-методического обеспечения внеаудиторных занятий; результатом этого является более высокий индивидуализированный уровень, что приводит к повышению личностного уровня профессиональной подготовки по музыкально-компьютерным технологиям.

Так же были проведены беседы с преподавателями кафедры художественного образования о качестве и доступности теоретического материала учебно-методического обеспечения «Основы создания музыки на ПК». Все вышеизложенное подтверждает эффективность и возможность использования данного учебно-методического обеспечения на занятиях по дисциплине «Информационные технологии в музыке» со студентами бакалаврами Направления Педагогическое образование, профиль Художественное образование (музыкально-компьютерные технологии).

Литература

1. Бунькова А.Д., Саврасов В.В. Технология создания авторских композиций для вокально-инструментального ансамбля // «Novation» – Ежемесячный международный научный журнал Болгария, Варна, 2016. №3. Р. 9 – 10.
2. Бунькова А.Д., Васнина А.В. Выбор наушников и влияние их использования на органы слуха // Европейский Журнал Биомедицинских и Наук о жизни, журнал 2015. №4. Р. 45 – 49 Scientific

References

1. Bun'kova A.D., Savrasov V.V. Tehnologija sozdaniya avtorskih kompozicij dlja vokal'no-instrumental'nogo ansamblja // «Novation» – Ezhemesjachnyj mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal Bolgarija, Varna, 2016. №3. R. 9 – 10.
2. Bun'kova A.D., Vasnina A.V. Vybor naushnikov i vlijanie ih ispol'zovanija na organy sluha // Evropejskij Zhurnal Biomedicinskih i Nauk o zhizni, zhurnal 2015. №4. P. 45 – 49 Scientific

*Bunkova A.D., Associate professor,
Ural State Pedagogical University,
Tsaryov D.A.,
Ural State Pedagogical University,
Institute of Music and Art Education*

EDUCATIONAL AND METHODOICAL GRANT FOR STUDENTS BACHELORS AS THE MEANS PROMOTING EFFECTIVE AND PRODUCTIVE DEVELOPMENT OF A TRAINING MATERIAL OF DISCIPLINE BY STUDENTS

Abstract: in the article the questions of relevance of creation of new educational and methodical providing for students of the "Musical and Computer in Education" direction are considered. Universal materials which could be used as the students who already have skill of work in the field of the creation of music on the personal computer, and students which don't have such experience are also described. Also in the article the process of poll of students about expediency of introduction to a lecture rate of this or that material is described.

Keywords: musical and computer technologies, an electronic educational and methodical grant, modern tutorials, innovative approaches in education

*Абдулгалимов Г.Л., доктор педагогических наук, доцент,
Гулюта А.А., аспирант,
Казагачев В.Н., аспирант кафедры прикладной математики.
Московский педагогический государственный университет*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ РОБОТОТЕХНИКИ

Аннотация: в статье приводятся результаты исследований по формированию готовности будущего учителя информатики к деятельности по преподаванию робототехники. Сказано о популяризации образовательной робототехники и об особенностях организации курсов по робототехнике.

Ключевые слова: образовательная робототехника, обучение будущего учителя информатики, преподавание робототехники

В условиях информатизации и автоматизации различных направлений человеческой деятельности и развития наукоемких и высокотехнологичных производств активизировалось использование роботов и робототехнических систем в виде автоматизированных и программируемых электронно-механических устройств. Сегодня развиваются различные направления робототехники, такие как: промышленная, сервисная, досуговая, медицинская, космическая, военная, образовательная и др. Согласно терминологии Минобрнауки РФ (Приказ от 09.11.2009 №545), «робототехника – область науки и техники, ориентированная на создание роботов и робототехнических систем, построенных на базе мехатронных модулей (информационно-сенсорных, исполнительных и управляющих)» [1].

Под термином «образовательная робототехника» понимается, «междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее знания по физике, мехатронике, технологии, математике, кибернетике и ИКТ, и позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества учащихся разного возраста» [2].

Роботы, как разумные машины, выполняют трудоемкие, опасные, непосильные и рутинные для человека работы и развитие отрасли робототехники чрезвычайно важно для современной экономики и обороноспособности страны. Об особом внимании государства к этой теме свидетельствуют различные мероприятия, проекты и документы, например, такие как: Стратегия развития отрасли информационных технологий в РФ на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года, Национальная технологическая инициатива, Государственная программа вооружения на 2016-2025 годы, программы и исследования института Сколтех и ведущих технических вузов страны в области робототехники, а также разработки и проекты многочисленных коммерческих инновационных предприятий.

В этих условиях возникла естественная необ-

ходимость в профессиональной подготовке специалистов и соответствующих педагогов для предметной области «Робототехника». С целью решения задач подготовки кадров в области робототехники в 2015 году при Минобрнауки РФ был создан «Координационный совет по развитию робототехники», а также для содействия развитию и совершенствованию робототехники среди учащейся молодежи создана Российская ассоциация образовательной робототехники.

Действительно, в последние годы робототехника, как учебная дисциплина, нашла широкое распространение и вышла за рамки образовательных программ специальных направлений подготовки, таких как: «Мехатроника и робототехника», «Роботы и робототехнические системы» и др. Робототехнику активно начали изучать в школах, центрах технического творчества, образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального и дополнительного образования, особенно, на инженерно-технических направлениях и, конечно, на отдельных педагогических направлениях.

Вслед за популяризацией робототехники актуализировались проблемы обучения этой дисциплине детей и молодежи и как следствие остро встали вопросы профессиональной подготовки и переподготовки соответствующих педагогов. Так как предмет «Робототехника» уже введен в школах возникла проблема подбора соответствующих учителей. Учитывая, что в робототехнике основными содержательными линиями являются программирование, электроника и механика, которые близки предметам информатика, физика или технология, то организацией и преподаванием робототехники в школах сейчас в основном занимаются именно учителя этих предметов.

Однако не все учителя информатики, физики или технологии в свое время в вузе прошли подготовку в области робототехники. И не во всех педвузах, особенно в региональных, должным образом организована подготовка и переподготовка учителей робототехники. Проблема организации

таких курсов, в настоящее время, упирается в кадровый дефицит и скудное материально-техническое и методическое обеспечение.

Материально-технической базой курсов робототехники служат различные робототехнические наборы типа: LEGO, Ардуино, RoboBots, FisherTechnics, OLLO, HUNA, Bioloid и др., которые перечислены тут в порядке убывания их популярности в российских образовательных организациях. В этих наборах, как правило, присутствуют три части: *аппаратная* (детали электроники и механики, микрокомпьютер и др.); *программная* (программное обеспечение на каком-нибудь носителе, предназначенное для программирования микрокомпьютера, как составной части собранной модели робота); *методическая* (инструкция по эксплуатации, а также задания и рекомендации по сборке различных моделей робототехники).

Основными видами деятельности, при изучении робототехники с использованием вышеперечисленных наборов является: *конструирование* (сборка конкретной модели робота с использованием специальных деталей); *программирование* (подключение собранной модели робота к компьютеру, составление и запись программы в микрокомпьютер (или микроконтроллер), являющейся составной частью модели робота). Эти виды деятельности очень близки учителю информатики или учителям сдвоенных с информатикой профилей («физика и информатика» или «технология и

информатика»), поэтому обучение будущего учителя информатики преподаванию робототехники сегодня является проблемой весьма актуальной.

Модель подготовки будущего учителя информатики преподаванию робототехники содержит следующие две основные позиции:

1. Теоретические аспекты обучения будущего учителя информатики преподаванию робототехники: профессиональная компетентность и особенности предметной подготовки современного учителя информатики; предмет и задачи современной образовательной робототехники; особенности программирования современной образовательной робототехники; аппаратно-программные средства, как обязательное обеспечение курса образовательной робототехники.

2. Методика обучения будущего учителя информатики преподаванию робототехники: цель и содержание обучения будущего учителя информатики образовательной робототехнике; средства, методы и организационные формы обучения будущего учителя информатики образовательной робототехнике; курс "Образовательная робототехника"; педагогический эксперимент в педвузе по реализации методики подготовки будущего учителя информатики преподаванию робототехники.

Работа, проводимая нами согласно этой модели, как показывают уже результаты, позволяет подготовить в педвузе будущего учителя информатики к преподаванию робототехники.

Литература

1. ФГОС 15.03.06 Мехатроника и робототехника. 2009 г.
2. Российская ассоциация образовательной робототехники. <http://raor.ru/training/teachers/>. Дата доступа: 30.11.2016 г.
3. Абдулгалимов Г.Л., Казагачев В.Н., Гулюта А.А. Всеобщее обучение будущих инженеров робототехнике – вложение в конкурентоспособное будущее нашей страны // Журнал Высшее образование в России. 2015. №6.
4. Abdulgalimov G.L. A new model of Russian professional education. World Applied Sciences Journal. 2013. T. 27. №7. С. 826 – 829.

References

1. FGOS 15.03.06 Mehatronika i robototehnika. 2009 g.
2. Rossijskaja asociacija obrazovatel'noj robototehniki. <http://raor.ru/training/teachers/>. Data dostupa: 30.11.2016 g.
3. Abdulgalimov G.L., Kazagachev V.N., Guljuta A.A. Vseobshhee obuchenie budushhih inzhenerov robototehnike – vlozhenie v konkurentosposobnoe budushhee nashej strany // Zhurnal Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. №6.
4. Abdulgalimov G.L. A new model of Russian professional education. World Applied Sciences Journal. 2013. T. 27. №7. S. 826 – 829.

*Abdulgalimov G.L., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Gulyuta A.A., Postgraduate,
Kazagachev V.N., Postgraduate,
Moscow State Pedagogical University*

TRAINING FUTURE IT TEACHERS TO TEACH ROBOTICS

Abstract: the article presents the results of research on the formation of readiness of the future teacher of computer science to robotics for teaching activities. The promotion of educational robotics and about the features of the organization of courses on robotics is indicated on.

Keywords: educational robotics, training of the future teacher of computer science, teaching Robotics

*Данилова О.Р., кандидат педагогических наук, доцент,
Самодурова Т.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент,
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет*

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА В НАУКЕ

Аннотация: цели статьи – показать междисциплинарность и интегративный характер проблемы самоопределения личности и ее интерпретацию в педагогической науке. Авторами проанализированы философский, социологический, психологический и педагогический подходы к проблеме самоопределения личности. На основе анализа устанавливается, что в философской, социальной науках рассмотрение проблемы развивалось по вектору «жизнь-общество-нормы-личность-личность-смыслоразностный выбор-самоопределение». Авторы обосновывают необходимость контекстного понимания личностного самоопределения с такими понятиями, как «жизненное самоопределение», «социальное самоопределение», «ценностно-смысловое самоопределение». Личностное самоопределение в рамках этих наук предстает как открытый проект, реализация которого будет зависеть от объективных условий, социального пространства и личностных особенностей человека. Исследователями обнаруживаются явные точки пересечения философского и социологического подходов к определению «самоопределения», поскольку и в философском понимании, и в социологическом самоопределение личности есть деятельное отношение к ситуации, при этом человек поступает в соответствии с определёнными нормами. Так же в статье прослеживается построение психологических подходов к рассмотрению проблемы личностного самоопределения на принципах «детерминации-самодетерминации», когда внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, и где проблема самоопределения есть проблема взаимодействия личности и общества. Анализ работ по исследуемой проблеме позволил авторам обнаружить ряд особенностей личностного самоопределения, которые позволяют рассматривать «самоопределение» в педагогической литературе как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Теоретическое осмысление проблемы личностного самоопределения позволяет педагогической науке определить особенности личностного самоопределения учащихся и с учетом этапов данного процесса выстраивать наиболее эффективные системы работы с ними.

Ключевые слова: самоопределение личности; жизненное самоопределение; социальное самоопределение; ценностно-смысловое самоопределение; самовыражение; самоутверждение

Проблема самоопределения личности является междисциплинарной и имеет интегративный характер, что позволяет выявить множественность пластов и граней этого сложного явления. Не случайно в поле проблемы говорят о жизненном самоопределении, социальном самоопределении, личностном самоопределении, профессиональном самоопределении, индивидуальном самоопределении и т.п. [1, 2, 3, 4, 5, 6 и др.].

Рассмотрение самоопределения личности в контексте понятия «жизненное самоопределение» как определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения, свойственно в большей мере философской науке. В своей работе К.А. Абульханова-Славская [7] отмечает, что философское понимание бытия, существования являлось основным определением жизни и поэтому сохранение жизни (жизнь телесная), стремление к благу и счастью (жизнь нравственная), возвышение над обыденностью (жизнь духовная) – центр внимания философской мысли различных эпох. Вместе с тем, ею подчеркивается, что «особенность ранних философских интерпретаций жизни

состоит в том, что при обсуждении позиций человека в жизни (пассивной – как слияния с природой, активной – как стремления к благу, аскетизма – как отказа от жизненных благ и т.д.) роль человека как строящего и определяющего свою жизнь существа не осознается, не учитывается» [7, с. 22]. Осознание того, что жизнь может быть соотнесена с конкретным человеком, личностью приходит только в конце XIX – начале XX века. Н.А. Бердяев писал: «Одна и та же болезнь нашего национального духа обнаруживается на противоположных полюсах. Та же нераскрытость и неразвитость у нас личного начала, культуры личности, культуры личной ответственности и личной чести» [8, с. 190].

Современное понимание проблемы в философии «ликвидирует» этот разрыв. Так, Н.Я. Веретенников [9, 10] интерпретирует личностное самоопределение как смысложизненный выбор личностью ценностной позиции, задающей смысл её существования, с которой она оценивает себя и действительность, познаёт меру собственного бытия, открывая путь к какому-то новому содержанию. Философ подчеркивает, что человек нужда-

ется не только в осмыслении внешнего бытия, соотношении его со своими внутренними запросами и интересами, но и в определении самого смысла своего собственного существования, смысла, дающего основание и целесообразность самой его жизни.

Рассмотрение самоопределения личности в контексте понятия «социальное самоопределение» как определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий, прерогатива социологического подхода. Как отмечает в своем исследовании М.Р. Гинзбург [11] особенностью социологического подхода можно считать то, что понятие «самоопределение» относится к поколению в целом, характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни в соответствии с социальными нормами, а виды самоопределения соответствуют видам этих структур и сфер жизни.

В этом смысле можно увидеть явные точки пересечения философского и социологического подходов в науке, поскольку и в философском понимании самоопределение личности есть деятельное отношение к ситуации, при этом человек поступает в соответствии с определёнными нормами. Так, Э. Агацци замечает: «Они (нормы – авт.статьи) предписывают действовать определённым образом, не потому, что это непреломный путь к достижению некой заранее предвиденной цели, а потому, что они приняты как некое безусловное благо, как ценность в себе и для себя» [12, с. 30]. Существует прямая зависимость норм от признанных в обществе ценностей. Каждая личность индивидуальна и потому руководствуется «своими» нормами в соответствии со «своими» ценностями. Но при этом личность не освобождается от социальных характеристик. Несмотря на то, что современный человек может свободно определять свои цели, он не избавлен от органической, заложенной в духовной организации личности, склонности к социальной жизни, независимо от всех совершающихся изменений в обществе.

Исследователями подчеркивается особенность состояния проблемы самоопределения современной личности, заключающаяся в неопределённости современной социальной ситуации, незащищённости российского человека перед переменами, к которым он не успевает даже адаптироваться, чрезмерная его поглощённость повседневной жизнью, борьбой за выживание, что является немаловажными факторами формирования им своего смысла жизни и самоопределения.

В связи с этим, в философско-социологическом плане самоопределение личности предстаёт как открытый проект. При этом многомерный процесс развития и самоопределения личности задаются как объективными условиями, так и личностными особенностями субъекта, социальным пространством, которое предстаёт как наличие разных возможностей для действия.

Проблема самоопределения личности является ключевой и для психологической науки. К понятиям «жизнь», «смысл», «ценности-нормы» в рассмотрении проблемы добавились понятия «жизненный путь», «жизненная стратегия», «самосознание», «самодетерминация», «потребности» и мн.др.

К.А. Абульханова-Славская [7] считает, что одной из первых научную попытку объяснить смысл жизни через внутренний мир личности предприняла психолог Ш. Бюлер. Она назвала индивидуальную (личную) жизнь личности «жизненным путем личности» и выделила ряд сторон жизни для изучения их в динамике: объективная логика жизни как последовательность внешних событий; смена переживаний, ценностей как эволюция внутреннего мира человека или логика внутренних событий; результаты деятельности человека.

Однако исследователь М.Р. Гинзбург [11] считает, что методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены отечественным психологом С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, считает М.Р. Гинзбург, далее развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская [7]. Для нее, как и для С.Л. Рубинштейна, центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию.

Рассматривая проблему самоопределения личности через понятие самодетерминации, которая является, по сути, механизмом социальной детерминации, психологическая наука выходит на уровень интеграции с социологическими науками. Таким образом, проблема самоопределения в психологии рассматривается как проблема взаимодействия индивида и общества, в которой, как в фокусе, высвечиваются основные моменты этого

взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками.

На уровне взаимодействия индивида и группы эта проблема детально проанализирована А.В. Петровским и его исследовательским коллективом. Итогом стало изучение так называемого самоопределения личности в группе, или коллективистическое самоопределение, а само понятие «самоопределение» рассмотрено как феномен группового взаимодействия. Ученые пришли к выводу, что коллективистическое самоопределение проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления - ситуациях своеобразной «проверки на прочность», - в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Таким образом, это своеобразный «способ реакции на групповое давление».

Попытка определить сущность самоопределения личности в обществе была предпринята В.Ф. Сафиним, Г.П. Никовым и И.Н. Нурлыгаяновым [13, 14, 15]. Авторы дают следующие характеристики «самоопределившейся личности», которая для них является синонимом «социально созревшей» личности: соблюдение норм, принятых в обществе, и ориентированность на определенные групповые, коллективные и общественные ценности. Наиболее существенными характеристиками самоопределившейся личности, отмеченные авторами, выступают осознанность своих субъективных качеств и общественных требований и нахождение некоторого баланса между ними.

В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно была рассмотрена Л.И. Божович [16], которая вскрыла сущность потребности личности в самоопределении. Исследования Л.И. Божович позволили психологической науке «прирасти» важными выводами в рассмотрении проблемы самоопределения личности:

1) потребность в самоопределении возникает на определенном этапе онтогенеза - на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов, что обусловлено логикой личностного и социального развития подростка;

2) потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом, формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования;

3) самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой старшего

подросткового и юношеского возрастов, как устремленность в будущее;

4) самоопределение подразумевает выбор профессии, но не сводится к нему («связано» с выбором профессии).

Наиболее широким контекстом интерпретации проблемы самоопределения личности обладает, как нам представляется, педагогическая наука. В ней органичным образом соотнесены все подходы гуманитарных наук.

В педагогической литературе «самоопределение» рассматривается как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

Анализ работ по исследуемой проблеме позволил обнаружить ряд особенностей личностного самоопределения.

Первая заключается в том, что личностное самоопределение, в отличие от всех других самоопределений – это процесс и результат осознания личностью своей индивидуальности, уникальности, своих возможностей (могу) и желаний (хочу) в их соотнесенности друг с другом и с окружающим миром («к себе и с самим собой», «к обществу и с обществом», «к миру и с миром») и выбора основных стратегий и направлений личностного роста.

Вторая особенность – самоопределение одновременно может выступать как динамичное и статичное явление. Как процесс и как механизм становления личности в соотношении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «по поступок», «ответственность» оно выступает как динамичное явление. Как стабильное состояние субъекта в результате выбора, установление границ своего «Я», своего места в мире и в жизни, обретение определенной устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе, самоопределение выступает как явление статичное. Однако следует отметить относительность самоопределения как стабильного состояния субъекта, связанную с тем, что на протяжении не только жизни, но и достаточно небольшого ее периода происходит расширение в сознании личности границ своего «Я», изменение системы отношений, взаимодействия с миром, позиции, ценностных ориентаций, установок.

Третья особенность видится в одновременном деятельностном и ценностно-смысловом характере самоопределения. Осуществляемый личностью в процессе принятия решений ответственный выбор, включает в себя не только действие, но и формирование отношения личности к тем аспек-

там бытия, относительно которых происходит ее самоопределение. Кроме того, самоопределение, с одной стороны, может выступать как достаточно длительный, непрерывный процесс, а с другой, - как одномоментный акт, характеризующий конкретные действия человека в момент принятия решения в определенной проблемной ситуации.

Четвертая особенность самоопределения связана с множественностью векторов его направленности: на себя, на самопознание и определение своей сущности; и вне себя – на определение своего места в мире и отношения к нему, включения в различные сферы жизнедеятельности. А.В. Мудрик [17], работающий в рамках научной проблемы социализации, называет следующие ключевые сферы и их возможностей для развивающейся личности.

Сфера познания, в которой активность личности направлена на познание окружающего мира, связана с решением задач адаптации к обучению в школе, к осваиваемой профессии, способствует развитию учебно-профессиональной деятельности, а при необходимости - формированию мотивации. В этой сфере, благодаря расширению круга научной информации о закономерностях развития человека в обществе, о влиянии различных факторов на его социализацию, возможно решение задач, связанных с формированием установок на здоровый образ жизни и формированием продуктивных психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций [18, 19, 20 и др.].

В сфере общения активность личности направлена на познание себя, окружающих людей и своих отношений с ними. Здесь решаются задачи, связанные с завершением кризиса идентичности (целостности, верности себе и своим принципам), реализацией потребности в общении со сверстниками, формированием установок на гуманистические отношения с противоположным полом, на создание семьи.

Сфера духовно-практической деятельности предполагает создание духовных ценностей, выработку собственной ценностной позиции, самореализацию в социальном служении людям, в улучшении социальной действительности; удовлетворение потребности в творческом самовыражении; формирование продуктивных психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций.

Сфера предметно-практической деятельности, в которой активность личности направлена на доступное преобразование окружающего мира, предоставляет возможность для решения задач реализации потребности в творческом самовыражении в различных видах деятельности, в продуктивных хобби; реализации себя в социальном служении людям, в улучшении социальной действительности,

социально-бытовых условий; адаптации к обучению в школе, к осваиваемой профессии; формирования мотивации и развития учебно-профессиональной деятельности.

Сфера спорта удовлетворяет потребности в функционально-органической активности и в соревновательности, позволяет найти приемлемые способы самоутверждения на основе творческого самовыражения в различных видах спортивной деятельности, в продуктивных хобби. Она способствует развитию продуктивных психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций; формированию установок на здоровый образ жизни; адаптации к осваиваемой профессии.

Сфера игры позволяет реализовать потребности в фантазировании, в получении удовольствия от собственной деятельности. Она способствует формированию и развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности, адаптации к осваиваемой профессии на основе реализации потребности в творческом самовыражении; реализации потребности в общении со сверстниками своего и противоположного пола; формированию установок на гуманистические отношения с противоположным полом, на создание семьи; формированию продуктивных психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

С учетом глубоко интеграционного характера, проблему личностного самоопределения необходимо контекстно понимать в соотношении с такими понятиями как «жизненное самоопределение», «социальное самоопределение», «ценностно-смысловое самоопределение».

В философской, социальной науках рассмотрение проблемы развивалось по вектору «жизнь-общество-нормы-личность-личность-смысло-жизненный выбор-самоопределение». Личностное самоопределение в рамках этих наук предстает как открытый проект, реализация которого будет зависеть от объективных условий, социального пространства и личностных особенностей человека.

Психологические подходы к рассмотрению проблемы личностного самоопределения в зарубежной и отечественной психологии строятся на принципах «детерминации-самодетерминации», когда внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, и где проблема самоопределения есть проблема взаимодействия личности и общества. В психологии установлены возрастные периоды (а именно старший подростковый и младший юношеский возраст), когда процесс личностного самоопределения получает начало своего сущностного развития, а также глубо-

ко изучены и описаны возрастные характеристики, обуславливающие особенности этого процесса.

Все это позволяет педагогической науке определить особенности личностного самоопределения

учащихся и с учетом этапов данного процесса выстраивать наиболее эффективные системы работы с ними.

Литература

1. Горнышева А.А. Ценностное самоопределение подростка в условиях социокультурного пространства учреждения дополнительного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. Казань, 2013. 24 с.
2. Григоренко Д.Л. Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 235 с.
3. Красноруцкий П.П. Духовное самоопределение российской молодежи в условиях глобализации: автореф. дис. канд. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 37 с.
4. Труфанова О.В. Самоопределение как базовая стратегия социализации в современном мире: дис.... канд. философ. наук. Санкт-Петербург, 2013. 167 с.
5. Удалова Е.С. Профессиональное самоопределение личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Саранск, 2013. 22 с.
6. Улитенко Т.В. Сложность субъективной картины жизненного пути личности как социально-психологическая характеристика жизненного самоопределения студентов: автореф. дис. канд. псих. наук. Санкт-Петербург, 2014. 23 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
8. Бердяев Н.А. Миросозерцание Ф.М. Достоевского. О русских классиках. М., 1993. 368 с.
9. Веретенников Н.Я. Личностное самоопределение в русском духовном опыте: функционально-контекстуальный подход: автореф. дис. докт. философ. наук. Казань, 2007. 42 с.
10. Веретенников Н.Я. Личностное самоопределение и современность: ценностный аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2007. Вып. 2. С. 20 – 27.
11. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. №2. С.19 – 27.
12. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. 1989. №2. С. 24 – 35.
13. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. №4. Т.5. С. 65 – 73.
14. Сафин В.Ф., Нурлыгаянов И.Н. Психология самоопределения и самооценки личности. Уфа: Вагант, 2008. 187 с. ISBN: 978-5-9635-0102-3
15. Сафин В.Ф. Самоопределение личности. Монография. Уфа: Гилем, 2004. 257 с.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 398 с.
17. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
18. Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. №1. С. 69-76. eISSN: 2074-5885
19. Пронская М.Г. Личностное самоопределение. Ретроспективный анализ // Наука 21 века: новый подход. Материалы 15 молодежной международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Научно-издательский центр «Открытие». 2016. С. 96-100.
20. Филиппова Е.С. Особенности профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте // Современные научные исследования и инновации. 2014. №7 (39). С. 242-244. eISSN: 2223-4888

References

1. Gornysheva A.A. Cennostnoe samoopredelenie podrostrka v uslovijah sociokul'turnogo prostranstva uchrezhdenija dopolnitel'nogo obrazovanija: avtoref. dis. kand. ped. nauk. Kazan', 2013. 24 s.
2. Grigorenko D.L. Cennostnoe samoopredelenie uchashhihsja podrostrkovogo vozrasta v processe shkol'nogo obrazovanija: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2013. 235 s.
3. Krasnoruckij P.P. Duhovnoe samoopredelenie rossijskoj molodezhi v uslovijah globalizacii: avtoref. dis. kand. sociol. nauk. Rostov-na-Donu, 2013. 37 s.
4. Trufanova O.V. Samoopredelenie kak bazovaja strategija socializacii v sovremennom mire: dis.... kand. filosof. nauk. Sankt-Peterburg, 2013. 167 s.
5. Udalova E.S. Professional'noe samoopredelenie lichnosti: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. Saransk, 2013. 22 s.

6. Ulitenko T.V. Slozhnost' sub#ektivnoj kartiny zhiznennogo puti lichnosti kak social'no-psihologicheskaja harakteristika zhiznennogo samoopredelenija studentov: avtoref. dis. kand. psih. nauk. Sankt-Peterburg, 2014. 23 s.
7. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 299 s.
8. Berdjaev N.A. Mirosozercanie F.M. Dostoevskogo. O russkih klassikah. M., 1993. 368 s.
9. Veretennikov N.Ja. Lichnostnoe samoopredelenie v russkom duhovnom opyte: funkcional'no-kontekstual'nyj podhod: avtoref. dis. dokt. filosof. nauk. Kazan', 2007. 42 s.
10. Veretennikov N.Ja. Lichnostnoe samoopredelenie i sovremennost': cennostnyj aspekt // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2007. Vyp. 2. S. 20 – 27.
11. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaja problema // Voprosy psihologii. 1988. №2. S.19 – 27.
12. Agacci Je. Chelovek kak predmet filosofii // Voprosy filosofii. 1989. №2. S. 24 – 35.
13. Safin V.F., Nikov G.P. Psihologicheskij aspekt samoopredelenija lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 1984. №4. T.5. S. 65 – 73.
14. Safin V.F., Nurlygajanov I.N. Psihologija samoopredelenija i samoocenki lichnosti. Ufa: Vagant, 2008. 187 s. ISBN: 978-5-9635-0102-3
15. Safin V.F. Samoopredelenie lichnosti. Monografija. Ufa: Gilem, 2004. 257 s.
16. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968. 398 s.
17. Mudrik A.V. Obshhenie v processe vospitaniya. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 320 s.
18. Ichenko N.A. Podrostok kak sub#ekt samoopredelenija: resursy i riski // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. 2014. №1. S. 69-76. eISSN: 2074-5885
19. Pronskaja M.G. Lichnostnoe samoopredelenie. Retrospektivnyj analiz // Nauka 21 veka: novyj podhod. Materialy 15 molodjozhnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh. Nauchno-izdatel'skij centr «Otkrytie». 2016. S. 96-100.
20. Filippova E.S. Osobennosti professional'nogo samoopredelenija v starshem podrostkovom vozraste // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2014. №7 (39). S. 242-244. eISSN: 2223-4888

*Danilova O.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Samodurova T.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Amur State University of Humanities and Pedagogy*

THE PHENOMENON OF SELF-IDENTITY: THE QUESTION IN SCIENCE

Abstract: the purpose of this article is to show the interdisciplinary and integrative nature of the problem of self-determination and its interpretation in the pedagogical science. The authors analyze the philosophical, sociological, psychological and pedagogical approaches to the problem of self-identity. On the base of the analysis they establish that the consideration of the problem in philosophy and sociology as in sciences developed in vector «life-society-standards-personality-personality-life purpose choice–self determination identity». The authors prove the necessity of contextual understanding of personal self-determination with such concepts as «life self-determination», «social self-determination», «axiological self-determination». Personal self-determination within the framework of these Sciences is presented as an open project, the implementation of which will depend on the objective conditions of social space and personal characteristics of the person. The researchers found distinct points of intersection of philosophical and sociological approaches to the definition of «self-determination», as both in the philosophical and in the sociological sense personality self-determination is an active attitude to the situation, where as the person acts in accordance with certain standards. There is also traced the construction of psychological approaches to the problem of personal self-determination on principles of «determination – the self-determination», when the external grounds are refracted through the internal conditions, and where the issue of self-determination is the problem of the interaction of the individual and society. Analysis of the work on the researched topic allowed the authors to find a number of features of the personal self-determination, that allow to consider «self-determination» in the pedagogical literature as a process and the result of the choice of the person's own position, objectives and means of self-realization in certain circumstances of life; the main mechanism for gaining and manifestation of man's inner freedom. Theoretical understanding of the problem of personal self-determination allows the pedagogical science to determine the peculiarities of students' personality self-determination taking into account the stages of the process and to establish the most effective system of working with them.

Keywords: personal self-identity; life self-determination; social self-determination; axiological self-determination; self-expression; self-assertion

*Девятковская И.В., кандидат психологических наук, доцент, доцент,
Уральский государственный педагогический университет*

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-36-01306 «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования»)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: целью представленной статьи является анализ ресурсного потенциала технологий и методов обучения взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Для этого автором определено понятие психологического барьера, а также его виды; проанализированы возможности преодоления возникающих барьеров с помощью непрерывного образования и обучения взрослых; представлен обзор методов обучения взрослых и проанализированы возможности этих методов в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Статья представляет практическую значимость для педагогов, работающих в сфере непрерывного образования взрослых, а также для всех, кто занимается проблемами профессионального развития личности.

Ключевые слова: непрерывное образование, технология обучения взрослых, методы обучения взрослых, психологический барьер профессионального развития

Активные изменения, происходящие в обществе, требуют от личности оперативной адаптации своего опыта, готовности мобильно и успешно осваивать новые знания, приобретать компетенции и выстраивать свои траектории личностного и профессионального развития. Известно, что как личностное, так и профессиональное развитие личности не происходит линейно и сопровождается переживанием кризисных событий, кризисов, барьеров, стагнаций, инициированных как внешними факторами, так и особенностями самой личности. Активное развитие средств и способов производства, постоянное изменение внешних и внутренних факторов организации, инициируют не только необходимость непрерывной актуализации профессиональных знаний и компетенций сотрудника, но и создают условия для изменения личности специалиста и возникновения психологических барьеров профессионального развития. Взаимосвязь и взаимообусловленность личностного и профессионального развития обуславливает перманентность кризисных событий в жизни личности и актуализирует проблему поиска ресурсов преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Проблема изучения кризисов и критических событий в процессе личностного и профессионального развития широко представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей [2, 3, 5, 9].

Выступая одним из факторов, характеризующих профессиональное развитие, психологический барьер понимается как психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), который ограничивает личностное и профессиональное развитие, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт. В психоло-

го-педагогической литературе барьер рассматривается как субъективно-объективная категория, так как непреодолимость препятствия для одного, не является такой для другого.

В качестве психологических барьеров профессионального развития выделены кризисы профессионального развития личности; профессиональные деструкции; ухудшение профессионально-психологического здоровья [5]. В психологических исследованиях отмечается, что переживание личностью психологических барьеров сопровождается снижением профессиональной самооценки, ощущением исчерпанности своих возможностей, нежеланием идти даже на оправданный риск, усилением защитных мотивов, снижением интереса к дальнейшему росту или, напротив, стремлением занять место, не соответствующее уровню компетентности личности. Переживание профессиональных трудностей, обусловленное объективными и субъективными ограничениями, препятствует конструктивному профессиональному развитию, снижает динамику профессиональной активности, детерминирует потерю смыслов профессиональной деятельности [2, 3]. Учитывая, что переживание психологических барьеров затрудняет конструктивное профессиональное развитие, замедляет динамику профессиональной активности, приводит к потере смыслов профессиональной деятельности, актуальным становится поиск ресурсов для их конструктивного преодоления.

Поскольку в обучении уже изначально заложена активизирующая деятельность, направленная на раскрытие потенциала и ресурсов личности, потенциал непрерывного обучения для преодоления психологических барьеров профессионального развития сложно переоценить.

В словаре ЮНЕСКО «непрерывное образова-

ние» определяется как «процесс, который продолжается в течение всей жизни для удовлетворения потребностей личности в обучении» [12]. В меморандуме Европейского совета о непрерывном образовании указано, что это «... всё обучение в течение всей жизни, которое способствует улучшению знаний, квалификаций и компетенций и осуществляется в рамках личной, гражданско-общественной, социальной, а также профессиональной перспективы» [8].

В зарубежных и отечественных исследованиях в качестве ключевых принципов непрерывного образования выделяются:

- гуманистический характер;
- демократизация образования как интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа;
- гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса;
- особое внимание к образованию женщин, молодежи, людей с ограниченными возможностями здоровья;
- независимость и самоуправляемость обучения;
- связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью личности.

Таким образом, уже в самих принципах заложен развивающий потенциал непрерывного образования для конструктивного профессионального развития и преодоления психологических барьеров.

Анализируя личностно-развивающий потенциал непрерывного образования, Сериков В.В. отмечает, что «назначение личностно-развивающего образования в том, чтобы сформировать потребность в самообразовании, сформировать смысл непрерывного саморазвития и первоначальный опыт быть личностью и развивать себя в качестве таковой. В отсутствие этого, образование на всех ступенях, в любом возрасте утрачивает целостность, движущие силы, гуманитарный смысл, субъектно-реализующую функцию, превращаясь в импульсивные реакции на запросы профессиональной, технологической и других сред» [4].

Образование взрослых объединяет весь комплекс процессов обучения (формальных и неформальных), с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащают знания, развивают новые компетенции, совершенствуют профессиональную квалификацию или применяют их в новом направлении. Продолжительность непрерывного образования ориентирована на весь жизненный цикл личности с целью создания возможностей для изменения окружающей действительности и условий для самореализации человека с помощью как формальных, так и неформальных

форм обучения. Ведущей целью образования взрослых является формирование у человека ответственного подхода к решению стоящих перед ним вызовов и проблем с помощью поддержки со стороны общества. Эта цель определяет и выбор технологии обучения, ориентированной на непрерывное и самоуправляемое обучение.

Под технологией обучения взрослых Василькова Т.А. предлагает понимать «систему форм, методов и средств, реализующих содержание обучения и направленных на достижение диагностично заданной цели, ориентированной на возможности взрослых в организации своих занятий» [1].

Исследуя вклад непрерывного образования в преодоление психологических барьеров, имеет смысл использовать потенциал и ресурсы всех его областей и сегментов. Согласно данным немецкого Института образования взрослых, в непрерывном (последипломном) образовании взрослых можно выделить три вида учебной деятельности – формализованное обучение, неформализованное обучение и неформальное (информальное) обучение. К формализованному обучению относятся все образовательные курсы, которые заканчиваются признанным (официальным) дипломом или готовят к его получению (подготовка к вступлению в другие образовательные программы или выполнению профессиональной деятельности, например, повышение квалификации). Неформализованное обучение сопровождается большинством знаний и способностей, которые могут быть использованы непосредственно в профессиональной или личной жизни, для которых также необходимо подтверждение права их использования (например, внутриорганизационное обучение и тренинги руководителей, обучение в автошколе и др.). Под неформальным (информальным) обучением понимают освоение знаний и развитие способностей вне организованного кем-то контекста (чтение профессиональной литературы, наставничество на рабочем месте и т.д.). Как подчеркивается в исследовании, непрерывное образование („Lebenslanges Lernen“) является объединяющим понятием для всех учебных действий [7].

Различные виды учебной деятельности в непрерывном обучении предполагают использование разнообразных методов обучения взрослых. В научной психолого-педагогической литературе совершенно разумно подчеркивается, что существует большое количество методов обучения, но не существует правильных и неправильных методов [4, 6, 10, 11]. При выборе метода обучения взрослых следует учитывать не только «адекватность» метода обучения особенностям обучаемых, их личностному и профессиональному опыту, особенностям переживания психологического барьера

профессионального развития, а также то, способствует ли выбранный метод формированию навыков самостоятельного обучения или же только сопровождает в процесс достижения цели обучения. Вместе с тем, Зиберт Х. (Siebert H.) подчеркивает, что всеми отмечается предпочтительность активизирующих методов обучения, так как они способствуют устойчивости обучения [11]. Арнольд Р. (Arnold R.) также обращает внимание на то, что в обыденной жизни взрослые люди живут и обучаются вместе с другими людьми, в процессе взаимного обмена информацией и диалога. Поэтому важно, чтобы в процессе обучения с одной стороны, они не были искусственно разделены, а с другой – если это дидактически верно, то имели возможность самостоятельно решать учебные задания. При выборе метода обучения необходимо учитывать четыре основные социальные формы обучения – индивидуальная работа, работа с партнером, групповая работа и фронтальная работа (пленум) [6].

При выборе метода обучения необходимо соблюдение его конгруэнтности не только цели, но и стадии обучения. Так, на начальных этапах хорошего результата можно добиться с помощью методов теоретического анализа научной литературы, наблюдения, интервью. Затем постепенно методы обучения расширяются с помощью дискуссий, круглый столов, имитационно-игрового и ролевого моделирования фрагментов профессиональной деятельности, проективного обучения, рефлексивного сопровождения образовательного процесса. Презентацию результатов обучения можно проводить в виде ретроспективного повествования, доклада, подготовки и демонстрации видеосюжета, а также различных видов художественного творчества [1, 6, 10].

В отечественной психолого-педагогической литературе встречается следующая систематизация методов обучения:

1. Экспозиционные методы – содержание обучения организуется и экспонируется (представляется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т.п.).

2. Управленческие методы – лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей.

3. Поисковые методы – содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, так как учебный процесс содержит и постановку проблем, и поиск их решений. Обучающиеся сами отбирают и организуют информацию, содержание обучения с целью изучения проблемы и поиска ее

решения. Главная цель – вовлечь обучаемых в мыслительную деятельность, при этом, восприятие содержания обучения происходит параллельно, в процессе «мышления – изучения проблемы – решения проблемы» [1].

В зарубежных исследованиях наибольшее распространение получила классификация методов обучения взрослых на основании принципа их использования, представленная в работе Кнолля Й. (J. Knoll), выделившего следующие группы:

1. Методы представляющего характера – доклад, лекция, реферат, подиумная дискуссия, обучающий диалог, метод «четырёх стадий».

2. Методы, ориентированные на учебный материал – работа с текстами, мозговой штурм, кейс-стади, плановые игры, методы ведущих текстов, проектные методы, техники модерирования, групповое обучение, групповая работа, построение карт.

3. Коммуникативные методы – дискуссия, круглый стол, коллегиальное консультирование, метод «за и против», «граффити», «аквариум».

4. Методы, ориентированные на оформление материала – работа с рисунками и фотографиями, оформление темы графически, коллажирование, рисование, описание текстов.

5. Медитативные методы – метафоризация, фантазирование, суггестивные методы.

6. Игровые методы – пантомима, ролевые игры, плановые игры [10].

Рассмотрим ресурсный потенциал методов обучения взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности.

Методы представляющего характера направлены на восприятие, поиск и систематизацию информации о сложных профессиональных ситуациях, состояниях, барьерах, кризисах и методах их преодоления. Получение информации об особенностях профессионального развития и сопровождающих его состояниях позволяет снять напряжение, а также сопротивление при формировании новых форм поведения и общения.

Методы, ориентированные на учебный материал делают акцент на самостоятельной индивидуальной или групповой работе с материалами, переработке, осознании и представлении информации.

С помощью коммуникативных методов обучаемые могут поделиться собственными переживаниями и опытом преодоления сложностей в профессиональном развитии, услышать альтернативные точки зрения и активизировать мотивацию преодоления барьера.

Методы, ориентированные на оформление материала, направлены на поиск творческого подхода

да к учебной ситуации и раскрытие творческого потенциала обучаемых, что позволит отказаться от стереотипного восприятия своей личной и профессиональной ситуации, и сконцентрироваться на альтернативных способы ее разрешения.

Медиативные методы позволяют дать выплеск накопившимся эмоциям и привести в равновесное состояние эмоциональную сферу, а также научиться приемам гармонизации своего эмоционального состояния.

Игровые методы дают возможность выразить эмоциональные состояния, сопровождающие переживание психологического барьера, а также в игровой форме «прожить» сложные личные и профессиональные ситуации, сформировать новые компетенции и способы деятельности и общения.

Таким образом, все многообразие методов предоставляет возможность выбрать метод, наиболее подходящий с учетом цели обучения, особенностей обучаемых, образовательной биографии, особенностей переживаемого им психологического барьера, а также с тем, какие компетенции или качества необходимо сформировать или развить.

Анализируя методы обучения взрослых Зиберт Х. отмечает, что «в известной степени, взрослые, хоть и обучаемы, но неисправимы»¹ [11]. Поэтому при разработке программ и форм обучения, а также выборе методов, необходимо учитывать, что опыт, особенности личности, привычки взрослых будут оказывать влияние, как на сам процесс обучения взрослых, так и на его результат. В основу своей систематизации методов обучения взрослых он положил различные аспекты, связанные с подготовкой и проведением занятий, а именно – организационные формы, культура обучения, детальное планирование, начало (вступление), биографические особенности, малые группы, усвоение знаний, визуализация, обучающие техники, оценивание.

Особую роль в преодолении психологических барьеров профессионального развития играют методы обучения, направленные на активизацию ресурсов личности. Активизирующие методы обучения всегда носят субъект-ориентированный характер, так как задействуют память, предыдущие знания и опыт, мобилизуют поддерживающие обучение эмоции, побуждают усвоение новых знаний и сенсорное восприятие, способствуют коммуникации и приводят в движение все тело; разумеется, все это происходит не одновременно, а дозированно и с учетом особенностей участников обучения [11]. Как отмечает Зиберт Х., важно, что активизирующие методы обучения учитывают принципиальное самоуправление и собственную дина-

¹ In gewisser Weise sind Erwachsene zwar Lernfähig, aber unbelehrbar.

мику обучения, так как взрослые не являются управляемыми извне.

К примеру, сценарные техники, относящиеся к организационной форме, направлены на развитие различных форм конструирования реальности, основанных на интересах, опыте и видении, а также на предположении, что общественные отношения способны к изменениям. В ходе групповой работы участниками, как правило, предлагаются разные варианты сценариев – оптимистичный, пессимистичный и популярный. Таким образом, сценарный метод развивает не только способность, но и готовность личности к проектированию различных вариантов развития не только общества, но и себя, критических жизненных событий, а также своего профессионального будущего.

Можно рассмотреть активизирующий потенциал метода анализа и обсуждения ситуаций, связанный с культурой обучения. Поскольку взрослые обучаются, прежде всего, на основе и при помощи опыта, то анализ опыта переживания ситуаций, обмен этим опытом, рефлексивная и конструктивная переработка этого опыта, а также доступность и открытость новому опыту способствует развитию личности и получению положительного результата обучения. Этот метод является наиболее продуктивным в контексте проработки личностного и профессионального развития, поиска идентичности, сложностей в межличностных отношениях. Осознание своего опыта и его обогащение с помощью узнавания опыта других людей, активизирует личностные ресурсы и позволяет быть открытым к новому или инициировать изменения.

Анализ развивающего потенциала непрерывного образования в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности опирается на положение, что психологический барьер может выступать как одна из ступеней для перехода на следующий этап профессионального роста и развития личности или переход к другому профессиональному или личностному состоянию. Включение личности в процесс непрерывного образования взрослых способствует формированию новых компетенций, актуализирует внутренние ресурсы и возможности личности, что повышает уровень профессиональной компетентности и объективно и/или субъективно снижает уровень сложности барьера, мобилизуя личность для его конструктивного преодоления. Все это дает основания исследовать непрерывное образование и методы обучения взрослых как ресурс преодоления психологических барьеров профессионального развития личности.

Литература

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2013. 252 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
4. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayuschaya-funktsiya-nepreeryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 06.12.2016)
5. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. №1 (120). С. 80 – 92.
6. Arnold R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (2011). Dozentenleitfaden : Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.
7. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2014): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld.
8. Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen [online]. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf (дата обращения: 10.11.2016).
9. Filipp S.-H., Aymanns, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
10. Knoll J. (2007). Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim/Basel.
11. Siebert H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. 4. Auflage. Bielefeld.
12. UNESCO. Education for All: Global Monitoring Report. Glossary [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146059e.pdf> (дата обращения: 10.11.2016)

References

1. Vasil'kova T.A. Osnovy andragogiki: uchebnoe posobie. M.: KNORUS, 2013. 252 s.
2. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo razvitija: uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 240 s.
3. Markova A.K. Psihologija truda uchitelja. M., 1993.
4. Serikov V.V. Lichnostno-razvivajushhaja funkciya nepreryvnogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayuschaya-funktsiya-nepreeryvnogo-obrazovaniya> (data obrashhenija: 06.12.2016)
5. Symanjuk Je.Je., Devjatovskaja I.V. Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs preodolenija psihologicheskikh bar'ero v processe professional'nogo razvitija lichnosti // Obrazovanie i nauka. 2015. №1 (120). S. 80 – 92.
6. Arnold R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (2011). Dozentenleitfaden : Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.
7. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2014): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld.
8. Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen [online]. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf (data obrashhenija: 10.11.2016).
9. Filipp S.-H., Aymanns, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
10. Knoll J. (2007). Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim/Basel.
11. Siebert H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. 4. Auflage. Bielefeld.
12. UNESCO. Education for All: Global Monitoring Report. Glossary [Elektronnyj resurs]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146059e.pdf> (data obrashhenija: 10.11.2016)

*Deviatovskaia I.V., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural State Pedagogical University*

**RESOURCE POTENTIAL OF TECHNOLOGY ADULT CONTINUING EDUCATION
IN THE CONTEXT OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY**

Abstract: the purpose of the present article is to analyze the resource potential of the technologies and adult learning techniques in the context of overcoming the psychological barriers to professional development of the individual. To this end, the author defines the concept of psychological barrier, as well as his views; analyzes possibilities for overcoming obstacles arising through continuing education and adult education; provides an overview of adult learning methods and analyzes the capabilities of these methods in the context of overcoming the psychological barriers to professional development of the individual. The article presents the practical importance for teachers working in the field of continuing education for adults, and for all who deal with the professional development of the individual.

Keywords: continuing education, adult learning technology, methods of adult education, the psychological barrier of professional development

*Абдуразакова Д.М., доктор педагогических наук, профессор,
Дагестанский государственный педагогический университет*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация: статья посвящена проблеме воспитания толерантности у молодежи в многокультурной среде. Представлены результаты исследования по выявлению отношения молодежи к проблемам многонационального общества. Обоснована взаимосвязь воспитания толерантности и процесса диалога культур в образовательных организациях.

Ключевые слова: толерантное сознание, толерантное воспитание, диалог культур

Современная социокультурная ситуация в России определяет необходимость постановки и разработки многоаспектных вопросов развития культуры личности и как ее необходимой части – национальной идентичности, исходя из современных принципов интеграции теоретических знаний и практической апробации выявленных наукой позиций. В данном контексте, разработка теоретических основ развития толерантного сознания учащейся молодежи достигается посредством ориентации всего образовательно-воспитательного процесса в каждом звене национального образования на одновременное развитие национальной культуры личности и развитие ее толерантного сознания.

Как отмечают исследователи, этот процесс может сопровождаться усилением проявлений в массовом сознании различных предрассудков и страхов: ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, антисемитизма, неизменно приводящих к росту национализма, дискриминации и связанной с ними нетерпимости, и, как результат – к ущемлению прав человека в самом широком спектре проявлений [3].

В ходе исследования нами были проведены опросы среди студентов Дагестанского государственного педагогического университета, Дагестанского государственного университета, участников Миротворческого лагеря для детей и молодежи Северного Кавказа, старшеклассников общеобразовательных школ гг. Дербента и Махачкалы, участников художественных коллективов гг. Кизляра, Махачкала. Задача проведенных опросов состояла в выявлении отношения молодежи к проблемам многонационального общества.

В целом, студенты достаточно положительно относятся к возможности учиться в многонациональном коллективе. Резкое неприятие коллектива, включающего представителей различных национальностей, отмечается только у 8% опрошенных. Студенты в беседах отмечали, что значимость именно личностных качеств объясняется желанием учиться в коллективе, который отличают такие качества, как мобильность, отзывчивость на инновации, гибкость. Наиболее высокий уровень толерантного сознания показывают участни-

ки творческих коллективов. Для участников художественных студий фактор принадлежности человека к той или иной национальности является наименее значимым. Для них характерна оценка окружающих людей на основе, прежде всего, их личностных качеств, а не национальной принадлежности. Показательно, что и в своем видении перспектив решения проблем в многонациональных регионах эта группа учащихся опирается прежде всего на ресурсы культуры и образования, а не на политический контроль. Это связано с тем, что их собственный опыт доказывает эффективность именно такой организации человеческого взаимодействия. Сотворчество в процессе создания праздников, открытие для себя истинных культурных ценностей других народов в поездках, на экскурсиях, включенность в реальную жизнь людей другой культуры, другого этноса – все это подлинно объединяет людей, в отличие от деклараций о необходимости соблюдения определенных правил, уголовных наказаний за проявления расовой и национальной нетерпимости.

Показательно, например, что на основе результатов мониторинга «Проблемы толерантности в подростковой субкультуре», посвященного исследованиям отношений подростков к национализму и экстремизму, различным религиям (в том числе сектам), неформально-молодежным объединениям, выяснилось, что отсутствие у подростков позитивных ценностных ориентиров нередко приводит к тому, что жестокость, экстремизм становятся социальной нормой, а насилие признается как одобряемый способ разрешения национальных конфликтов.

Настораживает тот факт, что 34,2% опрошенных подростков относятся с безразличием к любым радикальным молодежным группам [1]. Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков, то есть тех, кто будет определять общественную и государственную жизнь нашей страны в недалеком будущем, к социально опасным явлениям проявления жестокости и экстремизма, как к привычной норме нашего образа жизни, является убедительным доказательством необходимости активизации

государственной политики по воспитанию толерантности в России.

В ходе опытно-экспериментального исследования было выявлено, что в современной системе отечественного образования (в частности, в Республике Дагестан) наиболее острыми и проблемными являются организационные, научно-методические и управленческие вопросы развития и функционирования национальной школы и, как следствие, создание такой образовательной среды, в которой создаются условия для развития толерантного сознания учащихся и выработки у них навыков осуществления конструктивного диалога культур.

Значимость построения такой среды подтверждается практикой работы современных поликультурных образовательных учреждений. Так, многолетний педагогический опыт гимназии №35 г. Махачкалы показывает, что созданная в этом учреждении культурно-образовательная среда (этнокультурный музейный комплекс включающий 10 тыс. экспонатов) позволяет сочетать в учебно-воспитательном процессе «...рациональное понимание собственной культуры с признанием инаковости других культур» [3].

Развитие толерантного сознания учащихся гимназии оказывается в этом контексте интегративным звеном применяемых педагогами образовательных технологий. Особенно важно, что при этом осуществляется координация учебного процесса, воспитательной работы и культурно-досуговой деятельности; интеграция этих составляющих среды образовательной организации обеспечивает аксиологический подход на основе *диалога культур*.

Проанализированный нами педагогический опыт учреждений образования Республики Дагестан, много лет успешно использующих в учебно-воспитательном процессе потенциал этнокомпонента, показал, что именно диалог культур определяет содержание и методологический инструментарий, используемый в учреждениях образования. Такая организация учебно-воспитательного процесса диктуется социокультурными условиями, сложившимися в регионе: полиэтничным составом населения, многообразием языкового общения местного населения и т.д.

Изучая мировоззренческий и аксиологический потенциал диалога культур, современный культу-

ролог справедливо заключает: «Ценность культурного диалога состоит в том, что он создает духовное пространство для новых ценностей и мировоззренческих ориентаций, усиливает различные формы человеческого сотрудничества, предполагающего свободу и ответственность человека, признание его самоценности... Диалог культур представляет собой целостный мировоззренческий феномен, утверждающий этническую толерантность и многообразие культур» [2].

Исходя из этих положений, можно обосновать взаимосвязь процесса развития толерантного сознания учащейся молодежи и процесса диалога культур, когда происходит общение личностей, находящихся зачастую на противоположных позициях (как интеллектуальных, так и ценностных), но готовых к признанию возможности другой культуры, других правил общения, другой логики. Таким образом, культурно-образовательная среда, построенная на основе диалога культур, оказывается важнейшим условием развития толерантного сознания и выработки толерантного отношения к другим культурам. Можно выделить факторы, которые показывают значимость этого принципа в построении культурно-образовательной среды развития толерантного сознания молодежи:

1. Диалог культур позволяет одновременно интегрировать учебную, воспитательную и культурно-досуговую деятельность в учреждении образования и культуры и осуществлять аксиологическое наполнение всех процессов. Следовательно, диалог культур способствует ценностному самоопределению личности, формируя систему ценностей учащихся.

2. По своим сущностным характеристикам диалог культур напрямую взаимосвязан с развитием толерантного сознания учащихся, так как наличие у личности высокого уровня этого качества предполагает осознанное освоение и даже укорененность ряда мотивационных и поведенческих установок на создание в отношениях с другими взаимопонимания, атмосферы доверия, терпимости, согласия мыслей и действий.

Безусловно, нельзя сводить диалог культур исключительно к этому процессу, наиболее точно можно обозначить диалог культур как неперенное условие становления и существования толерантного общества.

Литература

1. Абдуразакова Д. М. Развитие толерантного сознания: культурно-педагогический аспект // Вестник МГУКИ. 2008. №5. С. 69 – 74.
2. Арнольдov А.И. Путь к храму культуры (образование как социокультурный феномен). М.: МГУКИ, 2000. 70 с.
3. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)» <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200302310>

References

1. Abdurazakova D. M. Razvitie tolerantnogo soznaniya: kul'turno-pedagogicheskij aspekt // Vestnik MGUKI. 2008. №5. S. 69 – 74.
2. Arnol'dov A.I. Put' k hramu kul'tury (obrazovanie kak sociokul'turnyj fenomen). M.: MGUKI, 2000. 70 s.
3. Federal'naja celevaja programma «Formirovanie ustanovok tolerantnogo soznaniya i profilaktika jekstremizma v rossijskom obshhestve (2001-2005 gody)» <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200302310>

*Abdurazakova D.M., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Dagestan State Pedagogical University*

DIALOGUE OF CULTURES AS A CONDITION FOR THE UPBRINGING OF TOLERANCE AMONG YOUTH

Abstract: the article is devoted to the problem of education of tolerance of youth in a multicultural environment. It presents the results of research to identify young people's attitudes to the problems of multinational companies. The interrelation of tolerance and dialogue among cultures in educational organizations is defined.

Keywords: tolerant consciousness and tolerant education, dialogue of cultures

*Богданова В.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы значимости экологического образования как одного из ценностных ориентиров современного общества. Исследованы основные механизмы формирования экологической структура на основе приобретения ценностных ориентаций признаваемых и разделяемых этим обществом. Предложены пути решения проблемы поиска ценностных ориентиров современного общества.

Ключевые слова: информационное общество, ценностные ориентации, экологическая культура, экологическое образование

Современные тенденции, происходящие в обществе, не добавляют оптимизма в сущность человеческого бытия. Общество, которое на сегодняшний день существует, обременено таким количеством проблем, что решать их надо только комплексно, вкладывая не только мировые, человеческие, но и государственные (финансовые) ресурсы. Исследователи отождествляют существо разумное и человека, как особь, способную конструктивно мыслить, ставить и решать жизненные задачи, адекватно реагировать на преобразования в различных сферах человеческого бытия, в том числе и природообразующую деятельность, которая способна удерживать человечество в состоянии равновесия с природой. Нельзя сказать, что человечество этого не понимает. Однако, действуя вопреки здравому пониманию, человек разрушает то, что обеспечивает его существование. Увеличение воздействия сегодняшнего индустриального общества на окружающую его среду, говорит об исключительно потребительском отношении к природе и ресурсам. Получение сиюминутной выгоды значительно превалирует над культурой рационального (на уровне минимального удовлетворения потребностей) природопользования. Безусловно, существование этой проблемы стало причиной возникновения целого направления в науке, связанного с экологией. А точнее с экологическим образованием, поскольку именно оно способно и может привить человеку и дать ту систему знаний, которая, возможно, обеспечит природную безопасность и необходимое равновесие. Существующая концепция экологического образования предполагает формирование экологической культуры. Сущность ее состоит, как и культура общества в целом, из наследуемого и передаваемого из поколения в поколение опыта взаимодействия человека и окружающей его природы, который, кроме обеспечения здоровья, гарантирует развитие социальной и экономической сферы. Главными компонентами взаимодействия общества и природы являются социальные системы (общество) и эко-системы (природная среда),

которые только находясь в равновесии могут осуществлять развитие и сохранение самих себя, сохраняя и обеспечивая тем самым внешний и внутренний обмен системы со средой [3]. Основным ядром концепции устойчивого развития является идея создания необходимых условий и механизмов для непрерывного индустриально-экономического развития одновременно с экологическим. Т.е. развитие природной среды и социально-экономической неразрывно и взаимообусловленно.

Это равновесие и определяет предпосылку создания среды, определяющей здоровый и качественный уровень жизни населения любого государства. И в этом смысле культура – это критерий отношения друг к другу и природному окружению. Сегодня этот тезис весьма актуален, поскольку именно в информационный век, в эпоху техногенных преобразований и происходит утеря культурных корней целых народов. Уже сложившиеся ценности кардинально преобразовываются или исчезают совсем (либо подменяются) под влиянием новой культуры нового поколения к ней я. Когда природная среда легко подменяется термином «ресурс», тогда и формируемое у общества потребительское отношение вполне уместно для решения проблем, связанное с приобретением благ, материальных накоплений, получением быстрой сиюминутной выгодой. Экологическая культура дает понимание природной среды как ценности, причем ценности, которая может существовать и независимо от социума [2].

Важнейшим этапом решения проблем в области взаимоотношений природы и человека, стала Конференция ООН по окружающей среде (Рио-де-Жанейро 1992г.), где был озвучен тезис о построении «устойчивого» общества, которое придет на смену постиндустриальному, информационному. И ему в XXI веке должна соответствовать новая эколого-образовательная среда, с присущим ей новым экологическим образованием и мышлением. Идеи построения современного образования на ценностной основе высказывали Н.Ф. Федоров,

В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, Н.А.Бердяев, К.Э. Циолковский и др. В педагогической науке, начиная с 80-ых годов прошлого века, наблюдается смена парадигм, основанных на ценностях. Так, произошла переориентация содержания образования с информационно-репродуктивного «поддерживающего» образования на культурологическое, основа которого состоит в понимании человеком его места в системе общечеловеческих знаний, культуре, ценностных установок и идеалов. Построение парадигмы образования на экогуманистической основе поможет современному обществу решить его основные задачи: трансляция, обогащение и коррекция ценностей культуры общества [4].

Современные исследователи наряду с другими ценностями выделяют такие ценности, которые регулируют отношения и поведение человека с окружающим его миром «экологические ценности». Группу этих ценностей возникла не так давно, отдельных научных трудов, связанных с их исследованием не много, они возникли как следствие все масштабнее проявляющихся экологических проблем.

Экологические ценности характеризуют и обеспечивают процесс интеграции в системе природа-общество, помогают личности осуществить социально-одобряемый выбор поведения личности в социуме. Рассматривать экологические проблемы и их последствия без различных аспектов экономической, социальной, культурной и т.д. жизни общества, не имеет смысла, поскольку они зачастую и порождают эти проблемы. Д.С. Лихачев в (1991 г.) указывал на нравственный характер экологических проблем. В связи с этим экологические ценности рассматриваются исследователями гораздо шире, выделяя набор ценностей в экологической тематике. А. Галанг, Е. Круц (1996 г.) и Ван Матр (1990г.) предлагают список наиболее значимых экологических ценностей («зеленых ценностей»). При этом необходимо отметить, что отечественные ученые, наряду с ценностями, обо-

значенными выше, отдельное внимание уделяют базовым ценностям человека, говоря о том, что невозможно человеку привить «зеленые ценности», если он не усвоил общечеловеческие. Экологически целесообразное поведение человека можно регулировать не только ценностями экологическими, но и совокупностью базовых ценностей, поскольку они (экологические) являются подсистемой общечеловеческих, что подтверждает их системную связь.

М.С. Каган отмечал, что «ценностные ориентации – нравственные, нравственные, эстетические, религиозные, экзистенциальные (смысложизненные) – передаются не средствами безличной коммуникации, как научные знания, а в межличностном общении и усваиваются не мышлением, а переживанием». Поскольку система образования диалогична по своей сути, без общения оно немислимо в принципе. Именно в результате непосредственного общения с учащимися происходит усвоение (или отторжение) предлагаемых ценностей.

Они (ценности) имеют способность трансформироваться, приобретать личностный характер. Формирование экологических ценностей связано с формированием экологических знаний на основе эмоционально-ценностной информации о природе. Если понимать культуру (в общепринятом понимании) материальную и духовную ценность, а ценность как то, что для человека обладает определенной значимостью, в том числе смысложизненную значимость, то экологические ценности являются их составной частью. В этом смысле экологическая культура (система овладения человеком экологических знаний, экологической деятельности), предполагает высокий уровень человека осуществлять деятельность по охране и выстраиванию гармоничных отношений с природой. Нынешнее состояние образования связано с глубоким пониманием необходимости экологического образования и его стратегической цели – формирование экологической культуры.

Литература

1. Экология человека: Избранные лекции / Н.А. Агаджанян, Ю.П. Гичев, В.И. Торшин. Новосибирск, 2007. 355 с.
2. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. М., 2003. 235с.
3. Борзенко И.М., Кувакин В.А., Кудишина А.А. // Основы современного гуманизма. М.: РГО. 2002. 324с.
4. Кувакин В.А. Твой рай и ад: Человечность и бесчеловечность человека (Философия, психология и стиль мышления гуманизма). СПб.: Алетейа, М.: Логос, 2008. 168 с.
5. Таланов В.М. Священность живого (В поисках принципов нового миропонимания). Новочеркасск: Набла, 2008. 273 с.

References

1. Jekologija cheloveka: Izbrannye lekicii / N.A. Agadzhanjan, Ju.P. Gichev, V.I. Torshin. Novosibirsk, 2007. 355 s.
2. Arnol'dov A.I. Vvedenie v kul'turologiju. M., 2003. 235s.
3. Borzenko I.M., Kuvakin V.A., Kudishina A.A. // Osnovy sovremennogo gumanizma. M.: RGO. 2002. 324s.
4. Kuvakin V.A. Tvoj raj i ad: Chelovechnost' i beschelovechnost' cheloveka (Filosofija, psihologija i stil' myshlenija gumanizma). SPb.: Aleteja, M.: Logos, 2008. 168 s.
5. Talanov V.M. Svjashhennost' zhivogo (V poiskah principov novogo miroponimaniya). Novoчеркаск: Nabla, 2008. 273 s.

*Bogdanova V.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tyumen Industrial University*

ECOLOGICAL CULTURE IN DISCOURSE OF MODERN EDUCATION

Abstract: the article discusses the relevance of environmental education as one of the values of contemporary society. The underlying mechanisms of formation of ecological structure on the basis of the acquisition value orientations of recognized and shared by the society are investigated. The solutions to the problem of the search for values in modern society are proposed.

Keywords: information society, value orientations, ecological culture, environmental education

*Абдулгалимов Г.Л., доктор педагогических наук, профессор,
Калугин А.И., соискатель,
Московский педагогический государственный университет*

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается использование компьютерного моделирования при обучении решению физических задач на примере создания несложной модели движения тела, с применением различных программных средств.

Ключевые слова: компьютерный эксперимент, решение задач, моделирование, система компьютерной алгебры

Исследователи, среди которых Г.А. Балл [1], С.Л. Соболев [2] и др. рассматривают задачу как некоторую модель реальной ситуации. Согласно этому подходу задачи в школьном курсе физики условно можно классифицировать по тем математическим моделям, которыми их можно описать. По нашему мнению, если школьника научить правильно применять эту математическую модель к решению той или иной задачи, то в дальнейшем для него не составит особого труда разобраться и во всех остальных задачах, описываемых той же моделью. Моделирование физических задач целесообразно при обучении школьников проводить на компьютере, с помощью различных программных средств моделирования, специализированных или универсальных. В некоторых случаях потребуются определенные навыки в области программирования.

Использование метода моделирования ярко можно показать на примере решения группы задач, посвященных движению тел, брошенных под углом к горизонту. Школьникам предлагается проектная работа по самостоятельному построению модели, описывающей это движение. После построения модели ученики должны с ее помощью решить определенный набор задач. Начальными условиями для такой модели являются начальная скорость, угол и высота, с которой бросают тело. Искомыми величинами могут быть: дальность полета, максимальная высота подъема, время полета (подъема), а также величина и направление скорости в заданный момент времени и т.п. Математической моделью рассматриваемого процесса являются уравнения движения тела. Создать компьютерную модель для решения вышеуказанной группы задач можно при помощи различных программных средств. Рассмотрим некоторые из них.

Первый способ создания модели — использование электронных таблиц.

Электронные таблицы можно использовать для построения траектории движения тела, брошенного под углом к горизонту. Для определенности воспользуемся электронными

таблицами Google, обладающими определенными преимуществами перед другими, главные из которых удаленная доступность и совместная работа учащихся и учителя.

В первом столбце таблицы ученикам предлагается ввести значения времени с необходимым шагом. Размер шага определяется точностью, с которой нужно будет дать ответы к предлагаемым задачам. Второй и третий столбец задаются формулами, соответствующими уравнениям движения для x и y координат тела. Далее по двум последним столбцам строится график траектории движения. Исследуя график, ученики решают предложенные задачи.

Второй способ визуализации предложенной выше математической модели — применение математических компьютерных программ. Эти программы можно условно разделить на программы, предназначенные для обучения, и программы для профессионального использования. К первой группе можно отнести такие свободно распространяемые программные продукты, как Desmos и GeoGebra, ко второй — MathCad, MatLab, Wolfram Mathematica. Рассматриваемый процесс одинаково легко смоделировать в любой из этих систем, однако программы, предназначенные для обучения, более просты в использовании и дают быстрый результат.

Рассмотрим, например, среда Desmos, доступ к которой можно получить как через WEB-интерфейс, так и через бесплатное приложение для мобильных устройств. Так как среда Desmos позволяет строить графики функций с параметрами, для нашей задачи можно смоделировать траекторию тела, брошенного под углом к горизонту, уравнениями движения $l(t)$ и $h(t)$. А также отметить положение тела на траектории в текущий момент времени T . Далее меняя при помощи специальных ползунков значения начальной скорости, начального угла, а также текущего момента времени T , ученики могут легко получить ответы на предлагаемые им задачи из данной темы.

Третий способ – создание модели с использованием языка программирования высокого уровня. Остановим выбор на языке JavaScript по причине того, что для написания программы на этом языке школьнику не потребуется устанавливать на компьютер никакого программного обеспечения и код выполняется непосредственно в любом интернет-браузере.

Первым шагом создаем, пользуясь языком гипертекстовой разметки, интерактивную форму. Затем дополняется форма программой, написанной на языке JavaScript. Далее код нужно сохранить в файле с расширением html, после чего программу можно будет запускать в любом интернет-браузере с поддержкой JavaScript сценариев. Подобные программы в силу своей простоты могут быть написаны на любом языке программирования. Особенно в классах с профильным уровнем информатики самостоятельное написание такой программы не вызывает у школьников затруднений.

Таким образом, потратив определенное количество времени на построение компьютерной модели баллистического движения, ученик с ее помощью может быстро решить большое количество задач, посвященных данной тематике, что с одной стороны наглядно иллюстрирует целесообразность применения компьютерных моделей в той или иной видах исследовательской деятельности, а с другой — позволяет ученику освоить метод использования уравнений движения для решения большой группы физических задач.

Так, приведем примеры задач, которые условно

можно отнести к группе, описываемой рассмотренной выше моделью:

1. «Как изменится время полета тела, брошенного горизонтально с некоторой высоты, если скорость увеличить вдвое?» [3, с. 41].

2. «Под каким углом к горизонту нужно направить струю воды, чтобы высота ее подъема была равна дальности?» [3, с. 44].

3. «Камень брошен под углом 30 градусов к горизонту со скоростью 10 м/с. Через какое время камень будет на высоте 1м?» [3, с. 44].

Эти и многие другие задачи могут быть предложены школьникам для решения с использованием одной и той же построенной ими модели с использованием любых доступных им компьютерных средств.

Рассматриваемая практическая работа может быть проведена как в рамках школьных курсов физики или информатики, так и в отдельном факультативном курсе, посвященном компьютерному моделированию.

Реализация подобных практических работ по моделированию физических процессов позволяет: реализовать межпредметные связи, а также достичь конкретных метапредметных результатов, требуемых ФГОС; привести школьников к пониманию сути процессов, описываемых в задаче, на примере решения физических задач; познакомить учеников с общим подходом к рассмотрению задачи как математической модели реальных ситуаций; сформировать у обучаемого устойчивую связь между определенным типом задач и математической моделью, описывающей их.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
2. Соболев С.Л. Судить по конечному результату // Математика в школе. 1984. №1.
3. Кирик Л.А. Физика-9. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. М.:ИЛЕКСА, 2010.
4. Бояршинов Б.С., Насельский С.П., Нижников А.И. Линейная алгебра и линейное программирование для студентов экономических вузов. учебник; Соц.-экон. ин-т. Москва, 2005.

References

1. Ball G.A. Teorija uchebnyh zadach: Psihologo-pedagogicheskiy aspekt. M.: Pedagogika, 1990.
2. Sobolev S.L. Sudit' po konechnomu rezul'tatu // Matematika v shkole. 1984. №1.
3. Kirik L.A. Fizika-9. Raznourovnevye samostojatel'nye i kontrol'nye raboty. M.:ILEKSA, 2010.
4. Bojarshinov B.S., Nasel'skiy S.P., Nizhnikov A.I. Linejnaja algebra i linejnoe programirovanie dlja studentov jekonomicheskikh vuzov. uchebnik; Soc.-jekon. in-t. Moskva, 2005.

*Abdulgalimov G.L., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kalugin A.I., Applicant,
Moscow State Pedagogical University*

DECISION PROBLEMS IN PHYSICS WITH THE HELP OF COMPUTER MODELING

Abstract: the article discusses the use of computer modeling at training to the decision of physical problems by creating a simple model body movements, using various software tools.

Keywords: computer experiment, solving the tasks, modeling, computer algebra system

*Аникин И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет, филиал г. Ноябрьск*

СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье раскрыт вопрос комплексного подхода к проблемам гуманизации образования, который основывается на идее целостности личности. Показано, что гуманная педагогика культивирует творческую свободу, приоритет духовного в понимании человека и мира и морально-ценностную доминанту мировоззрения.

Ключевые слова: гуманная педагогика, целостность личности, комплексный подход, творчество, индивидуальность

Вопрос гуманизации образования становится все более актуальным в условиях широкого применения современных технических средств в учебном процессе; большого количества информации, которую должен освоить студент; расширение круга профессиональных предметов; повышение роли самостоятельной работы студента; внедрение интерактивных методов обучения; наличие в учебном плане предметов по свободному выбору студентов. Подходом, который аккумулирует в себе основы решения актуальных вопросов гуманизации образования, является концепция гуманной педагогики.

Целью статьи является выявление особенностей гуманной педагогики в контексте становления идей гуманизма в конкретно-историческом контексте и их рефлексия отечественными исследователями; формулирование основных положений концепции гуманизации и гуманитаризации образования; установление определяющих аспектов гуманной педагогики; выявление основных принципов личностно-ориентированного подхода.

В рамках европейской цивилизации истоки гуманизма прослеживаются еще в античности (сократовский диалог, характерными чертами которого были гуманное и уважительное отношение к ученику, ориентация на сотрудничество с ним), хотя встречаются ссылки на более ранние временные рамки, в частности А. Швейцер указывает на II ст. до н. э. Очевидно, важнейшими эпохами становления гуманизма стали Возрождение и Просвещение, когда был восстановлен античный идеал гармоничного развития личности. Знаменитыми представителями тех времен были: В. Фельтре, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамский, В. Ратке, Я.А. Коменский, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Ж. Руссо. В работах Й. Песталоцци, Ф. Фребеля, А. Дистервега находим продолжение этих идей.

На рубеже XIX-XX вв. традиции гуманистического воспитания развивались многочисленными представителями реформаторской педагогики: К.Д. Ушинский, Л.М. Толстой, СТ. Шацкий и, прежде всего, основателями педагогической течения педоцентризма А. Декроли, Г. Кузине, Дж.

Дьюи. В зарубежной европейской педагогике XX века идеи гуманной педагогики ярко проявились в педагогических системах М. Монтессори, Г. Штайнера, С. Френе, Г. Кузине. В частности идеи вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера коррелируются и с более широким кругом процессов гуманизации воспитательного процесса: искусством, психотерапией, хозяйственной деятельностью и т.п. [1].

В 90-е гг XX ст. в образовательных кругах наблюдается оптимизм относительно обновления гуманизации и гуманитаризации образования.

В последние десятилетия гуманная педагогика пополнилась теоретическими и практическими знаниями, которые базируются на творческом наследии классиков мировой педагогики: Н. Пирогова, А. Макаренко, В. Сухомлинского, Л. Толстого, К. Ушинского, М. Монтессори, С. Гессена и многих других.

Мысль о гуманном подходе в педагогике нашла свой отклик в учении отечественных и мировых философов, педагогов и психологов прошлого. Важность развития духовного и нравственного облика воспитанника ведет свою историю от разных источников – философских, религиозных и педагогических соображений, следствием которых было установление в соответствии с мировоззренческими парадигмами двух педагогических традиций.

В восточной педагогической традиции, которая опирается на религиозно-нравственную мировоззренческую парадигму, имеет место передача жизненного и духовного опыта непосредственно от учителя к ученику в их личном непосредственном взаимодействии. Сущностью такого взаимодействия является приживание знаний в процессе творческого общения учитель – ученик, в котором осуществляется не только определенный уровень информационной трансляции, но и целостный процесс воспитания, формирования сознания и как производное – знания, которые способствуют духовному росту ученика [4, с. 303]. Не случайно на востоке древняя педагогическая традиция закреплена в форме непосредственно личного общения,

где Учитель (гуру) является духовным проводником, наставником, советчиком. Такой подход почти точно соответствует пониманию слова «педагог» – как то, что «ведет за руку». Такой педагог остается Учителем на всю жизнь как пример образа мышления и жизни.

Западная традиция обучения закладывается в античной культуре в первую очередь как система воспитания и формирования гармонично развитого человека, что жаждет красоты. Христианское мировоззрение в течение тысячелетий влияло на взгляды многих педагогов-воспитателей и определило основную тенденцию, направленную на воспитание крепкой в своих моральных принципах человека. Опора на сакральные истины о божественном мироустройстве и божественную сущность человека заложила в основу обучения метафизическое основание понимания добра и зла, высшей справедливости и веру в духовные законы.

Мировоззренческой основой отечественной педагогики выступают морально-этические взгляды древних славян, которые постигали действительность не с натурфилософских, а из моральных вопросов про добро и зло, что нашло отражение в «Велесовой книге» [2, с. 79]. Неслучайно, что российская философская мысль начинается с антропологической проблематики, положив в основу вопросов образования и воспитания гуманистические ценности гармоничного мироустройства. Европейский гуманистический идеал XVII века существенно повлиял на педагогические взгляды российских мыслителей. Изучая произведения античных и современных им европейских гуманистов, опираясь на собственные традиции, российские деятели формулировали идеи и ценности, которые отвечали духовным потребностям общества: мудрость жизни, чувство человеческой красоты, почитание личности, свободной от любого угнетения. В условиях идеологического антагонизма и обострения национальной борьбы эстафету распространения гуманистических идей переняли представители российского «третьего сословия», объединённые в православные братства.

Во второй половине 80-х гг. XX ст. на волне перестройки в педагогической науке велись дискуссии, предметом которых были: авторитаризм официальной советской педагогики, пути его преодоления и перспективы радикальной гуманизации отечественного образования. В ходе этого процесса гуманная педагогика получила свое развитие.

Суммируя богатый опыт отечественной и европейской педагогики, можно сформулировать основные положения концепции гуманизации и гуманитаризации образования:

- комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который предполагает возвращение в целостного человека и целостного человеческого бытия;

- гуманные технологии обучения и воспитания студентов;

- обучение на границе гуманитарных и технических сфер;

- междисциплинарная связь в образовательных подходах.

Гуманитаризация образования некоторое время понималась лишь как внедрение в учебный процесс дисциплин гуманитарного цикла. Однако гуманная педагогика – это общий подход к процессу обучения, который пронизывает все дисциплины и направления обучения. Основатель гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили определяет ее как большую открытую авторскую педагогическую школу. Гуманная педагогика как педагогическая концепция Ш. Амонашвили включает в себя идеи, открывающие возможности постоянного обновления педагогического процесса, совершенствования творчества и профессионализма педагога [5, с. 13]. Следовательно, понятие «гуманная педагогика» можно определить, как содержание и организацию учебного процесса на основе личностно-ориентированного подхода к студенту с утверждением его в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, в котором его личность развивается с учетом индивидуальных способностей. Центром внимания гуманной педагогики становится уникальная целостная личность, способная к творчеству и максимальной реализации своих возможностей, ориентированная на нравственные ценности и духовную доминанту (учитывая священные писания). Применение идей гуманной педагогики следует понимать, как отказ от авторитарной педагогики с ее давлением на студента.

Авторитарная, или традиционная, педагогика дает знания центристского, репродуктивного характера, то есть не оставляет времени на творческую деятельность ни преподавателям, ни студентам; порождает нежелание и боязнь самостоятельно мыслить, неспособность к осмысленной самореализации (привычка пользоваться чужими текстами, формулировками, выводами).

Традиционными ее недостатками являются отсутствие подхода к воспитанию как развитию, восхождению внутреннего духовного и душевного состояния личности, что является направляющей силой всего целостного жизни человека. Усвоение знаний личностью должно происходить через сердце и духовность, а потому необходимо, чтобы воспитание опережало обучение [3, с. 135].

В рамках гуманной педагогики преподаватель высшей школы должен осуществлять переход от:

учебного предмета как источника информации к предмету как источника духовного общения, творческого действия и диалога культур;

узкоучебных задач к задачам целостного профессионального развития будущего специалиста, его активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности;

«академических» отношений преподавателя и студентов педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Содержание практической деятельности преподавателя высшей школы, его средства, методы и способы реализовывают:

- подчинение всех действий педагога реальным интересам студента;

- идею личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании;

- оказание помощи студенту в его саморазвития путем воспитания культуры отношения к самому себе, к природе, труду;

- как можно более широкое использование педагогических требований в опосредованной форме;

- обеспечение гармоничного и творческого развития каждого студента с предоставлением ему возможности проявления субъектности и самобытности;

- постепенный переход от групповых форм взаимодействия к индивидуальным;

- постоянный контроль в процессе деловой коммуникативной деятельности;

- эмоциональная окраска деловых отношений со студентами;

- преодоление различных форм авторитаризма, доминирования, отрыва обучения и воспитания от жизни общества.

Эти факторы системно образующих педагогическую культуру педагога высшей школы и его компетентность.

Исходя из того, что каждый студент – это личность со своими индивидуальными особенностями, современная система высшего образования стремится к переосмыслению содержания обучения в виде отказа от узкокопрагматичных знаний и конъюнктурных направлений развития науки, а также ревизии форм обучения. Доминирующими должны стать творческие задания и непосредственное общение с преподавателем на личностном уровне (система консультаций на основании базовых лекций и самостоятельной подготовки) [1, с. 121]. В связи с этим преподаватель должен действовать как организатор педагогического процесса, наставник.

Выводы. Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что комплексный подход к проблемам гуманизации образования исходит из идеи о целостности личности, опирается на гуманные технологии обучения и воспитания студентов; предполагает установление междисциплинарных связей в образовательных подходах. Определяющими аспектами гуманной педагогики выступают: творческая свобода; приоритет духовного в понимании человека и мира; морально-ценностная доминанта мировоззрения; отказ от императивной формы обучения. К основным принципам личностно-ориентированного подхода в гуманной педагогике следует отнести следующие: принцип самоактуализации; принцип индивидуальности; принцип субъектности; принцип творчества и успеха; принцип доверия и поддержки. Дальнейшее развитие идей гуманной педагогики заключается, в частности, в определении духовности как главного ориентира в приобретении профессиональных знаний и навыков студента и формировании его как личности.

Литература

1. Арсланова А.Р. Гуманная педагогика в высшей школе // Журнал научных и прикладных исследований. 2016. Т. 1. №5. С. 118 – 122.
2. Белокрылова Н.В. Центр гуманной педагогики: открытое пространство для воспитания благородной и одухотворенной личности. В сборнике: Инновации и ретровведения: педагогический поиск. 2015. С. 74 – 84.
3. Наумов О.Е. Реализации идей гуманной педагогике в условиях ФГОС. // В сборнике: Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. 2015. С. 133 – 137.
4. Пичугина В.К. Восхождение к гуманной педагогике: // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. 2016. С. 302 – 307.
5. Шапцева О.С. Гуманизация и демократизация учебно-воспитательного процесса как современная тенденция развития образования // Школа будущего. 2014. №3. С. 12 – 18.

References

1. Arslanova A.R. Gumannaja pedagogika v vysshej shkole // Zhurnal nauchnyh i prikladnyh issledovanij. 2016. T. 1. №5. S. 118 – 122.
2. Belokrylova N.V. Centr gumannoj pedagogiki: otkrytoe prostranstvo dlja vospitaniya blagorodnoj i oduhotvorennoj lichnosti. V sbornike: Innovacii i retrovvedeniya: pedagogicheskij poisk. 2015. S. 74 – 84.
3. Naumov O.E. Realizacii idej gumannoj pedagogike v uslovijah FGOS. // V sbornike: Aktual'nye problemy obuchenija i vospitaniya shkol'nikov i studentov v obrazovatel'nom uchrezhdenii. 2015. S. 133 – 137.
4. Pichugina V.K. Voshozhdenie k gumannoj pedagogike: // Cbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii – XXXI sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoj nauki Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2016. S. 302 – 307.
5. Shapceva O.S. Gumanizacija i demokratizacija uchebno-vospitatel'nogo processa kak sovremennaja tendencija razvitija obrazovaniya // Shkola budushhego. 2014. №3. S. 12 – 18.

*Anikin I.Ju., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Noyabr'sk branch of Industrial University of Tyumen*

THE ESSENCE AND PRINCIPLES OF HUMANE PEDAGOGICS OF HIGHER SCHOOL

Abstract: in the article the complex approach to the problems of humanization of education, which is based on the idea of personal integrity is considered. It is shown that humane pedagogy cultivates creative freedom, the priority of the spiritual in the understanding of man and the world and moral values of the dominant worldview.

Keywords: humane pedagogy, personality integrity, comprehensive approach, creativity, individuality

Анисимова Н.А., кандидат технических наук, доцент,
Волжский государственный университет водного транспорта

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: в статье обосновывается значимость применения автоматизированной обучающей системы в области процесса обучения начертательной геометрии студентов технических вузов, при решении разнообразных задач. Подробно изложены достоинства компьютерных средств обучения, на различных этапах обучающей программы, а также предложены методы построения дидактического материала.

Ключевые слова: интенсификации процесса обучения, автоматизированной обучающей системы, опорные сигналы В.Ф. Шаталова, начертательная геометрия, студенты технического вуза

Актуальность. Необходимость положительных трансформаций в социально-экономическом положении России обуславливает актуальность решения *проблемы совершенствования* системы высшего образования, выдвигая её на первый план, целью, которой выступает повышение качества подготовки специалистов наиболее приближенных к международным требованиям уровня профессиональной подготовки. Настоящее время, характеризующее высокими темпами научно-технического прогресса, дает основание говорить нам о периоде *технологической революции*, когда способ осуществляемой деятельности в значительной степени определяет её результат, требуя повышенного внимания к вопросам подготовки инженерных кадров. Практическая реализация этого требования возможна посредством разработки и внедрения в образовательный процесс современных технологий обучения, особое внимание при этом, уделяя *техническим дисциплинам вуза*, одной из которых является *начертательная геометрия*. Наличие *противоречий* между новыми потребностями современного общества в подготовке высококвалифицированных специалистов в области техники, и низким уровнем научно-методического обеспечения процесса обучения начертательной геометрии, призванной реализовать эти потребности, позволяет нам сделать вывод об *актуальности нашего исследования*.

Теоретическое обоснование. Таким образом, **проблема исследования** заключается в выявлении возможностей *интенсификации процесса обучения начертательной геометрии*, являющейся узловой дисциплиной для целого ряда других специальных дисциплин технического вуза. Процесс интенсификации, на наш взгляд, возможен посредством модернизации всей структуры курса начертательной геометрии путем воссоединения аналогичных учебных разделов, дидактической обработки используемого в образовательном процессе учебного материала, разработки эффективных форм и оптимальных методов обучения сту-

дентов начертательной геометрии. Ряд предложенных нами мер, будет способствовать повышению качества знаний и формированию профессионально значимых умений и навыков, при одновременном сокращении времени затраченного на освоение большего объема учебной информации.

Объектом нашей исследовательской работы является процесс обучения начертательной геометрии в технических вузах, а **предметом** выступают методические условия применения автоматизированных обучающих систем (АОС) с целью интенсификации образовательного процесса начертательной геометрии студентов технических вузов. **Целью исследования** стала разработка методики процесса обучения студентов технических вузов начертательной геометрии, которая включает АОС как одно из средств интенсификации образовательного процесса.

Одно из наших предположений заключалось в том, что если в учебном курсе начертательной геометрии активно использовать, так называемые листы опорных сигналов, которые составлены строго по методике В.Ф. Шаталова [3, с. 602], и электронный учебник, то это в совокупности будет значительно способствовать росту интенсификации процесса обучения начертательной геометрии, а также повышению качества получаемых студентами знаний и формированию профессионально значимых умений и навыков, значительно сократив время на освоение учебного материала.

Первый вопрос, который мы считаем необходимым рассмотреть в контексте темы нашего исследования, это чем объясняется сложность курса начертательной геометрии, при явном упрощении курса, что заметно при сравнении ныне действующей программы с программами этого же курса, преподаваемого в вузах ранее [1]. С нашей точки зрения, такую ситуацию можно объяснить рядом причин, которые носят как объективный, так и субъективный характер. *В первую очередь*, начертательная геометрия, как по содержанию, так и по методу является относительно новой дисципли-

линой для студентов, не имеющей предшественников. Следует учесть, что курс стереометрии, который изучается в стенах средней школе нельзя считать неким предшественником начертательной геометрии, так как при наличии нескольких схожих положений, она содержит, и ряд отличительных особенностей (направлено на изучение конкретных тел, при этом чертеж, выполненный в аксонометрических проекциях, играет вспомогательная роль). Вторую причину сложностей в обучении, мы видим в ограниченном количестве аудиторных часов, отводимых на освоение знаний в рамках данного курса. И, наконец, в-третьих, проблема усугубляется тем, что изучение начертательной геометрии проходит в течение первого семестра, тогда, когда вновь поступивший студент не владеет методикой обучения в вузе.

Педагогический эксперимент. Если обратиться к методу талантливого педагога В.Ф. Шаталов [2, с. 405], на этапе формирования ядра теоретических знаний, изложение учебного материала осуществляется большими структурно-логическими блоками. Это позволяет прояснить единую картину, тем самым давая представление об общей системе знаний, со всеми его внутренними взаимосвязями. Необходимо отметить, что это позволяет достаточно резко сократить время, которое отводится на освоение теоретических вопросов, значительно освободив время на творческую деятельность.

Важным средством, которое позволяет значительно сократить время, отводимое на изучение теории, являются *опорные сигналы*. Вся система, так называемых ориентиров, которые расставляются на протяжении всего «пути» обучения, с обязательным наличием «точек» обратной связи, спо-

собствуют эффективному управлению исполнительских действий студента. Вся разработанная система подобных ориентиров, образуется системой определенных условий, служащих опорой студент при выполнении учебных действия. Таким образом, до тех пор, пока заданные показатели при сопоставлении с ними показателей фактического исполнения задания студентом не выполнены, невозможно получить необходимую информацию о правильности действий. Опорный сигнал в этом случае выступает в качестве набора ключевых слов, и опор для мысли, которые располагаются на листе особым образом.

Для того чтобы учащийся мог свободно ориентироваться в задании, листы опорных сигналов (см. рисунок 1), обладая одинаковой структурой, поделены на несколько частей, каждая из которых обозначена буквой русского алфавита. А именно, «А» – графический план учебной лекции, в которой отображены все вопросы, изучаемые в данной теме курса, посредством чего происходит мобилизация студентов. В части «Б» расположены основные элементы рассматриваемой темы, т.е. материал лекции, который закодирован в опорные сигналы. В части «В» находятся задачи, которые относятся к изучаемой теме курса, и которые необходимо решить, при этом можно использовать примеры, расположенные в части «Б». Соответственно в части «Г» находятся такие задачи, решаемые с опорой на знания, полученные ранее, при решении задач из предыдущих частей. Таким образом, постепенной и систематическое повышение сложности, призвано способствовать развитию творческого мышления студентов. И наконец, в части «Д» расположены задачи, которые иллюстрируют единый смысл всей изучаемой учебной темы.

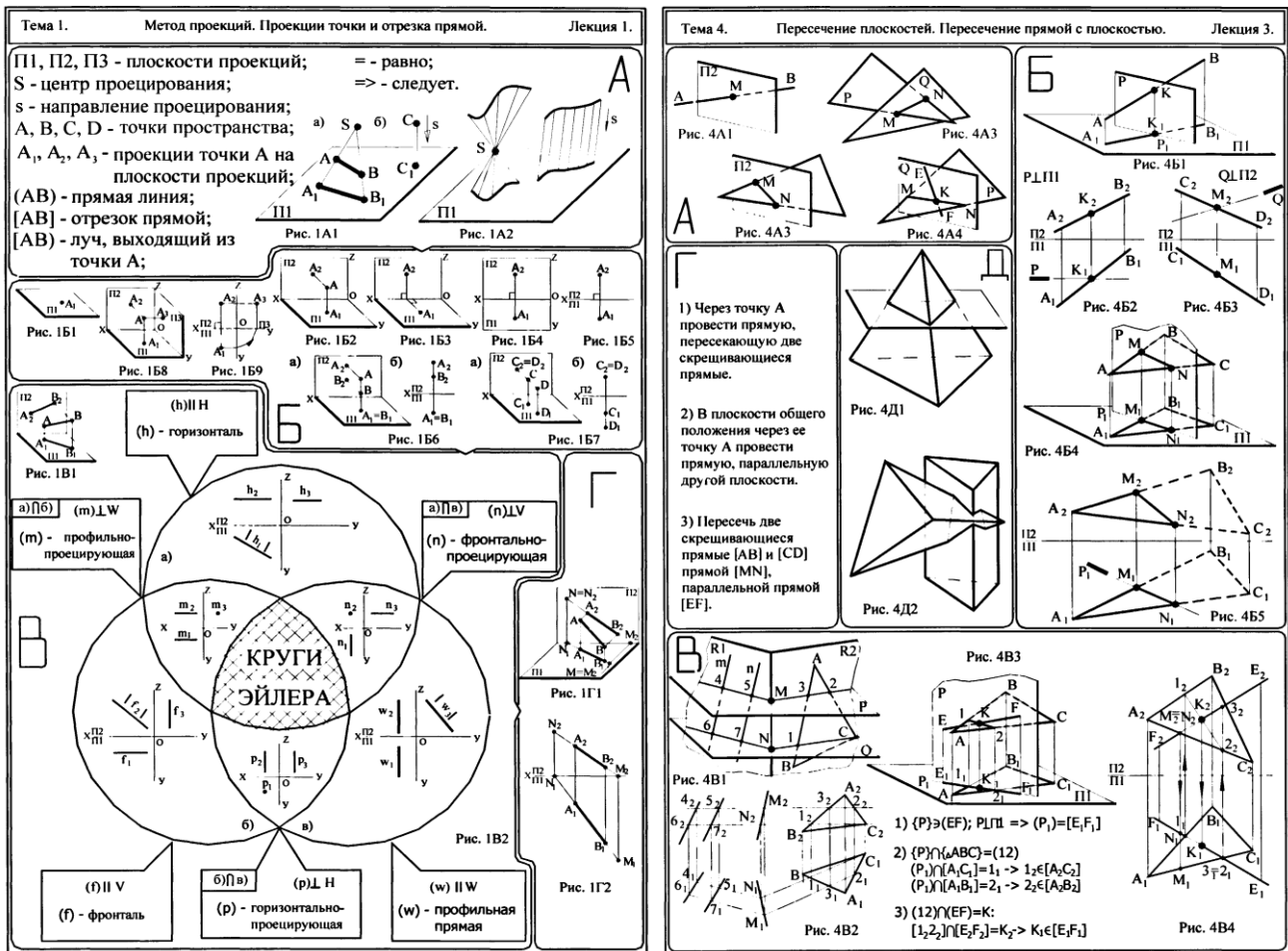


Рис. 1. Примеры опорных листов

Такое расположение материала способствует стимуляции познавательного интереса студентов, что в свою очередь призвано углубить получаемые знания и способствовать максимальному их усвоению.

Естественно, нельзя игнорировать то, что с появлением разнообразных технологий мультимедиа, существенно повысился уровень дидактических возможностей демонстрации различных видов информации посредством программных средств; стали возможны эффекты моделирования и осуществление работы в диалоговом режиме. Необходимость применения персональных компьютеров (ПК) в процессе обучения студентов технических вузов начертательной геометрии обусловлена существованием достаточно большого количества программ, которые способны отображать графическую информацию на экране дисплея, позволяя использовать ее, включая применение АОС. С нашей точки зрения введение ПК в учебный курс начертательной геометрии будет способствовать формированию высокого уровня алгоритмического мышления будущего специалиста.

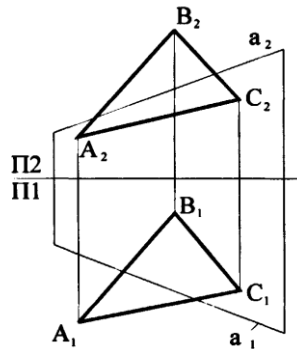
Еще одной важной функцией обладает ПК в АОС, а именно, она предусматривает возможность

прохождения учебного курса начертательной геометрии в индивидуальном темпе, с возможностью возвращения к конкретным пунктам, которые ранее были не поняты студентом. Современный уровень программного обеспечения дает возможность разрабатывать такие учебные пособия, в которых вся учебная информация отражена в блочной структуре учебного курса и представлена, как в виде текста и рисунка, так и в виде мультипликации, обладая звуковой поддержкой.

Вся систематизация информации АОС содержит три этапа. Первый этап – целевой, который определяет общую структуру курса, обозначает последовательность изучаемых тем и содержит их алгоритмическое обоснование. Второй этап – логический, который включает в себя построение учебного материала курса, «алгоритмизируя» его. И, третий этап – психологический, главной целью которого является «доводка» учебного материала до психологического восприятия студентами. Таким образом, своевременное введение алгоритмизации преподавания студентам учебного материала способствует его систематизации с учетом возможности изложения родственных вопросов в одной блоке алгоритмов.

Разработанный и предлагаемый нами электронный учебник обладает стандартным пользовательским интерфейсом Windows, т.е. оболочкой учебнику послужила программа Microsoft Power-Point. В дополнение к этому нами использовалась программа 3D Studio Max, а в качестве необходимого инструментария, необходимо для решения

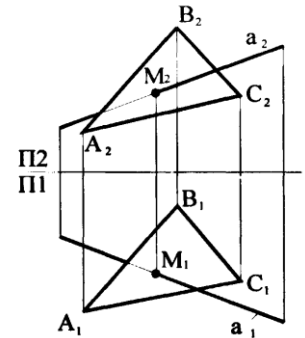
Задача: Найти точку пересечения плоскости $\langle ABC \rangle$ с прямой (a)



а

задач на ортогональном чертеже применялась система «Компас 3D». Примеры электронных страниц учебника (см. рисунок 2) с представленными на них текстовой и графической информации, направлены на закрепление студентов ранее полученной лекционной информации.

Задача: Найти точку пересечения плоскости $\langle ABC \rangle$ с прямой (a)



б

Рис. 2. Страницы «Компас 3D» с условием задачи (а) и правильным решением (б)

Следует отметить, что в разработанный нами электронный учебник были введены опорные листы, разработанные согласно методике В.Ф. Шаталова.

Ход и результаты экспериментальной проверки. С целью осуществления проверки эффективности ранее сформулированной нами гипотезы, были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Для установления эффективности разработанной нами методики проведения занятий по дисциплине «Начертательная геометрия», мы организовали две группы. Экспериментальную группу (ЭГ, $n = 188$) составили участники, которой осваивали учебный курс согласно разработанной нами методики проведения занятий, и

контрольная группа (КГ, $n = 188$), занятия в которой велись с использованием традиционной методики обучения. С целью установления степени эффективности, нами было проведено тестирование студентов обеих групп по материалу одной из пройденных лекций. Студентам обеих групп были предложены 7 контрольных вопросов по пройденному ранее учебному материалу, на которые они должны были ответить в течение 7 минут. Все подобранные нами вопросы были не многословны и не требовали громоздких построений, также нами были исключены вопросы, которые обращены лишь к памяти студента. Результаты эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты письменного опроса студентов ЭГ и КГ после проведения лекционного занятия

Номер лекции	Число правильных ответов	Эффективность лекции (%)	Сравнительная эффективность лекции
1	$\frac{340}{323}$	$\frac{65,4}{58,2}$	$\frac{1,12}{1}$
2	$\frac{132}{89}$	$\frac{35,6}{22,7}$	$\frac{1,57}{1}$
3	$\frac{315}{258}$	$\frac{60,0}{46,0}$	$\frac{1,28}{1}$
4	$\frac{532}{486}$	$\frac{74,5}{66,2}$	$\frac{1,13}{1}$
5	$\frac{299}{276}$	$\frac{61,1}{53,1}$	$\frac{1,15}{1}$
Итого:	$\frac{1618}{1432}$	$\frac{59,32}{49,24}$	$\frac{1,25}{1}$

Примечание: в числителе отображены результаты экспериментальной группы (ЭГ), а в знаменателе – результаты контрольной группы (КГ)

Таким образом, анализируя полученные в ходе проведения педагогического эксперимента, результаты, следует отметить, эффективность проведенных лекций в ЭГ по сравнению с КГ составила на 10,08% больше. Необходимо отметить и то, что в конце учебного года мы повторили эксперимент проведенный, получив следующий результат (см. табл. 2).

вила на 10,08% больше. Необходимо отметить и то, что в конце учебного года мы повторили эксперимент проведенный, получив следующий результат (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты письменного опроса студентов ЭГ и КГ после проведения лекционного занятия (по окончании учебного года)

Номер лекции	Число правильных ответов	Эффективность лекции (%)	Сравнительная эффективность лекции
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	<u>251</u> 254	<u>49,7</u> 46,2	<u>1,08</u> 1
2	<u>282</u> 225	<u>55,3</u> 47,4	<u>1,57</u> 1
3	<u>315</u> 258	<u>69,4</u> 71,5	<u>1,20</u> 1
4	<u>562</u> 455	<u>82,0</u> 66,2	<u>1,15</u> 1
5	<u>182</u> 162	<u>59,6</u> 54,6	<u>1,20</u> 1
Итого:	<u>1592</u> 1354	<u>63,2</u> 57,18	<u>1,24</u> 1

Примечание: в числителе отображены результаты экспериментальной группы (ЭГ), а в знаменателе – результаты контрольной группы (КГ)

Согласно полученным данным, хотя значение показателя эффективности лекций несколько упало на 4,06% (6,02%), однако преимущество сохранилось за ЭГ.

Выводы. Внедрение АОС в учебный курс начертательной геометрии, включающий в себя

опорные сигналы, которые были составлены нами согласно методики В.Ф. Шаталова, полностью подтвердил выдвинутую нами в начале экспериментальной работы гипотезу об эффективности применения АОС в качестве интенсификации процесса обучения начертательной геометрии.

Литература

1. Институт корпуса путей сообщения. День публичных испытаний. Тринадцатый выпуск. Программа 1842 г. СПб., 1842. 46 с.
2. Кондракова С.О. Опорные сигналы В. Ф. Шаталова средство активизации творческого подхода к учебному процессу // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №65. С. 405.
3. Коцуба И. Ю., Шиков А. Н. Интеллект-карты как средство е-дидактики в компьютерных технологиях обучения // Образовательные технологии и общество.2015. №1. Т. 8. С. 602.

References

1. Institut korpusa putej soobshhenija. Den' publicnyh ispytaniy. Trinadcatyj vypusk. Programma 1842 g. SPb., 1842. 46 s.
2. Kondrakova S.O. Opornye signaly V. F. Shatalova sredstvo aktivizacii tvorcheskogo podhoda k uchebnomu processu // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. №65. S. 405.
3. Kocjuba I. Ju., Shikov A. N. Intellekt-karty kak sredstvo e-didaktiki v komp'juternyh tehnologijah obuchenija // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo.2015. №1. T. 8. S. 602.

*Anisimova N.A., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Volga State University of Water Transport*

**THE INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF TEACHING DESCRIPTIVE GEOMETRY
FOR ENGINEERING STUDENTS BY MEANS OF AUTOMATED TRAINING SYSTEM**

Abstract: the article explains the importance of the use of the automated training system in the field of the process of teaching descriptive geometry for engineering students when solving various problems. The advantages of computer learning tools are described in details, at various stages of the training program, and methods of construction of didactic material are proposed.

Keywords: intensification of the learning process, automated training system, reference signals V.F. Shatalov, descriptive geometry, students of technical high schools

*Дзущева З.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Беликова С.Б., кандидат педагогических наук,
Северо-Кавказский государственный технологический университет*

КРИЗИС ИЛИ РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: внедрение в России, так называемой Болонской системы образования, сломало существовавшую ранее систему университетского образования. Либеральная реформа образования продолжается в стране уже около 15 лет – срок более чем достаточный, чтобы оценить её результаты и реальные последствия. Всё это время доктрина реформы претворялась в жизнь без учета мнения огромного числа экспертов, работников науки и образования, которые кричали о губительности данной реформы для страны.

Ключевые слова: реформа образования, содержание учебных дисциплин, процесс обучения, Единый Государственный Экзамен, Болонская система образования

Вопросы образования – это вопросы национальной безопасности. Бесспорно, что ни одна сфера деятельности государства не возможна без образования.

Поэтому образование требует к себе особого внимания со стороны государства.

В нашей стране существует, на наш взгляд, очень серьезная и важная для общества проблема – государство перестало в полной мере отвечать за качество и доступность образования. В настоящее время образование стало не системообразующим институтом нации и государства, общественным благом, а перекочевало в сферу услуг, которую можно купить. Конституция РФ, статья 43, провозгласила, что каждый имеет право на образование [1]. Значит, каждый гражданин РФ вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и не может быть лишен своего законного права на образование.

Как и все системы общества, система образования должна соответствовать требованиям времени, т.е. уровню технологического и социального развития. Более того, она должна опережать развитие общества – по двум причинам. Во-первых, процесс обучения достаточно длителен, и за это время появляются новые знания и технологии. Во-вторых, только в случае опережения знаний выпускника ВУЗа в сравнении с применяемыми в действующей производственной системе технологиями он будет стремиться внедрить новые технологические решения. Сказанное означает, что необходимы как постоянное внесение изменений в содержание учебных дисциплин, так и периодический пересмотр организации всей системы образования, т.е. её реформирование. Вот о реформировании-то мы и поговорим.

Уже около 15 лет в стране продолжается либеральная реформа образования – срок более чем достаточный, чтобы оценить её результаты и реальные последствия. Всё это время доктрина ре-

формы претворялась в жизнь прямолинейно и неумолимо, без учета мнения огромного числа экспертов, работников науки и образования, которые кричали об её губительности для страны. Однако власть не склонна к рефлексии по поводу верности избранного курса, особенно если он продиктован фундаментальными соображениями неолиберальной идеологии.

Рассмотрим систему высшего образования как важнейший элемент подготовки высококвалифицированных специалистов для национальной экономики.

Среди отечественных исследователей нет однозначной точки зрения, существует ли кризис российской системы высшего образования или это нечто иное. Достаточно подробное изложение различных точек зрения по данному вопросу представлено в работе Е.В. Бодровой и С.Б. Никитиной «Кризис системы образования, Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX-XXI веков» [5].

Существующее положение российского образования, сопровождающееся наличием «ошибок» в работе всей образовательной системы, которые не позволяют ей эффективно выполнять свои функции склонны считать именно кризисом: Богданова Н.А., Васильева Н.В., Гаврищук В.В., Ильичев И.Е., Кураков А.Л., Лебедев О.Е., Озеров В.А., Петров А.Н., Пошибякина Е.Н. и др.

Мы же считаем, что система высшего образования России сегодня находится не просто в кризисном состоянии, а может быть безвозвратно разрушена. В декабре 2012 года был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Пока шло обсуждение в рамках настоящей законодательной инициативы, имелась надежда, что далее государственной властью будут приниматься шаги по выводу современного российского образования из тяжелейшей ситуации, сложившейся за последние 20 лет. Однако его окончательная редакция показала, что негатив, накопленный образовательной системой за преды-

душий период, не только не изымается, но и дополняется иными, крайне опасными, новациями.

Миф о некачественности советской образовательной матрицы успешно развеивается в статьях крупнейшего современного российского обществоведа С.Г. Кара-Мурзы [9]. В них, в частности, показывается, что советская школа, включая все образовательные ступени, была устроена по университетскому принципу, главный смысл которого – научить человека мыслить глобально, уметь решать разнообразные сложные задачи и ориентироваться в самых различных жизненных ситуациях. Именно внедрение данного образовательного подхода в отечественную жизнедеятельность в 20-30-е годы позволило качественно шагнуть вперед во всех отраслях народного хозяйства и сделать гигантский скачок в общественном развитии.

Целью многих западных и российских элитных кругов стало внедрение в России, так называемой, Болонской системы, позволяющей сломать существовавшую ранее матрицу университетского образования. Более того, в российских условиях начала внедряться матрица «второго коридора» для всех без исключения ВУЗов, что в перспективе грозит стране остаться даже без той необходимой элитно-образовательной прослойки, которая будет способна принимать общественно-важные стратегические решения.

1. Набор абитуриентов. Начнем с процесса поступления выпускника школы в вуз. Результаты проводившегося в течение нескольких лет эксперимента с Единым Государственным Экзаменом кем-то неизвестным признаны удовлетворительными; теперь зачисление в вузы производится по результатам ЕГЭ. Формулировка заданий в тестовом и табличном формате, во-первых, с трудом доступна большинству детей с гуманитарным стилем мышления, а во-вторых, по-настоящему способна проверить лишь память абитуриента, либо его натасканность на тот или иной формат задания. Творческий талант, логическое мышление, способность проникать в суть и сущность явлений – все эти качества ЕГЭ проверить не способен, а на практике эти качества еще и бывают вредными, так как мешают абитуриенту выполнить задание, имеющее четкий и конкретный шаблон. Нетрудно предположить, какие это имеет последствия для формирования современного поколения студентов. Человек обладает потрясающей приспособляемостью к изменениям в окружающем мире; и если содержание проверки знаний, служащей основанием для получения каких-либо существенных выгод, упрощается – соответственно упрощается и процедура подготовки к этой проверке. В сущности, здесь действует фундаментальный закон из теории систем – переход систе-

мы в новое состояние происходит по траектории с наименьшими затратами энергии. Это означает, что изучение наиболее сложных разделов фундаментальных дисциплин, возможное исключительно в выпускном классе, подменяется «подготовкой к поступлению в вуз», т.е. натаскиванием на шаблонное решение ограниченного круга стандартных задач. В результате качество знаний выпускника школы неизбежно снижается. Не является секретом, что в настоящее время средняя оценка на вступительных экзаменах по физике, математике (за исключением небольшого количества элитных вузов) оказывается в пределах 36-45 баллов по 100-балльной шкале, т.е., по сути, ниже оценки «удовлетворительно». Результат – существенные трудности в усвоении студентами начальных курсов требуемых дисциплин. Предполагается, что в вуз поступает человек, обладающий минимальным набором знаний, между тем, нам не встретилось ни одного положительного отзыва об «эксперименте» с ЕГЭ от наиболее компетентных в этом вопросе людей – преподавателей вузов. А ведь им предстоит обучать набранных студентов, и их мнение по вопросу о возможности успешного усвоения учебного курса должно быть решающим. Налицо нарушение преемственности между средним и высшим звеном системы образования. Вузы вынуждены организовывать специальные курсы для дополнительной подготовки абитуриентов к обучению в вузе, учить их не только основам профильных дисциплин, но и развивать навыки критического мышления, самообучения, работы с информацией. Совершенно понятно, что единая система экзаменов, основанная на независимой проверке, выравнивает возможности выпускников с точки зрения поступления в престижные вузы. Однако на том уровне реализации, на котором находится сейчас эта система, её оставлять нельзя.

В качестве положительного результата нам преподносится «демократичность» процесса поступления, снижение уровня коррупции при поступлении, повышение доступности обучения в элитных вузах. При этом забывается главная цель системы высшего образования – подготовка специалистов. Если в вуз «демократично» поступает человек, не способный к обучению (например, в силу недостаточности знаний), он все равно не сможет учиться; зато он занимает место того, кто учиться способен. Сама цель вступительных испытаний, в соответствии с Конституцией – конкурсный отбор лучших, что не предполагает каких-либо поблажек по разнообразным признакам (льгот) и никак не соотносится с ложно понимаемой «демократичностью».

Если уж говорить о демократичности и доступности образования, давайте воспользуемся опытом Франции. На первый курс вузов принимаются все желающие, в том числе и иностранцы; обучение полностью финансируется государством. Но через год – жесткое отсеивание порядка 60 % студентов по результатам экзаменов. Еще через год – отсеивание еще 40%. Остаются те, кто может и хочет учиться. Расточительно? Но одна из задач системы образования – дать обществу культурных людей; и недоучившийся студент все же несколько более культурен, чем человек, не учившийся вообще.

2. Внедрение системы «Бакалавриат-Магистратура». Введение четырёхлетнего бакалавриата вместо пяти лет обучения специалистов превращает высшую школу в нечто весьма напоминающее ПТУ, приземляет её, и если для институтов эта практика просто плоха, то для университетов – катастрофична, университет уничтожается как социальное и цивилизационное явление. В плане образовательном Болонская система с её «модульно-компетентным подходом», по сути, уничтожает кафедру как базовую единицу организации вуза/университета; «компетенции» – плохо связанные между собой прикладные компетенции или «умелости» - подменяют реальное знание. Объективно Болонская система делит вузы вообще и университеты в частности на привилегированное меньшинство с собственными дипломами, программами и правилами и непривилегированное большинство; образовательные стандарты при этом снижаются в обеих «зонах», но во второй - в значительно большей степени. Привилегированность и престижность оборачиваются более высокой платой за обучение, что ещё более увеличивает социальные различия и разрыв в сфере образования.

Внедряемая на сегодняшний день в соответствии с Болонской конвенцией система бакалавриата предписывает переход к четырехлетней системе обучения. В результате, имеющиеся в образовательной программе базовые учебные курсы урезаются до минимума и часто ставятся к преподаванию на младших курсах института, что весьма существенно отражается на их усвоении студентами ВУЗов. Дисциплины же, имеющие специальный и узкопрофильный характер, либо подаются вперемежку с базовыми учебными предметами, либо имеют фрагментарно-мозаичный характер. Такая образовательная матрица естественным образом формирует специалистов – недоучек, не способных ни глобально мыслить, ни выполнять разнообразные практические задания. Не лучше сложилась ситуация и во второй ступени современного высшего образова-

ния – магистратуре. Как правило, специализации, по которым впоследствии должны идти магистранты, в спешном порядке придумываются в рамках профильных кафедр, после чего под них «подбивается» некая система спецкурсов, читаемых иными кафедрами (и формулируемых ими же). Как результат – создание в голове у магистранта некоего хаотичного разнобоя. Если же учесть, что многие магистранты не имеют базового профильного образования, описываемая нами картина порождает еще больше нерешенных доселе вопросов. Куда пойдут работать бакалавры – юристы, художники, журналисты, выпускники педагогических факультетов? Кто из магистров будет способен, не имея базового образования по специальности преподавать в высшей школе по окончании магистратуры?

Не проще было бы, дабы соответствовать Болонской системе, приравнять бакалавриат к специалитету, магистратуру к аспирантуре и оставить высшей ступенью - докторантуру.

3. Преподавательские кадры. Здесь можно выделить целый комплекс проблем. Во-первых, старение педагогического состава российских вузов, что в конечном итоге может привести к закрытию кафедр, научных школ, целых направлений подготовки специалистов. Все реже выпускники и кандидаты наук после защиты дипломов остаются работать в учебных заведениях. Во-вторых, неразвитость системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Отсутствует организованная, систематическая кадровая работа по направлению преподавателей в учебные центры повышения квалификации. В-третьих, крайне низкий уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава. В связи с чем, у доцентов и профессоров возникает необходимость поиска дополнительных источников заработка (расширенное совместительство и репетиторство) для обеспечения достойного уровня жизни. Следует учитывать также требование публикации огромного количества статей, монографий, приобретение необходимой учебной и методической литературы за свой счет. И вполне естественно, что это негативно сказывается и на возможности ведения научно-исследовательской деятельности, и на качестве преподавательской работы. Кроме того, сегодня происходит пересмотр норм профессиональной этики, что проявляется в расширении масштабов коррупции в сфере образования. И, наконец, как следствие всех негативных тенденций – падение престижа профессии преподавателя высшей школы.

4. Балльно-рейтинговая система в учебном процессе. Использование наряду с достоинствами обнаруживает и определенные недостатки. К ним

можно отнести превращение процесса образования в погоню за баллами. Возможность получения экзамена «автоматом» приводит к тому, что у студентов отпадает необходимость в работе над систематизацией полученных знаний при подготовке к экзамену, что приводит к негативным последствиям – формирование «поверхностных» знаний и умений, неумение использовать полученные знания по отдельным разделам (темам) учебной дисциплины или междисциплинарные знания [11]. Вместе с тем, на преподавателя ложится дополнительная работа, которая в учебную нагрузку педагога не входит, а следовательно не оплачивается. Введение балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, хотя и не прописана в существующем российском законодательстве, весьма активно внедряется образовательными ведомствами в

учебный процесс. В отсутствие единой централизованной системы оценки знаний и успеваемости студентов (а подобную систему едва возможно выработать), каждое учебное заведение вопрос о выставлении баллов решает по своему собственному усмотрению. На практике, семинарское занятие, на котором по определению должны иметь место дискуссии и творческие обсуждения пройденного материала, стремительно превращается в «гонки за баллы», когда отдельно взятый студент, боясь быть недопущенным к сессии, старается обязательно успеть сказать два слова чтобы, не дай бог, не уйти без заработанной цифры. Таким образом, проведение семинаров приобретает формалистский характер, в которых творческий компонент категорически исключается.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Российская газета. 1993. №237.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание Законодательства РФ. 2012. №53. Ст. 7598.
3. Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // СЗ РФ. 1998. №31. Ст. 3802.
4. Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» //СЗ РФ. 1996. №35. Ст. 4135.
5. Бодрова Е.В., Никитина С.Б. Кризис системы образования, Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX-XXI веков // официальный сайт Московского Гуманитарного Университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (дата обращения: 10.02.2012)
6. Васильева Н.В. Образование сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. М.: ЗАО «Изд-во «Экономика»», 2011. 255 с.
7. Гаврищук В.В. Права граждан России в области образования: государственные гарантии // Право и образование. 2007. №3.
8. Ильичев И.Е. О правовых основах сферы образования в Российской Федерации. Право и образование. 2007. №2.
9. Кара-Мурза С.Г. Потерянный разум. Интеллигенция на пепелище России. М: Алгоритм. 2012.
10. Озеров В.А. Правовые основы образования в Российской Федерации. Право и образование. 2007. №3.
11. Петров А.Н., Пошибякина Е.Н., Кураков А.Л. Региональная система образования: социально-экономическое управление. М.: Вуз и школа. 2006. С. 153.

References

1. Konstitucija Rossijskoj Federacii (prinjata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) // Rossijskaja gazeta. 1993. №237.
2. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Sobranie Zakonodatel'stva RF. 2012. №53. St. 7598.
3. Federal'nyj zakon ot 24.07.1998 №124-FZ «Ob osnovnyh garantijah prav rebenka v Rossijskoj Federacii» // SZ RF. 1998. №31. St. 3802.
4. Federal'nyj zakon ot 22.08.1996 № 125-FZ «O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii» //SZ RF. 1996. №35. St. 4135.
5. Bodrova E.V., Nikitina S.B. Krizis sistemy obrazovanija, Poisk novoj paradigmy obrazovanija na rubezhe XX-XXI vekov // oficial'nyj sajт Moskovskogo Gumanitarnogo Universiteta [Elektronnyj resurs]. URL:

<http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (data obrashhenija: 10.02.2012)

6. Vasil'eva N.V. *Obrazovanie segodnja i zavtra: puti preodolenija krizisa*. M.: ZAO «Izd-vo «Jekonomika»», 2011. 255 s.

7. Gavrishhuk V.V. *Prava grazhdan Rossii v oblasti obrazovanija: gosudarstvennye garantii // Pravo i obrazovanie*. 2007. №3.

8. Il'ichev I.E. *O pravovyh osnovah sfery obrazovanija v Rossijskoj Federacii*. Pravo i obrazovanie. 2007. №2.

9. Kara-Murza S.G. *Poterjannyj razum. Intelligencija na pepelishhe Rossii*. M: Algoritm. 2012.

10. Ozerov V.A. *Pravovye osnovy obrazovanija v Rossijskoj Federacii*. Pravo i obrazovanie. 2007. №3.

11. Petrov A.H., Poshibjakina E.H., Kurakov A.L. *Regional'naja sistema obrazovanija: social'no-jekonomicheskoe upravlenie*. M.: Vuz i shkola. 2006. S. 153.

*Dzutceva Z.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Belikova S.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
The North Caucasian Technological University*

CRISIS OR REFORM OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Abstract: the introduction in Russia, the so-called Bologna system of education, broke the previously existing system of University education. Liberal education reform continues in the country for about 15 years – term more than enough to assess its results and real consequences. All this time the doctrine of reform was implemented without considering the opinion of a vast number of experts, workers of science and education, who shouted about the destructiveness of this reform for the country.

Keywords: education reform, the content of academic disciplines, the learning process, Russian State Exam, Bologna system of education

*Бурмистрова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ SMART-EDUCATION В ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: в статье рассмотрены методические особенности организации электронного обучения математике студентов экономического университета с использованием системы управления обучением Moodle. Созданный автором в ходе экспериментальной работы электронный обучающий курс демонстрирует возможность интеграции традиционных методов обучения и современных информационных технологий в условиях продвижения концепции Smart education.

Ключевые слова: математическая подготовка экономистов, умное образование

В условиях ускорения темпов социально-экономического развития значимым процессом является информатизация. Человечество вступает в информационный век, главной чертой которого является проникновение информационных технологий во все сферы человеческой жизни.

Продвижение концепции *Smart*, в основе которой лежат три основные идеи (мобильный доступ, создание новых знаний, формирование *Smart* окружения), обуславливает изменение традиционной системы образования. На повестке дня стоит идея о втором цифровом разрыве. Как известно, содержание первого цифрового разрыва состояло в методическом и инструментальном обеспечении оценки технологического уровня стран в развитии информационного общества, позволяющей оценить насыщенность электронными технологиями с количественной точки зрения. Второй цифровой разрыв определил новые акценты. И, прежде всего, актуальность вопроса: какой эффект получат люди от реализации этих технологий? Суть вопроса и составляет философию второго цифрового разрыва. Внедрение информационно-коммуникационных технологий начинает эффективно коррелировать с новой мотивацией и вовлеченностью людей в реализацию всего технологического многообразия, знания становятся открытыми и доступными, а их активное использование в открытых образовательных ресурсах становится принципиальной позицией второго цифрового разрыва [3].

Результаты анализа возможностей применения цифровых образовательных ресурсов демонстрируют целесообразность развития электронного

образования как перспективного средства совершенствования предметных технологий обучения [2]. В рамках настоящей статьи рассмотрим методические особенности организации электронного обучения математике в Омском филиале Финансового университета при Правительстве РФ с использованием системы Moodle. Электронный образовательный курс на платформе Moodle, обеспечивая полноценную поддержку процесса обучения в электронной среде, включает разнообразные способы представления учебного материала, обеспечивает взаимодействие студентов и преподавателей, проверку знаний и контроля успеваемости. Схема подключения к курсу – через учебный портал Омского филиала Финансового университета.

В ходе экспериментальной работы были созданы электронные курсы дисциплин: «Основы финансовых вычислений» (уровень бакалавриата); «Математические основы финансовых решений» (уровень магистратуры).

На примере интерактивного обучающего курса «Основы финансовых вычислений» обратимся к демонстрации методических возможностей предметной электронной среды, включающую контентную, коммуникативную, оценочную и процессуальную составляющие.

Одним из наиболее важных элементов методики проектирования электронной обучающей среды является структурирование учебного курса на электронные модули. Модульная структура электронного курса состоит из пяти частей: вводного и четырех тематических модулей, соответствующих разделам учебной дисциплины (рис. 1).

The screenshot shows a web browser window displaying an online course page. The browser address bar shows 'omskfa.ru/course/view.php?id=101'. The page title is 'Основы финансовых вычислений'. The user is logged in as 'Наталья Александровна Бурмистрова'. The page layout includes a navigation sidebar on the left with sections for 'Навигация' and 'Настройки'. The main content area is divided into several modules: 'Вводный модуль курса', 'Модуль 1. Простые проценты', 'Модуль 2. Сложные проценты', 'Модуль 3. Производные процентные расчеты', and 'Модуль 4. Финансовые потоки'. The 'Вводный модуль' contains links to a course introduction, a working program, a textbook, and a lecture. The 'Модуль 1' section includes links to two lectures, practical exercises, a test, completed assignments, and training simulators. The right sidebar contains a search bar, a 'Последние новости' section, and a 'Предстоящие события' section with a calendar view.

Рис. 1. Структура интерактивного электронного курса

Вводный модуль курса включает рабочую программу и электронные ресурсы в виде учебников, учебных пособий, методических рекомендаций. Электронные тематические модули содержат лекционный материал, материалы для практических занятий, самостоятельной работы, оценочные средства в рамках разделов учебной дисциплины. Все модули взаимосвязаны логикой учебного процесса, однако каждый, в силу автономности, доступен для изменений. С целью характеристики функциональных возможностей предметной электронной обучающей среды рассмотрим наполнение первого тематического модуля «Простые проценты».

Содержание модуля включает элементы и ресурсы курса. Ресурсы (Resource) – это статичные материалы, которые могут быть файлами с текстами, изображениями (схемами, графиками, диаграммами), аудио и видео-файлами, ссылками на ресурсы Интернет и т.п., размещаемыми преподавателем в разделах курса или представляемыми в виде ссылок на внешние сайты. В свою очередь,

активные элементы курса (Activity module), требуют коммуникативной активности, как правило, в режиме on-line и предполагают как одностороннюю активность участников курса, так и субъект-субъектную: между студентом и преподавателем.

Анализ информации, представленной на рис. 1, демонстрирует, что в качестве активных элементов рассматриваемого модуля используются: лекция, тест, задание и внешнее приложение. Охарактеризуем указанные интерактивные средства.

Управляющий элемент «Лекция» позволяет располагать контент в гибкой форме. При этом можно использовать как линейную схему лекции, так и древовидную схему. В любом случае для увеличения активного взаимодействия и контроля понимания целесообразно использовать различные вопросы, например: «Множественный выбор», «На соответствие» и т.д. В зависимости от выбранного студентом ответа и стратегии, разработанной преподавателем, студенты могут переходить на другую страницу, возвращаться на предыдущую или быть перенаправленными по друго-

му пути. Таким образом, учебный материал выдается по частям, по окончании каждой части имеется возможность задавать вопросы и, в зависимости от ответов, направлять процесс обучения.

В целом, электронный курс содержит 9 лекций для самостоятельного изучения. В период аудиторных лекционных занятий преподаватель обобщает учебный материал, детализирует наиболее сложные аспекты, демонстрирует связь теории с практикой, отвечает на вопросы студентов.

Структурный элемент «Внешнее приложение» позволяет студентам взаимодействовать с обучающими ресурсами и активными элементами на других веб-сайтах. Так, например, структура рассматриваемого модуля содержит внешнее приложение «Обучающие тренажеры», автоматически запускающееся на основе URL адреса. Переход на сайт Единого портала интернет-тестирования в сфере образования обеспечивает студентам возможность пройти обучающее тестирование в режиме on-line с помощью интернет-тренажеров.

Активный элемент электронного курса типа «Тест» позволяет создавать тесты промежуточного контроля в соответствующих модулях электронного курса, а также тесты рубежного и итогового контроля. С помощью тестовой оболочки системы Moodle формируется банк тестовых заданий, которые группируются по тематическим категориям различных типов: «Множественный выбор», «На соответствие», «Короткий ответ» и пр. Создание банка тестовых заданий завершается формированием тестов и сохранением их в элементах управления типа «Тест». В обучающих целях целесообразно создавать тесты с несколькими попытками и случайно выбранными вопросами из банка заданий. Поскольку последовательность заданий в тесте случайная, это снижает вероятность списывания и обеспечивает более объективную оценку. Выполнение теста в обучающем режиме можно проводить многократно, что позволяет просмотреть правильные ответы, вернуться к недостаточно хорошо усвоенным разделам курса и вновь пройти контроль.

Выполнение тестов в режиме контрольного тестирования предусматривает ограничение времени его выполнения. В структуру тематического модуля «Простые проценты» включен тест промежуточного контроля для проверки знаний основных формул, методик расчета по схеме простых процентов. Данный тест является инструментом самоконтроля, по результатам которого студент получает диагностику своих ошибок, анализирует их, а затем может вновь пройти тестирование.

В целом, электронный интерактивный курс «Основы финансовых вычислений» наряду с тес-

тами для самоконтроля содержит также обучающие тесты и варианты контрольного тестирования, обеспечивающие получение оперативной оценки уровня усвоения учебного материала.

Обращаясь к характеристике методических особенностей использования учебного элемента «Задание», следует отметить возможность организации взаимосвязи «студент – система управления обучением Moodle – преподаватель». Элемент «Задание» является достаточно простым и гибким методом, позволяющим преподавателю разрабатывать различные интерактивные задания, сопровождая их сведениями из теоретической части курса, методическими указаниями к выполнению типовых задач и демонстрационными примерами [1]. Выполнив задание, студент отправляет файл с решением на сайт, предоставляя на рассмотрение преподавателю. Преподаватель оценивает решение и размещает на сайте оценку выполненной работы с комментариями. Студент имеет возможность исправить указанные недостатки и загрузить на сайт исправленный вариант работы.

В структуру рассматриваемого модуля «Простые проценты» элемент «Выполненные задания» включен с целью обеспечения коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в части выполнения внеаудиторной самостоятельной работы по решению задач.

Для освоения нового материала, отработки умений и навыков студентов разработаны и включены в интерактивный курс задания разного уровня.

1. Задания для проверки теоретических базовых знаний и типовых умений по дисциплине.

2. Задания для самостоятельной работы, содержащие пошаговую инструкцию для формирования навыков решения учебно-предметных задач.

3. Задания для организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, в процессе выполнения которых студенты решают ситуационные задачи профессионально ориентированного характера.

Очевидно, что главная роль активных элементов курса – обеспечение интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса. В свою очередь, целью включения ресурсов в структуру электронного курса является удобное размещение контента. В качестве ресурсов курса используют самые разнообразные форматы электронных документов, которые представляются в виде файлов или в виде ссылок на внешние сайты. Способы представления материалов: «Файл», «Книга», «Папка», «Страница» и пр.

Наиболее часто используемый ресурс типа «Файл» позволяет работать с учебными материалами в различных форматах (.doc, .pdf и др.). Мо-

доль «Страница» обеспечивает возможность создания ресурса «веб-страница». Преимущество использования ресурса «Страница» в сравнении с модулем «Файл» демонстрирует большую доступность (например, для пользователей мобильных устройств) и легкую обновляемость. При больших объемах контента рекомендуется использовать ресурс «Книга», обеспечивающий создание многостраничного ресурса. Ресурс «Папка» отображает несколько смежных файлов различного формата, уменьшая прокрутку на странице курса.

В структуре тематического модуля «Простые проценты» ресурс «Папка» под названием «Практические занятия» включает учебные материалы для организации четырех практических занятий с набором учебно-предметных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных задач для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Также указанный ресурс содержит электронное средство учебного назначения для выполнения расчетов по финансовым операциям в MS Excel и методические указания для организации самостоятельной работы студентов. Основное преимущество ресурса типа «Папка» при разме-

щении контента значительных объемов заключается в обеспечении культуры представления сгруппированной учебной информации.

Наряду с созданием платформы для поддержки обучения с использованием информационных технологий несомненным достоинством электронного образовательного курса является возможность автоматизации учебного процесса, организации обратной связи, оценки результатов.

Таким образом, представленные методические особенности проектирования и реализации интерактивной электронной среды в процессе обучения дисциплинам предметной области «Математика» студентов экономического университета, создают возможность интеграции традиционных методов обучения и современных информационных технологий, обеспечивающих повышение мотивации к самостоятельному пополнению знаний, формирование умений и навыков, а также удобство освоения большого объема информации, мобильный доступ к необходимым ресурсам локальной учебной сети, глобальной информационной сети *Internet* в условиях продвижения концепции *Smart education*.

Литература

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учеб.-метод. пособие. СПб.: Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий механики и оптики, 2007. 108 с.
2. Елизарова М.А. Применение дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ // Успехи современной науки и образования. 2016. №2. С. 64 – 66.
3. Тихомиров В.П. От электронного обучения к smart-университету // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2012. №8. С.4 – 7.

References

1. Belozubov A.V., Nikolaev D.G. Sistema distancionnogo obuchenija Moodle: ucheb.-metod. posobie. SPb.: Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta informacionnyh tehnologij mehaniki i optiki, 2007. 108 s.
2. Elizarova M.A. Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm // Uspehi sovremennoj nauki i obrazovanija. 2016. №2. S. 64 – 66.
3. Tihomirov V.P. Ot jelektronnogo obuchenija k smart-universitetu // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2012. №8. S.4 – 7.

*Burmistrova N.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Financial University under the Government of the Russian Federation*

REALIZATION OF THE SMART-EDUCATION CONCEPT IN THE ECONOMIC UNIVERSITY

Abstract: the article describes the methodological features of the organization of e-learning mathematics students University of Economics with a learning management system Moodle. Created by the author in the course of experimental work e-training course demonstrates the possibility of the integration of traditional teaching methods and modern information technologies in promoting of the Smart education concept.

Keywords: the mathematical training of economists, smart education

*Веденева О.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Сайгушев Н.Я., доктор педагогических наук, профессор,
Савва Л.И., доктор педагогических наук, профессор,
Оринина Л.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Кашуба И.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Бахольская Н.А. кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ У БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ

Аннотация: в статье рассматривается модель образовательного процесса инженерного вуза направленного на формирование у студентов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога. Основные компоненты модели: целевой, содержательно-технологический, организационный и результативный. Модель выступает в нашем исследовании системообразующим фактором для отбора содержания, форм и методов формирования у студентов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога.

Ключевые слова: формирование, маркетолог, профессиональная деятельность, рефлексивная направленность

В связи с появлением на рынке труда новых специальностей возникает объективная потребность в разработке моделей специалистов различных профессиональных профилей и приведении в соответствие с требованиями в будущей деятельности специалистов содержания их подготовки. Наряду с разработкой требований, отражающих круг задач, которые специалист-маркетолог должен уметь решать как задачи профессиональные, намечается подход к определению его общих интеллектуальных возможностей: способность отбросить обычные стандартные методы и стремление к поискам новых решений, способность охватить суть основных связей проблемы и найти разные варианты ее решения, возможность видения оптимального ее решения, выхода проблемы на решение ряда практических задач, способность прогнозировать. Исходя из этого, учебные дисциплины должны отражать не только содержание знаний, составляющих основы соответствующей науки, но и формировать необходимый уровень способностей будущих специалистов.

В отношении совершенствования образовательного процесса в высшей школе направленного на формирование у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога следует выделить противоречия: между общественно-производственными требованиями, предъявляемыми к личности специалиста-маркетолога в области постоянного пополнения своих знаний и развития познавательной самостоятельности, и отсутствием ценностной установки на систематическую познавательную деятельность; между существующей практикой подготовки специалиста и

уровнем готовности студентов на овладение профессией маркетолога.

Цель исследования – разработка рефлексивно-деятельностной модели образовательного процесса инженерного вуза направленного на формирование у студентов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога.

Целевой компонент модели. Цель моделирования вытекает из существующего на современном этапе социального заказа профессиональному образованию, ФГОС ВО, недостаточной подготовки преподавателей в области процесса формирования у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией. Отсюда цель построения модели можно сформулировать следующим образом: исследовать возможности формирования у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога.

Эффективное формирование у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога можно рассматривать как способ оперативного решения актуальных образовательных задач в таких направлениях, как:

- совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов в инженерном вузе с учетом требований современной науки и практики;

- повышение образовательного и культурного уровня преподавателей, создание условий для их всестороннего творческого развития;

- повышение образовательного и культурного уровня студентов, создание условий для их разно-стороннего творческого развития.

Субъектами в разработанной модели выступают педагоги вуза и сами студенты. Ими обосновывается цель, корректируются в дальнейшем средства, методы, формы, результаты, готовится инструментарий для работы.

Содержательно-технологический компонент модели. Основным компонентом модели является *содержательно-технологический*, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс формирования у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога. Основу данного компонента составляют следующие взаимосвязанные блоки: мотивационный, информационно-когнитивный, операционный и эмоционально-рефлексивный.

Мотивационный блок является базовым для становления всех других компонентов, поскольку успех деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее.

Для формирования у студентов позитивной установки необходимо создание положительной мотивационной сферы личности через организацию процесса обучения и стимулирование рефлексивных процессов, это обеспечивает личностное включение студентов в процесс овладения профессией.

Содержание данного компонента представлено гуманистической направленностью, интегрирующей систему личностных смыслов, ценностных ориентаций и потребностей. В связи с этим в структуру мотивационного блока мы включили: ценностные ориентации (осознанное понимание необходимости овладения профессией маркетолога; осознание смысла овладения теорией и практикой профессионального образования); потребности и соответствующие им мотивы (повышение качества своей будущей профессиональной деятельности; желание овладеть теорией и практикой профессионального образования; повышение профессиональной компетентности в области маркетинга), интересы (интерес будущего маркетолога к учебному процессу; познавательный интерес к проблемам профессионального образования; стремление к творческому поиску; стремление к личностному саморазвитию, самореализации), которые в своей совокупности отражают психологическую готовность будущих маркетологов к овладению профессией.

Информационно-когнитивный блок содержательно-технологического компонента нашей мо-

дели (информация, понятия, представления) будет характеризоваться следующими признаками:

- осознанностью профессиональных знаний и способностью к быстрому, точному и творческому их применению; конструированием на этой основе новых способов деятельности; самостоятельным добыванием знаний при обнаружении их взаимосвязи с имеющимся опытом;

- «гибкостью» и вариативностью прикладных умений и навыков, являющихся основой профессиональной деятельности; их эффективным «переносом» на учебную и профессиональную деятельность;

- умением эффективно и экономно реализовать свои возможности.

Реализация содержательно-технологического блока включает в себя следующие основные направления: формирование положительных мотивационных установок на развитие мировоззренческой, духовно-нравственной сферы у будущего специалиста; формирование системы знаний, умений, навыков в сфере маркетинговой деятельности; формирование у студентов позитивной установки на овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний и профессионального поведения; формирование положительных мотивационных установок на саморазвитие собственного уровня профессиональной культуры; развитие профессионально важных качеств маркетолога; формирование социально-психологической, социально-экономической культуры специалиста. Будущий маркетолог должен обладать: современными экономическими знаниями, практическими навыками, необходимыми для управления маркетинговой деятельностью на предприятии; способен:

- изучать конъюнктуру рынка, определять запросы и желания клиентов и потребителей,

- создавать товары или услуги с необходимыми свойствами и привлекательностью,

- формировать ценовую политику, определяющую конкурентоспособность предприятия,

- формировать положительный имидж предприятия, фирмы, товара,

- эффективно управлять каналами распределения и маркетинговой логистикой,

- выражать и рекламировать достоинства товаров или услуг.

Гуманитарная подготовка маркетологов рассчитана на развитие способностей в коммуникативной практике и широкой эрудиции.

Операционный блок определяется набором действий, необходимых для формирования у будущих

маркетологов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией.

Данный компонент содержит рефлексию способов достижения поставленных целей, освоение алгоритмов и способов принятия решений. Включает изучение возможностей процесса профессиональной подготовки студентов инженерных вузов, систематизацию источников и способов получения информации.

Изучение возможностей процесса формирования у будущих маркетологов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией, систематизация источников и способов получения информации происходит во время:

- широкого использования тестирования в системе вузовского мониторинга, где проводится диагностика, оценка и прогнозирование состояния учебного процесса (отслеживание его хода, результатов, перспектив развития);

- изучения развития студентов, уровня работоспособности;

- самооценки и самокоррекции знаний и умений, которые проявляются в умении оценить, организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую деятельность, сплотив вокруг надежных помощников, единомышленников.

Особое место в формировании у будущих маркетологов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией принадлежит тренингам: «Толерантность маркетолога: единство личностного и профессионального», «Мотивирование», «Управление территорией», «Навыки влияния и убеждения», «Управление продажами», «Навыки консультативных продаж», «Эффективные коммерческие переговоры», «Селективное интервью» и др. Цикл тренинговых занятий может быть посвящен рассмотрению ситуаций в профессиональном образовании и профессиональной деятельности маркетолога.

Эмоционально-рефлексивный блок использует способности мониторинга своих собственных эмоций и эмоций других людей, различать их и использовать информацию для управления собственным мышлением и действиями.

Рефлексивная позиция характеризует готовность субъекта реализовывать свою внутреннюю позицию к окружающему миру, осуществлять управление своей деятельностью, достигать цели, преобразуя условия своего существования. Студент встает в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своей системе ценностных ориентаций, своей деятельности [8, 9].

Для нашего исследования важен тот факт, что в формах собственно учебной деятельности при реализации процесса профессиональной подготов-

ки будущих маркетологов может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т.д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций.

При разработке данного компонента нами было большое внимание уделено проблеме общения. Общение при процессе профессиональной подготовки студентов инженерных вузов выступает не только средством коммуникации, но и условием совершенствования полученных знаний, умений и навыков, источником развития личности, а также средством воспитания. К коммуникативным относятся способности: всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению; вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности; предвидеть и ликвидировать конфликты; справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего товарища по совместной деятельности; воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

Общение подразумевает установление и развитие деловых отношений между людьми в процессе профессиональной деятельности, порождаемых потребностями в совместном труде, в выработке единой стратегии взаимодействия, обмену информацией, взаимопонимании.

Организационный компонент модели. Он включает в себя реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации разрабатываемой нами рефлексивно-деятельностной модели образовательного процесса инженерного вуза направленного на формирование у студентов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога:

- создание рефлексивной направленности процесса овладения профессией маркетолога;

- формирование способа будущей профессиональной деятельности;

- формирование позитивного фона эмоционально-ценностного взаимодействия студентов в процессе совместной учебно-познавательной деятельности.

Результативный компонент модели. Результативный компонент включает уровни, критерии и диагностические методики.

С учетом выделенных учеными уровней учебной деятельности и на основе анализа полученных нами экспериментальных данных мы выделяем три уровня готовности студентов на овладения профессией маркетолога: низкий, средний и высокий.

Дадим подробную характеристику уровней готовности студентов на овладения профессией маркетолога.

Уровень 1. Низкий. Будущие маркетологи, находящиеся на данном уровне, характеризуются отсутствием потребности в рефлексивно-оценочной деятельности; низким уровнем общей культуры; негативным отношением к освоению инновационных технологий. У них отсутствует чёткая мотивация на получение дополнительных знаний и умений. Эти студенты обладают неустойчивыми ценностными ориентациями относительно получения образования, отсутствует положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, отсутствует направленность на самопознание и самоконтроль.

Уровень 2. Средний. Уровень характеризуется исполнительским уровнем рефлексивно-оценочной деятельности; ограниченностью интересов рамками программного материала; слабой творческой выраженностью учебной деятельности; репродуктивным уровнем учебно-исследовательской деятельности. Студент осознаёт важность данной подготовки, но отсутствие целенаправленности и потребности в систематической деятельности по формированию этих качеств характеризуют его тип поведения недостаточно устойчивым. У него не достаточно устойчивые ценностные ориентации в отношении к профессиональной подготовке, к самому себе в этой деятельности.

Уровень 3. Высокий. Студенты с высоким уровнем обладает устойчивой установкой на успешную профессиональную деятельность, проявляет устойчивый интерес к подготовительной деятельности. У него сформирована потребность и направленность на самосовершенствование и самоконтроль. У студентов сформированы устойчивые ценностные ориентации, выражающиеся в устойчивом позитивном отношении к процессу профессиональной готовности, а также к такой форме контроля, к самому себе в этой деятельности.

В ходе анализа теоретического и эмпирического материалов были разработаны критерии определения уровня готовности студентов на овладения профессией маркетолога:

Мотивационный критерий раскрывается через следующие показатели: интерес будущего специа-

листа на овладения профессией маркетолога, внутреннее побуждение личности студента к активной деятельности по изучению маркетинга, связанное с удовлетворением потребности самореализации в профессиональной сфере; осознание необходимости полифункциональных знаний по маркетингу, умений для решения профессиональных задач; устойчивое стремление к самообразовательной деятельности в сфере маркетинговых исследований.

Когнитивный критерий предполагает овладение студентом системой знаний по различным отраслям маркетинга, алгоритмическими и эвристическими технологиями; сформированность логичности, аналитико-синтетического стиля мышления.

Операционно-деятельностный критерий предполагает реализацию деятельности по применению всего спектра знаний и умений для решения конкретных задач изучения и прогнозирования развития рынка и спроса; эффективной сегментации рынка; разработки конкурентных стратегий и конкурентных преимуществ товаров и фирмы; ценообразования и анализа цен; разработки товарного ассортимента защиты прав клиентов юридических учреждений и др.

Критерий сформированности рефлексивной позиции предполагает овладение системой индивидуальных способов и приемов самоанализа, прогнозирования последствий своих действий в процессе овладения профессией маркетолога; объективная оценка эффективности выбранных технологий, приемов, способов деятельности, при необходимости, выбор других, наиболее действенных методов реализации функций профессиональной деятельности маркетолога.

Различная степень проявления выявленных критериев характеризует уровни готовности студентов на овладения профессией маркетолога – низкий, средний, высокий.

Таким образом, наиболее продуктивным для целей нашего исследования мы сочли метод моделирования. Модель выступает в нашем исследовании системообразующим фактором для отбора содержания, форм и методов формирования у студентов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога.

Литература

1. Веденева О.А., Сайгушев Н.Я. Формирование у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией маркетолога // Современные тенденции развития науки и технологий: Сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 31 августа 2015 г.: в 4 ч. Часть IV. Белгород, 2015. №5-4. С. 62 – 67.

2. Плотникова Е.Б. Педагогическая функция общества: особенности влияния на становление базовых показателей культуры личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №8. С. 143 – 151.

3. Профессионально-личностное становление студента вуза: коллективная монография / Савва Л.И., Сайгушев Н.Я., Веденева О.А. и др. Уфа: Аэтерна, 2015. 298 с.

4. Сайгушев Н.Я., Кумушкулов А.М., Рысбаев И.И., Сайгушева Л.И., Веденева О.А. Становление позиции субъекта деятельности будущего учителя в процессе рефлексивного управления // Современные наукоемкие технологии. 2015. №12. С. 143 – 147.

References

1. Vedeneeva O.A., Sajgushev N.Ja. Formirovanie u studentov inzhenernyh vuzov pozitivnoj ustanovki na povysenie jeffektivnosti ovladenija professiej marketologa // Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologij: Sbornik nauchnyh trudov po materialam V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 31 avgusta 2015 g.: v 4 ch. Chast' IV. Belgorod, 2015. №5-4. S. 62 – 67.

2. Plotnikova E.B. Pedagogicheskaja funkcija obshhestva: osobennosti vlijanija na stanovlenie bazovyh pokazatelej kul'tury lichnosti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. №8. S. 143 – 151.

3. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studenta vuza: kollektivnaja monografija / Savva L.I., Sajgushev N.Ja., Vedeneeva O.A. i dr. Ufa: Ajeterna, 2015. 298 c.

4. Sajgushev N.Ja., Kumushkulov A.M., Rysbaev I.I., Sajgusheva L.I., Vedeneeva O.A. Stanovlenie pozicii sub#ekta dejatel'nosti budushhego uchitelja v processe refleksivnogo upravlenija // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2015. №12. S. 143 – 147.

*Vedeneeva O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sajgushev N.Y., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Savva L.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Orinina L.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kaszuba I.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Baholskaya N.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov*

DESIGN MODEL OF FORMING POSITIVE ATTITUDES AT THE FUTURE OF MARKETING

Abstract: the article deals with the model of the educational process of high school of engineering aimed at developing students' positive attitudes to improve the efficiency of mastering the profession of marketing. The main components of the model are target, content-technological, organizational and productive. The model appears in our study system-forming factor for the selection of the content, forms and methods of formation of students' positive attitudes to improve the efficiency of mastering the profession of marketing.

Keywords: formation, marketing, professional activity, reflective orientation

*Веряскина М.А., преподаватель,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье обоснована значимость изучения студентами проблем экологической безопасности; раскрыты особенности образовательного цикла, разработана модель образовательного цикла изучения экологической безопасности в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: экологическая безопасность, цикл, модель образовательного цикла

Характерная для индустриального и постиндустриального общества кризисная ситуация в области взаимоотношений общества и природы, поставила на грань выживания всю человеческую цивилизацию. Решение обозначенной проблемы послужило объективной предпосылкой активной разработки в рамках образовательной области безопасности жизнедеятельности ее особого направления – экологической безопасности. Необходимость изучения обучающимися высшей школы вопросов обеспечения экологической безопасности нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

При организации процесса изучения экологической безопасности бакалаврами образования мы обратились к идее образовательного цикла, основой которой разработаны Л.Я. Зориной, М.А. Картавых, А.Е. Марона, П.И. Пидкасистого, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. Обладая целенаправленностью, проблемностью, деятельностным характером, внутренним системным единством, цикл характеризует непрерывность образовательного процесса, обеспечивает его целостность и рассматривается как последовательное сочетание стадий изучения экологической безопасности.

Обратим внимание, что начало каждой фазы является логическим продолжением предыдущей, а ее завершение – причиной возникновения следующей. Принципиальным является наличие микрорезультата на каждом этапе обучения, который проявляется в переходе количественных изменений в учебно-познавательных возможностях обучающихся в их качественные преобразования в виде профессиональной компетентности. Таким образом, цикл представляет собой совокупность стадий образовательного процесса, итог последовательных микрорезультатов обучения (П.И. Пидкасистый).

При разработке модели образовательного цикла изучения экологической безопасности в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности мы опирались на идеи устойчивого развития, компетентностного и личностно-деятельностного подходов; принципы проблематизации, стандартизации, контекстности, интеграции, взаимосвязи предметно-содержательных и методических аспектов подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Внутреннюю структуру образовательного цикла характеризует взаимосвязь целевого, содержательного, процессуального, технологического, диагностического компонентов, отражающих его системное единство.

Целевой компонент направлен на определение основополагающей цели изучения экологической безопасности будущими бакалаврами в виде предвосхищаемого компетентностно-ориентированного результата. Предусматривает освоение обучающимися общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, отражающих существенные характеристики экологической безопасности.

Содержательный компонент интегрирует аксиологический, когнитивный, праксиологический и личностный аспекты. Аксиологический аспект, имеющий ценностно-смысловую ориентацию, определяет понимание растущей значимости экологической безопасности на идеях устойчивого развития. Когнитивный аспект представлен системой теоретических и эмпирических знаний, включающей тезаурус экологической безопасности, современные концептуальные положения экологической безопасности, нормы и правила экологически безопасного поведения, предполагающие изучение нормативно-правовых основ, а также теоретические основы обеспечения экологической безопасности в штатных ситуациях (в повседневной жизни), в различных сферах жизнедеятельности человека (бытовой, производственной, рекреационной), в условиях чрезвычайных ситуаций природ-

ного, техногенного и социального характера. Праксиологический аспект подразумевает организацию деятельности будущими бакалаврами образования в области безопасности жизнедеятельности по освоению способов аналитической, оценочной, прогностической, проектной деятельности. Личностный аспект связан с развитием личностно-профессиональных качеств студента – будущего учителя безопасности жизнедеятельности.

Процессуальный компонент имеет циклический характер, каждая стадия которого сопряжена с формированием определенного типа компетенций, соответствующим содержанием аксиологического, когнитивного, праксиологического и личностного характера и адекватной системой методов и форм обучения. Нами определены и обоснованы четыре ключевые стадии образовательного цикла.

Мотивационно - целевая стадия направлена на формирование общекультурных компетенций, связанных с мировоззренческими идеями устойчивого развития и значимости экологической безопасности в условиях информационного общества. Приоритет отдается содержанию аксиологического характера, сопряженному с проблемной ситуацией, которая обеспечивает развитие интереса к изучению экологической безопасности. Успешно сформированная мотивация способствует достижению компетентностно-ориентированных результатов. Формулируется учебная проблема, гипотеза, поиск средств для ее решения. Используются методы проблемного изложения на лекционно-семинарских занятиях, учебные дискуссии. Бакалавр готов ответить на вопросы «знаю, готов объяснить, зачем необходимо изучать экологическую безопасность».

Информационно-деятельностная стадия направлена на формирование общекультурной компетенции, связанной с безопасным поведением в чрезвычайных ситуациях и общепрофессиональной компетенцией, обуславливающей охрану жизни и здоровья обучающихся. Акцентируется внимание на когнитивном аспекте содержания экологической безопасности, освоение которого происходит с использованием частично-поисковых методов. По итогам стадии студенты готовы и способны ответить на вопросы «знаю, готов и способен объяснить что и как делать для обеспечения экологической безопасности».

Творческо-практическая стадия сопряжена с формированием профессиональной компетенции, связанной с реализацией образовательных программ и технологий. Формируется на основе вариативной учебной дисциплины «Экологическая

безопасность», имеющей обобщающий характер. Акцентируется внимание на праксиологическом аспекте содержания, изучение которого сопровождается активностью, инициативностью, ответственностью, приоритетом творческой деятельности, гибкостью мышления при освоении способов обеспечения экологической безопасности в повседневной жизни (в быту, на производстве, во время отдыха) и в условиях чрезвычайных ситуаций. Преимущественно применяются работы проектно-исследовательского характера, значительное внимание уделяется интерактивным формам, информационно-коммуникационным технологиям на всех стадиях цикла. По итогам фазы у студентов формируется личностная позиция: «знаю я, готов и способен научить другого обеспечению экологической безопасности».

Рефлексивно-оценочная стадия предполагает анализ образовательных достижений и личностно-профессиональных, для которых разработан и внедрен диагностический блок «Моя компетентность в области экологической безопасности».

Технологический компонент объединяет формы и методы освоения содержания по экологической безопасности. Их разнообразие связано со спецификой содержания и сопряжено со стадиями образовательного цикла.

Диагностический компонент предполагает оценку уровня освоения бакалаврами образования компетенций, отражающих характеристики экологической безопасности: высокий, средний, низкий. Нами рассмотрены критерии оценки уровня сформированности компетенций на основе обобщения аксиологических, когнитивных и деятельностных показателей.

Результаты изучения обучающимися вопросов обеспечения экологической безопасности в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина показывают устойчивую положительную динамику в развитии у студентов профессиональной компетентности в области решения проблем обеспечения экологической безопасности, что говорит об эффективности

Интерпретация результатов изучения обучающимися вопросов обеспечения экологической безопасности в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина позволила сделать вывод, что разработанная нами модель образовательного цикла изучения экологической безопасности эффективна и позволяет добиться более высокого уровня сформированности компетентности в области обеспечения экологической безопасности у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Литература

1. Зорина Л.Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы // Советская педагогика. 1983. №10. С. 31 – 35.
2. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие / М.А. Картавых, И.Б. Бичева, Л.В. Попова // Вестник Мининского университета. 2016. №1; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/obrazovanie-v-oblasti-bezopasnosti-zhiznedeyatelno>
3. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учеб. пособие / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева. НГПУ: Мининский университет, 2015.
4. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова. Н. Новгород: Мининский университет, 2016.
5. Андрогогический подход к построению технологий обучения взрослых / А.Е. Марон, С.А. Филин // Человек и образование. 2006. №6. С. 10 – 14.
6. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мищериков, Т.А. Юзефович; под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с. (Сер.: Бакалавриат).

References

1. Zorina L.Ja. Didakticheskiy cikl processa obuchenija i ego jelementy // Sovetskaja pedagogika. 1983. №10. S. 31 – 35.
2. Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti i ustojchivoe razvitie / M.A. Kartavyh, I.B. Bicheva, L.V. Popova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. №1; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/obrazovanie-v-oblasti-bezopasnosti-zhiznedeyatelno>
3. Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: pishem magisterskuju dissertaciju: ucheb. posobie / M.A. Kartavyh, G.S. Kamerilova, E.L. Ageeva. NGPU: Mininskij universitet, 2015.
4. Tehnologii obrazovanija v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: ucheb. posobie / M.A. Kartavyh, G.S. Kamerilova. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2016.
5. Androgogicheskiy podhod k postroeniju tehnologij obuchenija vzroslyh / A.E. Maron, S.A. Filin // Chelovek i obrazovanie. 2006. №6. S. 10 – 14.
6. Pedagogika: uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / P.I. Pidkastyj, V.A. Mizherikov, T.A. Juzefavichus; pod red. P.I. Pidkastygo. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2014. 624 s. (Ser.: Bakalavriat).

*Veryaskina M.A., Lecturer,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

MODEL OF THE EDUCATIONAL CYCLE STUDYING OF ECOLOGICAL SAFETY IN SYSTEM OF TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND SAFETY

Abstract: in the article the importance of studying by students the problems of ecological safety is proved; features of an educational cycle are revealed, the model of an educational cycle of studying ecological safety in system of training of bachelors of education in the field of health and safety is developed.

Keywords: ecological safety, cycle, model of an educational cycle

*Ризаханов М.А., доктор физико-математических наук, профессор, зав кафедрой,
Абдулгалимов Р.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Муталипов М.М., кандидат физико-математических наук, доцент,
Дагестанский государственный медицинский университет*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье обоснована роль и значение физики в медицине и в медицинском образовании. Приведены результаты педагогических исследований по выявлению мотивации изучения физики студентами в медицинском вузе и определению уровня знаний по физике первокурсников на входе и выходе в вуз. Предложены обоснованные меры по улучшению содержания и преподавания физики в медицинских вузах, а также по повышению мотивации ее изучения школьниками, ориентированными на медико-биологические специальности.

Ключевые слова: естественнонаучные знания, медицина, физика, уровень знаний

Физика – теоретическая основа всего естествознания, в том числе и для такой фундаментальной для медицины науки как химия. Основные законы химии получили физическое обоснование. Появились заимствующие межпредметные связи, такие как физическая химия и химическая физика и др. «Биология находится на этом же пути» [4]. Это положение находит подтверждение открытиями в области молекулярной биологии, молекулярной генетики, физико-химической биологии иммунологии, т.е. во всех ветвях молекулярной биофизики, что в свою очередь позволило медицине перейти на более глубокие уровни изучения механизмов возникновения и развития многих болезней.

Медицина – прикладная область естественнонаучных и гуманитарных знаний. Когда же ее представители называют медицину еще «искусством», то имеют в виду, что это есть искусство применения знаний «у постели больного». Крупные достижения в медицине связаны с открытиями в области физики, химии и биологии. Именно пренебрежение этим тривиальным положением в России привело к появлению модных в среде дилетантов различного рода псевдонаучных (лженаучных) представлений в диагностике и лечении, такие как «божественные целители», экстрасенсорика, биологические и торсионные поля, магнитная «вода», и т.д. Снова поднимает голову неовитализм, согласно которому сущность жизненных явлений составляет энтелехия (своего рода душа), действующая вне времени и пространства. Это означает, что живое не сводится к физико-химическим процессам, и отрицается значение для медицины естественнонаучных фундаментальных знаний [1, 2, 3]. «Всемерное подчеркивание естественнонаучного характера медицины было выражением борьбы за превращение медицины в подлинную науку, против идеализма, мистики и знахарства, веками обременявшее медицину. Опора на факты, опыт и эксперимент, использование ме-

тодов точных наук определяли стиль мышления лучших врачей того времени. Подняться до современного знания медицины можно лишь постепенно, переходя от биофизики и биохимии к анатомии и гистологии, физиологии и патофизиологии человека, социальной и общей гигиены, терапии и хирургии, венчающее образование врача [5].

Развитие естествознания и медицины с древнейших времен до настоящих дней свидетельствует о тесном взаимодействии естественнонаучных дисциплин между собой и с медициной, о взаимовлиянии и взаимообогащении их и о переходе в связи с этим медицины на качественно новый уровень диагностики и лечения заболеваний. Изначально связь между физикой и медициной была тесной, недаром совместные съезды естествоиспытателей и врачей проходили вплоть до начала XX века. А к исследованиям их часто побуждали вопросы, которые ставила медицина [6].

В историю физики вошли врачи, внесшие большой вклад в развитие физики. Так, например, врач древности Гален ввел в обиход понятия "температура", "градус", ставшие основополагающими для физики и других естественных наук. Французский врач Ж. Пуазейль еще в 18-м веке представил сердце как насос, качающий кровь по всей сердечнососудистой системе, и исследовал законы движения крови в венах и капиллярах и др. Значение физических знаний в медицине подчеркивают и нынешние передовые ученые медики. Профессор Москвин отмечает [7], что для правильного формирования основ лишь лазерной терапии и понимания принципов оптимизации соответствующих методов с целью достижения эффективности в лечебном деле в первую очередь необходимо знать физические термины, интегрированные в медицинские знания, быть готовым освоить физические процессы, наблюдаемые при взаимодействии лазерного излучения на биологические ткани.

Однако, в настоящее время положение с преподаванием физики, как в школе, так в медвузах

России все ухудшается, несмотря технологическую, медико-биологическую востребованность данной дисциплины. В последние годы в средней школе количество часов на изучение физики сокращено в старших классах четыре раза и доведено до минимума (1 час в неделю), что крайне недостаточно для усвоения этой дисциплины. Физика не включена в реестр обязательных дисциплин, по которым сдает ЕГЭ учащиеся, ориентирующиеся на получение медико-биологической специальности, хотя до 1987 года физика была профилирующим вступительным экзаменом в медвузы.

Далее, к концу 80-х годов объем учебной нагрузки по физике сокращен и в медвузах вдвое, а к 2011 году втрое по сравнению с семидесятыми годами прошлого века. А текущий вузовский экзамен по физике заменен на зачет. Более того, «физика» и «математика», несмотря на разницу в содержании и дидактических аспектах преподавания, объединены в одну дисциплину «Физика. Математика». Аудиторное время, отведенное на преподавание этой новой гибридной дисциплины в соответствии с ФГОС-3, составляет всего 72 часа. Если же из этого числа выделить 1/3 часть на преподавание математики, то на физику остается всего лишь 48 часов, т.е. столько же сколько, например, на историю или на экономику. Можно сказать, физика изгоняется из стен медвузов. В тоже время ФГОС-3 предложенные в 2011 и 2016 годы выдвигают востребованные современными реалиями более сложные, чем ранее, непростые задачи овладения глубокими знаниями, умениями в комплексе и освоения различного рода компетенций. Что получается? Число учебных часов, отведенных на преподавание физики, уменьшено более чем три раза, а задачи, решаемые в рамках госстандартов, усилены компетенциями. Возникает весьма резонный вопрос о возможности в условиях весьма низкой школьной подготовки и отсутствия сколько-нибудь заметной мотивации обучаемых добиться качественного освоения данной профессионально востребованной фундаментальной дисциплины за 48 часов аудиторного времени.

Вытеснение из учебных планов школ и медвузов России физики не может не отразиться на качестве естественнонаучных основ медицинских знаний, на понимание естественных и искусственных физических процессов в организме, а следовательно, на освоение современных методов физиодиагностики, физиотерапии, передовой медицинской техники и технологий. У врача формируется характерная для специалиста-ремесленника репродуктивная профессиональная деятельность, когда он механически ориентируется на внешние симптомы болезни, лишен самостоятельности

мышления и творческих способностей. Не этим ли объясняется в частности дефицит врачей профессионалов, отставание российской медицины от медицины развитых стран.

Корреспондент «Медицинской газеты» после аварии Чернобыльской АС писал, что наибольший вред здоровью населения в зоне облучения нанесли врачи, которые не могли пользоваться дозиметрическими приборами и оценить опасность доз облучения для организма человека. Этот плачевный результат звучит своего рода предостережением и обращено оно, прежде всего к тем, кто формирует учебный потенциал медицинского образования.

Сторонники вытеснения из профессиональной деятельности будущего врача фундаментальных дисциплин ссылаются на зарубежный опыт, частности, на медицинский опыт США, Англии и Канады, где в медицинских вузах, называемых профессиональными школами – Medical School, такая дисциплина как физика вовсе не изучаются. Однако при этом не упоминается, что там профессиональное медицинское образование – двухступенчатое. На первой ступени – Medical College студенты проходят солидный университетский курс математики, физики, химии и биологии. Только после этого выпускники могут продолжить образование в четырехгодичных профессиональных Medical School [3].

Проблемы, поднятые в данной статье, находятся в центре внимания профессорско-преподавательского состава кафедр физики и других медвузов России. По имеющимся у нас сведениям проблемы преподавания физики во всех медвузах носят идентичный характер. ФГОС-3 подвергнуты резкой критике со стороны кафедр физики медвузов России. Недовольство, выраженное преподавательским сообществом, отразилось на последних стандартах ФГОС-3+ в 2016 года. Их авторы, чтобы уйти из-под критики, поступили весьма лукаво. В них задача распределения часов по учебным дисциплинам возложена на сами вузы. Однако задача перераспределения оказалась административно обременительной, и сложившееся по ФГОС-3 за предыдущее пятилетие расклад учебных часов по различным дисциплинам не претерпел сколько-нибудь существенных изменений.

Ниже приведены некоторые результаты статистических исследований, выполненных в Дагестанском государственном медицинском университете за 2002-03, 2009-2010, 2012-13 учебные годы. Они подтверждают изложенные выше сведения о низком уровне школьных знаний по физике, об отсутствии у учащихся мотивации к ее изучению и др.

Результаты исследований в 2002 и 2012 годах по выявлению уровня простых вычислительных и общих учебных умений у первокурсников на входе, таковы: в 2002 году около 60 % первокурсников не владели элементарными вычислительными умениями, не знали определения физических величин, единиц их измерений, основные законы физики, обозначения отдельных величин. А в 2012 году те же самые явления наблюдали у 67% студентов. На низком уровне оказались умения и навыки учебного труда у большинства первокурсников. Около 55% в 2002 г. и 58% первокурсников в 2012 году не могли выявлять главные мысли прочитанного учебного текста по физике, составлять план ответа, а также находить в изучаемом материале ответы на наперед заданные вопросы. Характерными для многих устных и письменных ответов первокурсников 2002 и 2012 гг. являлись зубрежка и воспроизведение наизусть первых предложений без понимания основ биофизических явлений, физиотерапии и диагностики.

В исследованиях по выявлению мотивации изучения физики все студенты на первом месте поставили биологию (анатомию), на втором – химию. 63 студента на 3-м месте поставили английский язык. Физику упомянули лишь на 6-ом месте только 17 студентов курса, что составляет 14% из числа опрошенных. Остальные студенты поставили ее на позицию ниже восьмой, многие не упомянули вовсе. 45 студентов на вопрос – «Нужна ли физика врачу»? заявили - «Нет, не нужна» и не знали, что придется изучать физику и математику в медицинском вузе.

Исходный уровень значений по физике у студентов, принятых на первый курс на основе ре-

зультатов ЕГЭ по химии и биологии, оказались весьма плачевными: они намного ниже, чем это требуется для их оценки на «удовлетворительно». Результаты корреляционного анализа демонстрирует значимое соответствие между входными (школьными) знаниями и знаниями на выходе, т.е. знаниями, продемонстрированными студентами при сдаче физики в стенах вуза.

Таким образом, из выше изложенного материала следует следующие выводы:

- низкий уровень мотивации и исходных школьных знаний по физике, недостаточное число учебных часов в сетке вузовских программ ставят под сомнение выполнение требований ФГОС. С целью улучшения качества физических знаний в учебных планах медицинских вузов следует выделить значительно больше часов, чем запланировано в нынешних программах (более 3 зачетных единиц);

- преподавать физику и математику отдельно;

- для достижения коренного изменения отношения учащихся к физике, независимо от их профессиональной ориентации, следует преподавать данную дисциплину в школе не только как основа инженерии, но и как основа медицины и биотехнологии. Многие вопросы биофизики достаточно хорошо изучены, и они могут быть включены в школьные учебники;

- добавить школьную физику в перечень ЕГЭ для учащихся, ориентирующихся приобрести медико-биологические специальности. По крайней мере, базовый уровень ЕГЭ по математике дополнить основами физики.

Литература

1. Балахонов А.В. Фундаментализация медицинского университетского образования. СПб., Изд-во СПбГУ, 2004. 232 с.
2. Балахонов А.В., Незговорова В.В. Франко-германский маятник в российском медицинском образовании. // Медицина. XXI век, 2008. №9. С. 94 – 101.
3. Балахонов А.В. История отношений фундаментальных и прикладных аспектов медицинского образования Проблемы Фундаментального и прикладного исследования образования. Т. 2. Слушания методологического семинара, СПб., 2004. С. 141 – 150.
4. Волькенштейн М.В. Физика как теоретическая основа естествознания. // Физическая теория. Филос. метод. анализ. М.: Наука, 1980. 350с.
5. Комаров Ф.И., Петленко В.П. Шамов И.А. Философия и нравственная культура врачевания. Киев, 1988. С. 17.
6. Петренко Ю. Нужна ли физика врачу? //Наука и жизнь. №5. 2003.
7. Москвин С.В. Эффективность лазерной терапии. Москва-Тверь, 2014. Т. 2. 604 с.

References

1. Balahonov A.V. Fundamentalizacija medicinskogo universitetskogo obrazovanija. SPb., Izd-vo SPbGU, 2004. 232 s.
2. Balahonov A.V., Nezgovorova V.V. Franko-germanski majatnik v rossijskom medicinskom obrazovanii. // Medicina. XXI vek, 2008. №9. S. 94 – 101.

3. Balahonov A.V. Istorija otnoshenij fundamental'nyh i prikladnyh aspektov medicinskogo obrazovanija Problemy Fundamental'nogo i prikladnogo issledovanija obrazovanija. T. 2. Slushanija metodologicheskogo seminara, SPb., 2004. S. 141 – 150.
4. Vol'kenshtejn M.V. Fizika kak teoreticheskaja osnova estestvoznaniya. // Fizicheskaja teorija. Filoz. metod. analiz. M.: Nauka, 1980. 350s.
5. Komarov F.I., Petlenko V.P. Shamov I.A. Filosofija i npravstvennaja kul'tura vrachevanija. Kiev, 1988. S. 17.
6. Petrenko. Ju. Nuzhna li fizika vrachu? //Nauka i zhizn'. №5. 2003.
7. Moskvina S.V. Jefferektivnost' lazernoj terapii. Moskva-Tver', 2014. T. 2. 604 s.

*Rizakhanov M.A., Doctor of Physical and Mathematical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Head of Department,
Abdulgalimov R.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Mutalipov M.M., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Dagestan State Medical University*

MODERN PROBLEMS OF TEACHING PHYSICS IN MEDICAL UNIVERSITY

Abstract: in the article the role and value of physics in medicine and in medical education is proved. Results of pedagogical researches on identification of motivation of studying of physics by students are given in medical school and to determination of level of knowledge of physics of first-year students on an entrance and an exit to higher education institution. Reasonable measures for improvement of contents and teaching physics in medical schools, and also on increase in motivation of its studying by the school students focused on medico-biological specialties are proposed.

Keywords: natural-science knowledge, medicine, physics, level of knowledge

*Аверич Н.А.,
Панкратова И.К.,
Смолянская Н.Н.,
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)*

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Аннотация: статья посвящена важности межкультурного подхода в процессе нравственного воспитания учащихся. Использование диалога культур на уроках русского языка позволяет иностранным студентам активно адаптироваться в новых культурных условиях, развиваться духовно и лучше понимать не только чужую культуру, но и культуру своего народа.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, развитие личности, межнациональное общение, диалог культур, русский язык как иностранный

Проблема духовности во все времена волновала умы и сердца людей. Д.С. Лихачёв говорил: «Мы не выживем физически, если погибнем духовно». В современном мире, когда активно насаждается западная коммерческая культура, культ насилия, обмана, эгоизма, особую значимость приобретает вопрос духовно-нравственного воспитания молодежи.

Духовный мир личности представляет собой сложную систему, элементами которой являются:

- потребности в познании окружающего мира;
- знания о природе, обществе, человеке, самом себе;
- убеждения, определяющие человеческую деятельность во всех ее проявлениях и сферах;
- вера в истинность тех убеждений, которые разделяет человек;
- ценности, лежащие в основе отношения человека к миру и самому себе, придающие смысл его деятельности, отражающие его идеалы;
- способности к тем или иным формам социальной деятельности;
- чувства и эмоции, в которых выражается его отношение с природой и обществом;
- цели, которые он сознательно ставит перед собой.

Духовный мир личности напрямую зависит от окружения человека, от общества, обладающего определенным духовным фондом, освоить который ему предстоит в жизни. Особенно это касается молодежи.

Студенческие годы – это период, когда особенно интенсивно, как бы ускоренными темпами, происходит развитие и воспитание, становление личности. Это период для развития интеллекта, интенсивного формирования системы взглядов, внутренней позиции личности, пересмотра и обработки системы ценностей. Поэтому перед преподавателями, работающими в вузе, стоит задача не только дать хорошие знания по предметам, но и

помочь студентам сформировать личностные качества, необходимые будущему специалисту и гражданину общества.

Значимым фактором формирования нравственных качеств является корректно организованное педагогическое общение.

По словам Лазаревой М.А., положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

В состоянии комфортного общения две личности – преподаватель и студент – начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором развивается творческий процесс приобщения обучаемого к культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей, т.е. разворачивается процесс социализации личности студента [1, с. 42].

При работе со студентами-иностранцами одним из основных принципов разработки модели формирования и развития нравственных качеств является реализация межкультурного подхода, или диалога культур.

В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования не только толерантности, но и уважения друг к другу, понимания многообразия нашего духовного и материального мира, в конечном счете, средство формирования умения жить и общаться в многонациональной стране [2].

Диалог культур является не только средством познания другой культуры, но и способом более глубокого проникновения в свою.

Соотнесенность различных языков и культур помогает выявить общечеловеческое в культурах, их общие и национально-специфические черты, способствует более глубокому осознанию как чу-

жой, так и своей культуры и языка, позволяет более глубоко вникнуть в языковую «картину мира» других народов, понять их психологию, характер, обычаи, обряды, историю, нашедшую в этой картине мира своеобразное воплощение, способствует развитию межкультурной коммуникации [2].

Особое значение приобретает диалог культур на уроках русского языка.

Язык, являясь средством передачи, хранения, использования и преобразования информации, выполняет очень важную функцию – материализует духовную культуру народа. С помощью языка осуществляется передача информации от одного участника акта коммуникации к другому. Однако коммуникация возможна только при наличии некоего общего, так называемого фонового знания, присущего как адресанту, так и адресату.

Для того чтобы процесс адаптации к другой культуре осуществился более безболезненно, необходима определенная психологическая подготовка и начальные фоновые знания об особенностях национальной культуры. Для этого на родном языке учащегося должны быть составлены специальные справочники или рекомендации с описанием основных психологических этапов вхождения в другую культуру, а также норм поведения, характерных для данной страны. Такого рода информация позволит учащемуся быстрее адаптироваться к новым условиям жизни и вступить в межнациональную коммуникацию. Дальнейшая адаптация к новым социокультурным условиям и знакомство с русской культурой в большей степени происходит на уроках русского языка.

Русский язык как государственный язык РФ и как неродной язык для учащихся ближнего и дальнего зарубежья обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом.

Он является отражением и неотъемлемой частью национальной культуры русского народа, поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа и, значит, с последовательным включением в программу обучения национально-культурного компонента. К сожалению, в последние годы больше внимания уделялось изучению языка специальности студентов, что привело в потере интереса к русскому языку со стороны учащихся. Поэтому в процессе обучения русскому языку необходимо больше использовать этнокультурологический компонент, отражающий особенности российской культуры, а также языковые факты художественной литературы – не только как материал для всякого рода упражнений и разборов, но и в первую очередь как средство духовного и эстетического воспитания.

Тексты страноведческой направленности, знакомя студентов с историей и культурой России, с образом жизни народа, его менталитетом, способствуют расширению культурного кругозора учащихся, развитию интеллекта, помогают понять роль и место русской культуры в мировом культурном процессе, обеспечивают понимание и восприятие студентами культурных реалий в процессе коммуникации с носителями русского языка.

Диалог культур на уроке русского языка можно использовать и при работе с текстами изучаемых студентами дисциплин. Например, текст "Культура как объект изучения социологии" не только знакомит студентов с новым лексико-грамматическим материалом, терминами и определениями, которые им необходимы при изучении социологии и культурологии, но и вызывает живой интерес и желание рассказать о национальных обычаях и традициях, особенно в случаях, когда группа интернациональная. Студенты с удовольствием готовят сообщения или презентации о своих традициях, сравнивают их с традициями других стран, выявляют сходство и различия, приходят к пониманию общих для всех людей ценностей. Обычно такие обсуждения проходят живо и эмоционально.

Особое значение в развитии духовного мира студента занимает художественная литература. Формирование базовой культуры личности неотделимо от углубленного изучения русской литературы, которая представляет собой органичную часть духа России. Гуманистическая по своей сути, богатая по содержанию, языку и образности, она характеризуется глубоким проникновением во внутренний мир человека, поиском добра и смысла жизни, обличением зла и несправедливости.

А.И. Солженицын писал: "Чем отличаются русские литературные герои от западноевропейских? Самые излюбленные герои западных писателей всегда добиваются карьеры, славы, денег. А русского героя не корми, не пои - он ищет справедливости и добра. Совесть утверждалась нашими писателями как основная мера всех вещей".

Знакомство с произведениями российских классиков развивает у ученика речевую культуру, формирует эстетическое отношение к окружающему миру, общественную позицию, способствует развитию духовно-нравственных качеств личности.

Оценивая поступки литературных героев, учащийся соотносит с их нравственными ценностями свои представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Создание ситуации для осуществления нравственного выбора оказывает сильное влияние на формирование духовно-нравственной позиции. Диалогическое взаимодействие может

успешно реализоваться через дискуссию, в процессе которой учащиеся дают личностную оценку литературному произведению, героям и событиям, осмысливают авторское отношение к ним, обсуждают нравственные вопросы, поднимаемые авторами литературных произведений, и связанные с ними социальные проблемы.

По словам М.А. Лазаревой, формирование нравственных качеств личности путем диалога культур в учебной деятельности должно опираться на идею альтернативной сравнительности, которая носит только аналитический характер, избегая всякого рода оценок. Учащимся должна быть предоставлена возможность погрузиться в культуру другого этноса, «идентифицироваться» с ней, осознавая ее значимость, особенности, постигая нравственно-эстетическую природу. Сравнительный анализ пословиц, поговорок, фразеологизмов, сказок позволит учащимся понять общность тех ценностных идеалов, к которым стремились разные народы, т.к. именно фольклор любого народа оптимально сочетает самобытные национальные

этнические ценности с универсальными общечеловеческими ценностями [1, с. 46].

Такая форма обучения на уроках русского языка способствует развитию личности студента, формированию человека духовного, способного и готового к следующим действиям:

- постигать и понимать не только родную, но и иную культуру;
- вступать в межкультурный диалог, находя точки соприкосновения культур;
- ориентироваться в системе национальных, нравственных ценностей, признавая приоритетность общечеловеческих ценностей по отношению к национальным;
- самосовершенствоваться.

Безусловно, приобщение к ценностям другой страны меняет молодых людей, делает их жизнь разнообразнее, а духовную жизнь богаче. И это в свою очередь доказывает, что высокая культура и нравственность – это благо не только для общества в целом, это благо для каждой конкретной личности.

Литература

1. Лазарева М.А. Принципы разработки этнопедагогической модели формирования нравственных качеств студента неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. 2007. №3. С. 40 – 462.
2. Муллагалиева Л.К. Бытие русского языка: диалог культур. Уфа, Башкортостан, Россия 104 ACTALINGVISTICA actalinguistica.com/arhiv_als/article/download.241
3. Потапова Г.Н. Духовно-нравственное воспитание студентов// Методическая разработка. КСТОВО. 2012.

References

1. Lazareva M.A. Principy razrabotki jetnopedagogicheskoy modeli formirovaniya npravstvennyh kachestv studenta nejazykovogo vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2007. №3. S. 40 – 462.
2. Mullagalieva L.K. Bytie russkogo jazyka: dialog kul'tur. Ufa, Bashkortostan, Rossija 104 ACTALINGVISTICA actalinguistica.com/arhiv_als/article/download.241
3. Potapova G.N. Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov// Metodicheskaja razrabotka. KSTOVO. 2012.

*Averich N.A.,
Pankratova I.K.,
Smolianskaya N.N.,
Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI)*

SPIRITUALLY-MORAL DEVELOPMENT OF THE IDENTITY OF THE STUDENT THROUGH DIALOGUE OF CULTURES

Abstract: the article is devoted to importance of cross-cultural approach in the course of moral education of pupils. Use of dialogue of cultures at Russian lessons allows foreign students to adapt actively in new cultural conditions, to develop spiritually and better to understand not only foreign culture, but also culture of the people.

Keywords: spiritual and moral education, development of the personality, international communication, dialogue of cultures, Russian as a foreign language

*Белосова Т.Ф., доцент, кандидат педагогических наук,
Южный федеральный университет*

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ: ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: в статье актуализируется роль письменной коммуникации как продуктивного вида речевой деятельности, уточняется понятие «письменная речь», даются рекомендации по обучению письменной речи на уроках иностранного языка в школе.

Ключевые слова: письменная речь, письменная коммуникация, продуктивный вид речевой деятельности, технологии обучения письменной речи

Письменная речь, являясь сложной речевой деятельностью, требует целенаправленного обучения, поскольку играет большую роль в жизни современного человека и всего общества. В наши дни повышается необходимость использования письменной речи в межкультурном общении. Во-первых, это обусловлено тем, что письменная речь является важнейшим средством организации мыслей, а также способом хранения информации. Во-вторых, письменные сообщения чрезвычайно важны в процессе обмена информацией. Кроме того, нельзя не брать во внимание практическую значимость письменного речевого общения в свете активного использования современных средств коммуникации. В-третьих, письменная речь представляет собой важнейший способ самовыражения личности, её интеллектуального развития.

В методике преподавания иностранных языков существует множество определений письменной речи. Следует отметить, что в современной методике обучения иностранным языкам и лингвистике различают понятия «письмо» и «письменная речь». Различия в их определении обусловлены, по мнению исследователей, особенностями механизма письма. Данный механизм состоит из двух взаимосвязанных аспектов: образование слов при помощи буквенных символов и формирование письменных сообщений из слов и их сочетаний. Н.И. Гез отмечает, что для реализации первого аспекта необходимы орфографический и графический навыки, для осуществления второго – речевое умение, отображение мыслей человека при помощи графической системы знаков. При этом владение графикой и орфографией является обязательным для письменной речи. Письменная речь является особым видом речевой деятельности, представляя собой произведение речи в графическом оформлении или кодирование информации при помощи графики [1, с. 294].

Как известно, письмо – вид речевой деятельности, при котором создается текст для последующего прочтения. Таким образом, письмо обеспечивает возможность общения людей через совокупность графических знаков. Следовательно, письмо – это сложное речевое умение, обладающее струк-

турой, которая состоит из трёх взаимосвязанных частей: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. Побудительно-мотивационная часть письма отвечает за формирование у человека мотива, необходимость передать какую-либо информацию в письменной форме. Само высказывание возникает в аналитико-синтетической части, которая ответственна за отбор подходящей лексики для создания текста, распределение признаков предметов в предложениях, а также за определение предиката как стержневой части смысловых связей между предложениями. Исполнительная часть письма находит своё выражение в письменном тексте, который представляет собой закрепление речи графическими знаками. Г.В. Рогова утверждает, что письменная речь связана с другими видами речевой деятельности. В качестве базы письменной речи, как отмечается уже традиционно, выступает устная речь. И в говорении, и на письме достигается понимание информации, переданной в высказывании, другими людьми. Письменная речь связана и с чтением, так как в обоих случаях задействована система графических знаков языка, устанавливаются соответствия между фонемами и графическими символами. Однако это соответствия разного характера: при чтении происходит декодирование: переход от букв к звукам, а при письме переход от звуков к буквам, то есть кодирование [2, с. 162].

Развитие письменной речи способствует совершенствованию устной речи, так как при создании письменных сообщений на первом этапе выступают механизмы, участвующие и в формировании устных сообщений. Отличие заключается лишь в том, что при реализации устной речи формирование сообщения завершается на образовании звуковой формы, а при письме помимо этого существует второй этап кодирования, а также поправки и дополнения в процессе написания. Письмо как средство обучения также помогает развитию навыка чтения. Н.И. Гез объясняет это тем, что в основе письменной речи и чтения лежит графический код. И, как было сказано ранее, ассоциирование звуков и букв имеет большое значение в овладении чтением и письмом. К тому же, обе

деятельности связаны с проговариванием во внутренней речи. Хотя при чтении упреждение является первичным элементом декодирования, в то время как в письменной речи – это конечный элемент кодирования [1, с. 298].

Важной частью, определяющей характеристику письменной речи в обучении иностранному языку, являются лингвистические особенности той или иной языковой системы. Так, специфика графики и орфографии изучаемых иностранных языков может стать препятствием в процессе овладения письменной речью. Сложности, возникающие относительно графики, в основном обусловлены тем, что в изучаемом иностранном языке существуют буквы, идентичные по графической оболочке буквам русского языка. Что становится причиной неверных ассоциаций учащихся и приводит к ошибкам. Ошибки вызывает неверное соотношение морфологического, фонетического, идеографического и традиционного принципов родного и изучаемого языков. Например, как уже традиционно отмечают лингвисты, в то время как в русском языке доминируют фонетический и орфографический принципы, в английском и французском языках большее значение имеет традиционный принцип. Также обучение письменной речи характеризуется определёнными группами трудностей, возникающими из-за отличия орфографических систем изучаемых языков: количественных звукобуквенных несоответствий (в различных языках одни

и те же звуки могут передаваться разным количеством букв); полисемии графем (одна и та же буква может передавать различные звуки в зависимости от языка); синонимии буквенных обозначений (звук, имеющийся в различных языках, обозначается в каждом из них разными буквами); непроизносимости некоторых букв или буквосочетаний в различных языках.

Однако, по мнению исследователей, в обучении письменной речи овладение графикой и орфографией не является основной целью. Прежде всего, при обучении письменной речи важнейшую роль играет овладение процессом образования и выражения мыслей, который непосредственно отражается в текстах различных типов и стилей. Поэтому ещё одной важной составляющей характеристики письменной речи является сам стиль изложения мыслей, с которым также связаны некоторые трудности овладения языком. Необходимо, чтобы письменное высказывание отличалось завершённостью и логичностью, в то время как устное сообщение может быть лишено какого-либо из этих признаков. Методика обучения письменной речи в целом как феномену, таким образом, должна быть комплексной, при этом доминирующим подходом в такой методике должен быть коммуникативный, который позволит интегрировать все аспекты обучения письменной речи с учетом особенностей этого феномена.

Литература

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982.
2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

References

1. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. i dr. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: Uchebnik. M.: Vyssh. shkola, 1982.
2. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom ehtape v srednej shkole. M.: Prosveshchenie, 1988.

*Belousova T.F., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Southern Federal University*

THE WRITTEN SPEECH: STAGES OF RESEARCH OF A PHENOMENON IN METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract: the article actualizes the role of written communication as a productive type of speech activities, clarifies the concept of "writing", recommendations for teaching writing in foreign language lessons at school are given.

Keywords: writing, written communication, productive types of speech activities, learning technologies of writing

*Быстрова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Плотникова Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета,
Уханов А.Ф., магистрант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ДИСЦИПЛИНА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается сущность и содержание понятия «дисциплина» как одного из методов стимулирования деятельности и поведения обучающихся. Авторами анализируются современные подходы к определению понятия «дисциплина», разработанные отечественными исследователями. В статье определены функции дисциплины и ее структура, выявлены причины детской недисциплинированности и приведена типология видов нарушения дисциплины.

Ключевые слова: педагогика, теория воспитания, дисциплина, типы детской недисциплинированности

Педагогика, являясь наукой о закономерностях воспитания и обучения человека, выработала на протяжении тысячелетий целый арсенал методов, позволяющих достигать целей и задач формирования у обучающихся компетенций, а также качеств личности, необходимых для их успешной социализации в обществе.

Из всего многообразия методов воспитания и обучения, выделяется группа методов стимулирования деятельности и поведения, к которым относятся поощрение и наказание. Посредством использования данных методов решается проблема дисциплины среди обучающихся.

Проблема воспитания дисциплинированности учащихся всегда находилась в центре философской и педагогической мысли в России. Ряд отечественных педагогов, писателей и общественных деятелей обращались к вопросам дисциплины. Например, К.Д. Ушинский считал, что дисциплина не должна быть основана на страхе ребенка перед наказанием. Дисциплина формируется естественным образом там, где есть порядок и грамотно организован учебно-воспитательный процесс. К.Д. Ушинский выступал за гуманное отношение к ребенку в сочетании с требовательностью. Наказывая ребенка, педагог противопоставляет, по мысли К.Д. Ушинского, детское зло – злу взрослых, усиливая ненависть ребенка к учебе и лично к учителю, тем самым калеча его душу.

В.Д. Сиповский считал, что дисциплина, основанная на страхе перед телесными наказаниями непрочна. Необходимо, формировать у учеников сознательную дисциплину, при которой, главным надзирателем, не позволяющим учащемуся совершать дурные поступки, будет его совесть.

Русская детская писательница и педагог Е.Н. Водовозова, считала, что формировать дисциплину у детей совершенно необходимо, поскольку, абсолютная свобода порождает вседозволенность, склонность к истерическому поведению.

Вопросы школьной дисциплины также волновали Л.Н. Толстого, который считал, что дисциплина формируется поэтапно, по мере развития ребенка и получения им новых знаний. По отношению к телесным наказаниям, Л.Н. Толстой придерживался отрицательного мнения. Он писал, что «Наш мир детей – людей простых, независимых – должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро назовем его наказанием».

Противником применения телесных наказаний в процессе обучения и воспитания детей был известный русский хирург и общественный деятель Н.И. Пирогов. Помимо лечебной практики, Н.И. Пирогов являлся еще и попечителем учебных округов (в частности Киевского) и занимался вопросами педагогики. По его мнению, изложенному в статье «Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?», применение телесных наказаний лишь унижает ребенка, формирует у него рабское поведение. Ребенок, подвергшийся телесному наказанию, не способен осмыслить свое поведение и будет в дальнейшем подчиняться правилам дисциплины, основанным на чувстве страха перед наказанием. В то же время, Н.И. Пирогов не исключал порку учащихся в качестве исключительной меры наказания. Благодаря Н.И. Пирогову, отстаивавшему свою точку зрения, принятым в 1864 г. «Уставе гимназий и прогимназий», телесные наказания были отменены [5].

В философском энциклопедическом словаре, под понятием «дисциплина» понимается порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам морали и нравственности. Посредством дисциплины происходит упорядочение коллективной деятельности и осуществляется функционирование социальных институтов [2].

Согласно «Толковому словарю живого великорусского языка» им. В.И. Даля, дисциплина – послушание, порядок подчиненности, чинопочитание.

В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, под понятием «дисциплина» понимается обязательное для всех членов коллектива, подчинение установленному порядку, правилам.

Дисциплина выполняет ряд следующие функции: запретительную; предписывающую; охранительную; регламентирующую; упорядочивающую.

Из указанных функций следует, что дисциплинарные нормы и правила очерчивают границы допустимого в поведении человека. Дисциплина подразделяется на внутреннюю (самостоятельное управление человеком своим поведением) и внешнюю (принуждение под влиянием методов стимулирования поведения, например, под угрозой наказания). Внутренняя дисциплина основывается на понимании индивидом необходимости выполнения определенных действий. В этом случае, дисциплина становится сознательной, то есть основанной на внутреннем убеждении человека [5].

Любая дисциплина ограничивает свободу человека. Он учится следовать общепринятым, или определенным в различных нормативно-правовых актах, нормам поведения в обществе и коллективе. Посредством подавления нежелательного с точки зрения педагога поведения, можно на некоторое время сформировать у детей внешнюю (например, под угрозой наказания) дисциплину. Однако, внешняя дисциплина, не трансформируясь в осознанное поведение (внутреннюю дисциплину), не способствует повышению эффективности процессов обучения и воспитания детей. Педагогу необходимо формировать у детей именно внутреннюю дисциплину.

В исследовании проблем дисциплины, необходимо определить критерии и формы нарушения дисциплины. Так, Л.А. Сахипгареева выделяет

злостный (имеющий постоянный характер) и незлостный (имеющий ситуативный характер) типы детской недисциплинированности:

1) злостный тип (нарушения дисциплины носят постоянный характер и выражаются в грубом и неоднократном нарушении Устава образовательной организации, а также в различных формах антиобщественного поведения, дерзости);

2) незлостный тип (нарушение дисциплины имеет ситуативный характер и выражается в озорстве и детской шалости).

Нарушения дисциплины могут быть вызваны различными причинами, такими как: 1) факторы медицинского характера (заболевания нервной системы, психические заболевания); 2) отсутствием интереса к изучаемому предмету, скука, усталость; 3) влияние детского коллектива («стадный инстинкт»); 4) психологическими причинами (желанием выделиться среди сверстников, мотивами мести, с целью привлечь внимание, желанием утвердить собственную власть) [4]. Указанные факторы могут проявляться как самостоятельно, так и в их совокупности и усугубляться недостатками семейного воспитания.

Дисциплина представляет собой результат воспитания, а также итог педагогического воздействия. Направления работы педагога по формированию внутренней дисциплины у детей заключаются в создании позитивных взаимоотношений с учениками на повышении их самоуважения с использованием стратегии поддержки; формировании у детей культуры поведения; снижении влияния факторов, неблагоприятно влияющих на поведение детей [1].

Таким образом, проблема дисциплины является одной из наиболее разработанных в педагогической науке и практике. Современные взгляды и подходы к процессу формирования дисциплины, основываются на взглядах и идеях педагогов прошлого, подкрепленных современными достижениями педагогики и психологии.

Литература

1. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е., Уханов А.Ф. Реализация антропологического подхода в условиях перехода к ФГОС общего образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. №2 <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN216.pdf>
2. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Концептуальные основы воспитательной системы общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 90 – 92.
3. Плотникова Е.Е. Социализация подростков в процессе туристско-краеведческой деятельности // Гуманизация образования. 2015. №5. С. 62 – 68.
4. Плотникова Е.Е., Ломовцева Т.Н. Патриотическое воспитание в современной школе // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 117 – 122.
5. Попова Т.В., Быстрова Н.В. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: история и современные реалии // Вестник Мининского университета. 2014. №4 (8). С. 17.

References

1. Bystrova N.V., Plotnikova E.E., Uhanov A.F. Realizacija antropologicheskogo podhoda v uslovijah perehoda k FGOS obshhego obrazovanija // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2016. Tom 4. №2 <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN216.pdf>
2. Bystrova N.V., Uhanov A.F. Konceptual'nye osnovy vospitatel'noj sistemy obshheobrazovatel'noj shkoly // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2015. №6. S. 90 – 92.
3. Plotnikova E.E. Socializacija podrostkov v processe turistsko-kraevedcheskoj dejatel'nosti // Gumanizacija obrazovanija. 2015. №5. S. 62 – 68.
4. Plotnikova E.E., Lomovceva T.N. Patrioticheskoe vospitanie v sovremennoj shkole // Nepreryvnoe obrazovanie v sovremennom mire: istorija, problemy, perspektivy: materialy IV Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M.: Izd-vo «Pero», 2016. S. 117 – 122.
5. Popova T.V., Bystrova N.V. Beznadzornost' i besprizornost' nesovershennoletnih v rossijskom obshhestve: istorija i sovremennye realii // Vestnik Mininskogo universiteta. 2014. №4 (8). S. 1

*Bystrova N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
KozmaMinin Nizhny Novgorod state pedagogical University,
Plotnikova E.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Borisoglebskiy branch Voronezh State University,
Ukhanov A.F., Master Student,
KozmaMinin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

MODERN APPROACHES TO THE DEFINITION OF “DISCIPLINE” IN THE NATIONAL PEDAGOGY

Abstract: the article considers the essence and content of the concept of "discipline" as one of the methods to stimulate activity and behavior of students. The authors analyzed modern approaches to the definition of "discipline" developed by domestic researchers. The article defines the function of discipline and structure i.e., the causes of children's lack of discipline and shows the typology of violations of discipline.

Keywords: pedagogy, theory of education, discipline, types of children's indiscipline

*Гладкова М.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменское высшее военно-инженерное командное
училище им. Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова,
Кутепова Л.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Трутанова А.В., магистрант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE

Аннотация: Moodle предоставляет широкие возможности для реализации самостоятельного бучения студентов, которое обусловлено требованием стандартов. Данная статья рассматривает эту систему как необходимый инструмент для организации самостоятельной работы студентов. Статья освещает структуру самостоятельной работы в системе, а также содержит в себе рекомендации, необходимые для создания курса в электронной среде. Приводятся и описываются показатели качества электронных учебных курсов.

Ключевые слова: Moodle, самостоятельная работа, студент

Современные требования постиндустриального современного общества задают все новые ориентиры развития российского высшего профессионального образования, особенностью которого на данный момент является смещение образовательной деятельности в сторону самостоятельной работы студентов. Достаточно большое количество времени уделяется самообразованию, но как показывает практика, это время тратится нерационально. Следовательно, все указывает на то, что необходимо уделять все большее внимание новым методам организации самостоятельной работы. В разрешении данной проблемы принимают участие различные электронные образовательные платформы, которые с недавнего времени активно вводятся в образовательную деятельность и применяются при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования. Вот почему данная тема так актуальна для рассмотрения на сегодняшний день.

Сеть Интернет предлагает достаточно много вариантов программ, которые могли бы стать эффективным средством организации самостоятельной деятельности студентов. Можно выделить следующие виртуальные образовательные среды: Moodle, Sakai и Whiteboard. Они создаются на основе расширяемых оболочек и позволяют настраивать и дорабатывать системы обучения в соответствии с конкретными требованиями [1].

Среди них хотелось бы отметить Moodle как наиболее используемую среду для обучения. Moodle является аббревиатурой и расшифровывается как модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения [2]. Интеграция данной платформы в традиционный учебный процесс позволяет, на наш взгляд, повысить мотивацию к самостоятельному обучению и решить проблему нерациональности использования времени, ответственного на самостоятельную деятельность.

Следует отметить, что Moodle имеет ряд преимуществ, так как предполагает возможность создание качественных электронных курсов.

Рассмотрим более подробно структуру разработки сетевого ЭУМК (сетевой электронный учебно-методический комплекс) для организации самостоятельной работы студентов.

На начальном этапе работы преподаватель обдумывает сценарий своего курса в соответствии с утвержденной рабочей программой и требованиям стандарта (ФГОС ВПО или ФГОС ВО), требованиями вуза и личности с обозначенными образовательными результатами. Далее идет разбивка материала на разделы и темы, внедрение контроля, обозначение уровней, видов и типов заданий. Преподаватель подбирает иллюстративный и справочный материал, дидактические материалы, идет составление вариантов тестовых и контекстных (практикоориентированных) заданий. На основном этапе преподаватель составляет курс непосредственно в системе Moodle [3]. При этом главная страница не должна быть перегружена информацией, все графические иллюстрации должны содержать ссылку на первоисточник, гиперссылки выделяются голубым цветом, как принято в сети Интернет по умолчанию.

Отметим, что важными показателями качества электронных учебных курсов являются: показатели качества содержания образования (учебные планы и программы, база учебных материалов, актуальность учебных материалов); показатели качества технологий обучения (форма представления учебных материалов, их методический уровень, а также эргономический уровень) [3].

В показатели группы методического уровня входят: наличие методических указаний по изучению дисциплины; соответствие характера, стиля изложения и представления учебного материала требованиям, предъявляемым учебным заведением

к уровню предварительной подготовки обучаемых; наличие средств адаптации имеющихся материалов к индивидуальным особенностям обучаемых. В показатели группы эргономического уровня входят: соблюдение рекомендаций специалистов относительно использования типов и размеров шрифтов, адекватного употребления цвета, взаимодополнения и синхронизации звука и изображения и т.п.; согласованность со схемами интерфейса, принятыми в современных операционных системах; возможность печати учебных текстов, изображений, упражнений, результатов расчетов и др [4].

Приведем пример задания, разработанного преподавателем в системе. В начале работы должна быть освещена цель данного задания.

«Цель работы – выполняя это задание, Вы получите опыт теоретического анализа информации, представленной на официальных порталах, пол-

номочий и основных функций органов по стандартизации».

«Вид самостоятельной работы студентов – работа с источниками информации».

«Задание: проработайте материал темы, изучите органы службы по стандартизации, составьте и заполните кластер, где представлены связи между органами по стандартизации на различных уровнях управления, подберите форму кластера, оформите его, сформулируйте выводы, перешлите кластер преподавателю для оценки». Далее необходимо указать количество баллов, которое можно максимально заработать за это задание.

Таким образом, грамотная реализация технологии Moodle позволяет создавать курсы, адаптируемые к индивидуальным особенностям студентов, оптимальные условия для эффективной самостоятельной работы, а значит обеспечивать полноценное усвоение учебного материала.

Литература

1. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 31 – 34.
2. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунева Ю.Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №11-5. С. 968 – 970.
3. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. №4 (8). С. 25.
4. Трутанова А.В., Румянцева Н.А., Нуреева М.А. Становление современного человека через концепцию непрерывности образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №9-2. С. 89 – 91.

References

1. Vaganova O.I., Gladkova M.N., Gladkov A.V., Sundeeva M.O., Tatarenko M.A. Vebinar kak sredstvo organizacii samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah distancionnogo obuchenija // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2016. T. 5. №2 (15). S. 31 – 34.
2. Vaganova O.I., Hizhnaja A.V., Trutanova A.V., Gladkova M.N., Luneva Ju.B. Sillabus kak sredstvo organizacii samostojatel'noj raboty studentov // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. №11-5. S. 968 – 970.
3. Vaganova O.I., Ermakova O.E. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v razvitii professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija // Vestnik Mininskogo universiteta. 2014. №4 (8). S. 25.
4. Trutanova A.V., Rumjanceva N.A., Nureeva M.A. Stanovlenie sovremennogo cheloveka cherez koncepciju nepreryvnosti obrazovanija // Novaja nauka: Problemy i perspektivy. 2016. №9-2. S. 89 – 91

*Gladkova M.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I.
Proshlyakov,
Kutepova L.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Trutanova A.V., Master Student,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS
IN A VIRTUAL ENVIRONMENT MOODLE**

Abstract: Moodle provides opportunities to implement self-study of students due to the requirement of the standards. This article considers this system as a necessary tool for the organization of independent work of students. The article describes the structure of independent work in the system, and also contains recommendations necessary to create a course in an electronic environment. The indicators of the quality of e-learning courses are listed and described.

Keywords: Moodle, self-study, student

*Симдянкина Е.К., студент,
Пряхина Е.О., студент,
Голубь И.Б., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема*

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы развития изобразительной деятельности учащихся начальных классов. Специфика изобразительной деятельности дает широкие возможности для познания прекрасного, развития у учащихся начальных классов эмоционально-эстетического отношения к действительности.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, учащиеся начальной школы, эмоциональное благополучие, творческое воображение

Изобразительная деятельность оказывает большое влияние на эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста, так как по своему характеру является художественной деятельностью. Специфика изобразительной деятельности дает широкие возможности для познания прекрасного, развития у учащихся начальных классов эмоционально-эстетического отношения к действительности.

Изобразительная деятельность, в наибольшей степени воздействует на ребенка. Она формирует и развивает многие личностные, психические и эстетические качества учащегося. Изобразительное творчество играет важную роль для интеллектуального и художественного развития учащихся начальной школы.

В современной российской системе образования вводятся новые системы и технологии обучения. Поэтому проблема обучения изобразительной деятельности актуальна на сегодняшний день, так как работе по изобразительной деятельности в современных условиях педагогического процесса уделяется не достаточное внимание. Некоторые виды изобразительной деятельности вынесены за рамки учебной деятельности, и практикуются в виде самостоятельной деятельности детей, что не способствует формированию и развитию у детей основных умений в изобразительной деятельности.

Для улучшения социальной адаптации и психического развития личности младшего школьника наиболее целесообразно использовать организацию обучения изобразительной деятельности с учетом психологических особенностей детей.

Ряд ученых (Н.И. Гуткина, В.П. Петрунук, А.М. Прихожан, В.Э. Чудновский) относят данный возраст к пику школьной тревожности, учащаются случаи неврозов и других невротических состояний школьников. С этими явлениями связаны трудности в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста, и именно поэтому не-

обходимо осуществлять творческую деятельность детей.

Эмоциональное благополучие учащихся младших классов определяется успехами и неудачами в учебной деятельности. Для оптимального психического состояния на уроках должна присутствовать комфортность переживаний и эффективность учебной деятельности – условия психического развития младшего школьника. Изобразительная деятельность для учащихся начальной школы является наиболее интересным, полезным и в тоже время сложным видом деятельности младшего школьника [2].

Кандидат педагогических наук Л.В. Кузьмичева трактует понятие «изобразительная деятельность» как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и выражение своего отношения к изображаемому [1]. На сегодняшний день – это наиболее содержательное определение, так как психолого-педагогическая литература не дает точных определений изобразительной деятельности и творчества, которые охарактеризовали бы их специфику, задачи, функции и средства.

Другие ученые рассматривают понятие «изобразительная деятельность» приравнивая его к понятиям «рисование», «занятия художественно-изобразительным искусством», «продуктивная деятельность». Данная тождественность не оправдана, более того, она усложняет процесс определения задач, встающих перед занятиями изобразительной деятельностью для младших школьников.

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных авторов, можно судить о том, что творчество, как и способности к нему, непрерывно развиваются на всех возрастных ступенях. По мнению ученых (Д. Эйнон, Д.Н. Колдина и др.) все виды изобразительной деятельности и творчества можно вводить в младшем школьном возрасте, знакомя детей с особенностями различных техник от «рисования руками» (ладонью, ребром ла-

дони, кулаком, пальцами) до использования дополнительных материалов (рисование методом наката, рисование с помощью соли). Отличие в обучении техникам состоит только в степени участия учителя в процессе деятельности [1].

Для того чтобы развивать у детей воображение, раскованность, смелость, фантазию занятия изобразительной деятельностью необходимо строить в виде игры. Уже после нескольких игровых занятий у детей возникает двигательный ритм, способность детей самим организовывать творческий процесс, они начинают с любопытством, радостью и удовольствием осваивают азы и техники изобразительного искусства, появляется стимул для действия с красками и другими материалами и усиливается интерес к ним.

Кандидат психологических наук Ю.А. Полуянов считает, что творческое воображение – это основа творчества, которое не бывает бесплодным, оно всегда воплощается в реальные дела: картины, стихи, машины – во всё новое, необходимое людям. Изобразительная деятельность и творчество на уроках, факультативах, кружках, внешкольных мероприятиях обеспечивают процесс развития функций восприятия, воображения, гибкости мышления и формирования креативности личности [3].

Из-за того, что многие педагоги относят изобразительную деятельность к незначительной, второстепенной, неважной, у детей и их родителей отсутствует мотивация, заинтересованность к данному виду деятельности. Для успешного развития изобразительных способностей ребенка до высокого уровня требуется умелое и тактичное руководство педагога, забота и внимание родителей.

Для повышения уровня творческого развития ребенка, взрослый должен знать, как ребенок поэтапно овладевает общими закономерностями художественных свойств и отношений, иметь четкое представление о том, как происходит смена одних изобразительных предпочтений другими. Необходимо учесть, что знания, добытые детьми самостоятельно, усваиваются гораздо лучше. Личный творческий процесс помогает детям лучше запомнить правила и факты [4].

Для того чтобы понять, как и что можно рисовать, нужно знать об определенных этапах развития детского рисунка и особенностях детей младшего школьного возраста.

На этапе «каракулей», когда ребенок первый раз берет в руки карандаш, мотивом выступает подражание взрослым, желание вести себя как взрослые, одновременно познавая окружающий мир. Таким образом, первые детские каракули нельзя в полной мере назвать изобразительной деятельностью. Сначала, детей увлекают сами

движения, они являются беспорядочными, так как моторика рук еще не достаточно развита. Форма и направление штрихов зависят не от желания ребенка, а от случайного положения карандаша в ней. В этот период дети берутся за карандаш по инициативе родителей, но начиная осваивать новые предметы, у детей появляется интерес к изобразительной деятельности. Когда ребенок начинает замечать на бумаге следы своих движений, именно тогда и начинает часто и увлеченно рисовать.

Со временем дети замечают, что линии и штрихи, соединившись, образуют интересную форму. В этот период, наблюдая за тем, как рисует ребенок, необходимо показать, что вы довольны его успехами. Именно в это время, дети начинают обдумывать ход собственных действий, что служит основанием для развития воображения [3].

Оценивая деятельность детей, важно не забывать, что изображая, какой-либо предмет дети не просто рисуют, а выражают доступными им средствами свой взгляд на изображаемое. Исходя из этого, сам процесс рисования детей связан с оценкой, нарисованного, в которой наибольшую роль играют эстетические чувства. Стараясь выразить свой взгляд, ребенок осваивает такие средства выражения, как карандаши, мелки и краски. Необходимо помнить, что категоричные указания или запреты взрослых к рисованию приводят к нежеланию ребенка рисовать вообще.

Интерес и желание заниматься изобразительной деятельностью помогут поддержать всевозможные персонажи, это связано с тем, что у младших школьников присутствует желание кому-то помочь: накормить, спрятать от обидчика, подарить что-нибудь, успокоить. Часто это становится хорошей мотивацией к изобразительной деятельности и творчеству.

Для проявления самостоятельности детей младшего школьного возраста, их осознанного отношения к процессу рисования, необходимо создавать им ситуацию выбора: использование любого цвета, любого фона для рисования, вариантов положения фигур.

Для создания индивидуальных, богатых по замыслу рисунков целесообразно использовать принцип – «Не делай как я», а «Делай со мной, делай лучше меня». Когда у ребенка накапливается определенный опыт в изобразительном творчестве, он начинает критически относиться к своей работе. Тогда ребенку становится особенно важна оценка его работ взрослыми. Он охотно показывает результаты своей деятельности и ждет поощрения, которое укрепляет веру в свои возможности. Поэтому, когда взрослые проявляют интерес к творческой деятельности ребенка и высказывают

некоторые суждения о нем, то ему становится понятно, в каком направлении он может усовершенствовать свой рисунок, свою технику. Оценивая рисунок ребенка, необходимо думать о том, что его легко разочаровать, и тем самым разрушить интерес к творческой деятельности. При оценке наиболее целесообразным является обсуждение положительных качеств его работы, усиленной для младшего школьника правдивости изображения, сходства образов с действительностью, передачи характерных особенностей и деталей, свидетельствующих об определенной наблюдательности ребенка, также следует отметить эстетическое качество рисунка [5].

Следует помнить, что отрицательная оценка рисунка звучит для него так: «Ты плохой, неправильный, не такой как надо. Я тебя не люблю». Чтобы этого не случилось, сначала необходимо раскрыть положительное в рисунке, если не найдете достоинств, хотя бы за то, что он занимался рисованием. Сочетание похвалы с точным замечанием – единственная форма отрицательной оценки, которая не принесет вреда.

Взрослые, принимающие участие в творчестве детей, их изобразительной деятельности, в первую очередь, должны вникать в то, как ребенок делает (рисует, лепит, клеит и т.д.) и почему он делает именно так. В работах младших школьников множество деталей могут оказаться лишены логики, неправильными, непонятными. Большинство учащихся начальной школы любят рисовать, даже самые непоседливые дети проявляют терпение, они способны сидеть за созданием рисунка сосредотачиваясь, комментируя свои действия вслух, стремительно заполняя бумагу разнообразными изображениями.

С самого рождения в детях заложен творческий потенциал и он развивается по мере взросления и развития ребенка. Тем не менее, нужно учитывать, что всех детей возможности к реализации творческого потенциала неодинаковы, в основном они зависят от характера и качества сотрудничества детей с взрослыми на разных ступенях детства [1].

Процесс творчества, в своих работах, специалист по теории творчества и науковедению, кандидат философских наук А.Н. Лук рассматривает путем анализа трех групп способностей, связанных с умственной деятельностью, темпераментом и мотивацией. Перечислим их: легкость ассоциирования и воображения; критичность мышления; антиконформизм мышления; гибкость мышления; диалектичность мышления; оригинальность мышления; способность к видению (постановке) проблем; способность к свертыванию мыслительных операций, которая выражается в символическом обозначении понятий и отношений между ними;

способность генерирования идей (умение развивать их); способность к оценочным действиям и выбору; зоркость в поисках как специфическое качество мышления, дающее возможность человеку не пройти мимо случайных явлений, а распознать в них ключ к разгадке тайны [6].

Постоянным спутником ребенка младшего школьного возраста является творчество. Одним из самых интересных видов творческой деятельности рассматриваемого возрастного периода является изобразительная деятельность. Умственно и физически развиваются дети в процессе рисования, так как функционирование мелкой моторики оказывает прямое воздействие на работу мозга [7]. Хорошо рисующие дети отличаются тем, что они логично рассуждают, более внимательны. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях мышления, воображения и памяти.

К задачам педагогов изобразительной деятельности и творчества относятся:

1. Обогащение знаний и представлений детей о разнообразии предметов окружающего мира (форма, цвет), о художественно-выразительных возможностях изобразительных материалов (гуашь, фломастеры, кисти, ватные палочки, поролоновые кисти и т.п.).

2. Содействие становлению природосообразных умений и навыков, необходимых для передачи замысла изображения и выразительности образа.

3. Обеспечение оптимальных условий развития самостоятельности, творческой активности на занятиях изобразительного творчества.

К приоритетным средствам реализации данных задач относятся:

- Интеграция познавательной и изобразительной деятельности на занятиях;

- Рассматривание предметов, выделение сходств и различий, любование окружающим миром;

- Смешение техник создания графического изображения;

- Безоценочный характер отношения к продукту деятельности;

- Развитие сенсомоторной, зрительной памяти;

- Создание условий для художественной деятельности – изостудия;

- Помощь, совместное решение задач изобразительной деятельности;

- Природосообразная мотивация изобразительной деятельности;

- Диалогический характер общения педагога и ребенка в процессе занятий;

- Обучение правилам работы с инструментами;

- Доступность для использования разнообразность художественных материалов;
- Игры с художественными материалами (анимация);
- Последовательность в освоении детьми возможностей инструментов и материалов для изобразительной деятельности, вариативность в приемах создания графических образов;
- Использование технологии блочного планирования;
- Обогащение среды по отношению к содержанию занятий. Отбор методов и приемов организации познания и изображения в соответствии с возрастными особенностями детей.

Таким образом, если выполнять данные задачи, учащиеся начальной школы становятся более активными и самостоятельными в создании образа предметов, в выборе и применении художественных материалов в виде выразительных средств изображения, кроме этого развивается тактильное восприятие и мелкая моторика рук. Перечисленные выше задачи способствуют формированию у младших школьников пространственной ориентировке на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия, улучшаются изобразительные навыки и умения, развиваются наблюдательность, эстетическое восприятие, эмоциональная отзывчивость.

Литература

1. Кашницкий В.И., Кузьмичева Л.В. Программа развития креативности учащихся на уроке изобразительного искусства в условиях общеобразовательной школы / Отв. ред. Н.П. Фетискин. Ч. 1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. С. 93 – 94.
2. Данилова Е.Е. Младший школьный возраст // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2010. С. 200 – 280.
3. Горев П.М., Утёмов В.В. Научное творчество: практическое руководство по развитию креативного мышления: Учебно-методическое пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 112 с.
4. Трошина Е.А. Психологические особенности детей младшего школьного возраста как субъектов учебной деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. №3. С. 33 – 39.
5. Утёмов В.В., Зиновкина М.М., Горев П.М. Педагогика креативности. Прикладной курс научного творчества: Учебное пособие. Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2012. 213 с.
6. Смирнов Н.В. Исследование взаимосвязи успешности совместной деятельности детей младшего школьного возраста с индивидуально-личностными особенностями // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: психология. 2012. №45 (304). С. 111 – 115.

References

1. Kashnickij V.I., Kuz'micheva L.V. Programma razvitija kreativnosti uchashhihsja na uroke izobrazitel'nogo iskusstva v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly / Otv. red. N.P. Fetiskin. Ch. 1. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2012. S. 93 – 94.
2. Danilova E.E. Mladshij shkol'nyj vozrast // Prakticheskaja psihologija obrazovanija / Pod red. I.V. Dubrovinoj. M.: Prosveshhenie, 2010. S. 200 – 280.
3. Gorev P.M., Utjomov V.V. Nauchnoe tvorcestvo: prakticheskoe rukovodstvo po razvitiju kreativnogo myshlenija: Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2014. 112 s.
4. Troshina E.A. Psihologicheskie osobennosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta kak sub#ektov uchebnoj dejatel'nosti // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2012. №3. S. 33 – 39.
5. Utjomov V.V., Zinovkina M.M., Gorev P.M. Pedagogika kreativnosti. Prikladnoj kurs nauchnogo tvorcestva: Uchebnoe posobie. Киров: АНОО «Mezhregional'nyj CITO», 2012. 213 s.
6. Smirnov N.V. Issledovanie vzaimosvjazi uspešnosti sovmestnoj dejatel'nosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta s individual'no-lichnostnymi osobennostjami // Vestnik juzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: psihologija. 2012. №45 (304). S. 111 – 115.

*Simdyankina E.K., Student,
Pryahina E.O., Student,
Golub I.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Sholom-Aleichem Priamursky State University*

FEATURES GRAPHIC ACTIVITY AND CREATION PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: the article deals with the development of graphic activity of primary school pupils. Specifics of graphic activity provide opportunities for a perfect knowledge of primary school students' emotional and aesthetic relationship to reality.

Keywords: graphic activity, elementary school students, emotional well-being, creative imagination

*Демидова Н.Н., доктор педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Королева А.А., старший преподаватель,
«Нижегородский институт развития образования»,
Шеманаев В.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара*

ОРИЕНТИРЫ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в статье рассмотрены основные направления развития школьного географического образования в условиях современных вызовов общества, где образованию отводится роль «ключевого фактора перемен».

Ключевые слова: школьное географическое образование, методическая система школьного географического образования

Постиндустриальный этап общественного развития изменяет представление о современной картине мира, составляющей ядро научной парадигмы эпохи, усилив значение творческого познания за счет рациональных и иррациональных способов; включения «человекообразных» моделей познания, нелинейности процессов мышления (И. Пригожин); «дискурс-анализа актов смыслополагания и смыслопостижения» (А.П. Огурцов); проблематизации; проективности; актуализации аксиологичности и гуманизации. Это, в свою очередь, изменяет традиционное понимание содержания школьного географического образования исключительно как основ научного знания. Обновляются принципы отбора и структурирования содержания: фундаментализации, природо- и культуросообразности, экогуманизма и др. Происходит изменение структуры школьного географического содержания: от системы преимущественно предметных информационных знаний основ наук к знаниям разных видов, освоение которых способствует накоплению и преобразованию личностного опыта, что является содержательной основой реализации компетентностного подхода. Усиливается роль методологических, оценочных, рефлексивных знаний, уделяется внимание к эмоционально-ценностным основаниям, опыту творческой деятельности.

Изменение целевых и содержательных компонентов методической системы географического образования сопровождается изменениями в организации образовательного процесса за счет исключения его жесткой регламентации, расширения методов, форм и технологий обучения, предоставление обучающимся большей свободы на основе вариативности.

Современные требования образовательной политики, нацеленной на личностное развитие, акцентируют внимание не только на процессе, но и на результатах обучения, чего не хватает в тради-

ционной образовательной парадигме. Результаты фундаментальной реформы способов оценивания, заложенные в образовательных стандартах, предусматривают оценку сформированности различных образовательных результатов обучающихся, через систему универсальных способов познания и освоения мира.

В качестве технологического компонента методической системы школьного географического образования большинство специалистов [4] рассматривают интерактивные методы и формы, ориентированные на последовательное формирование географической компетентности и духовно-нравственных качеств личности в контексте ведущих идей образования для устойчивого развития. Так, В.П. Беспалько полагает, что конечной целью педагогической технологии должно быть не формирование личности вообще, как это делалось до сих пор, а личности с точно заданными гражданскими и профессиональными качествами [2].

Отметим, что интерактивные технологии зародились в традиционном обучении в связи с новыми запросами к образованию на подготовку выпускника с принципиально иными личностными качествами. Стремительные общественные перемены, их высокая динамичность, вызовы неопределенности, требуют от человека быстрой реакции на происходящие изменения, успешной адаптации к новым условиям на основе творческой деятельности. Формирующийся инновационный тип обучения становится развивающим, поскольку он ориентирован на становление личности в единстве ее аффективной, когнитивной, волевой сфер сознания.

Кроме того, в педагогике интерактивные методы и формы обучения рассматриваются как один из факторов интенсификации процесса обучения, поскольку интерактивное обучение позволяет достаточно успешно достигать цели активизации учебно-познавательной деятельности, осмысления

и глубокого понимания учебного содержания, индивидуализации педагогического взаимодействия, обеспечения многосторонней связи участников учебном процессе. По определению, интерактивность (от англ. interact – взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

Соответственно, интерактивные методы и формы обучения основаны на стратегии активного участия обучающихся в образовательном процессе и характеризуются включением всех его субъектов в продуктивную совместную деятельность познавательного, коммуникативного, практико-ориентированного характера. При таком обучении диалог рассматривается как фактор толерантного объединения и «соизменения» субъектов диалога, их «творческого взаимосозидания» [4].

Системно, технологии школьного географического образования, можно определить в три содержательно-технологические линии:

«учусь конструктивно и творчески мыслить»,
«учусь конструктивно, сотворчески общаться»,
«учусь конструктивно, созидательно действовать» [5].

Первая линия – «учусь конструктивно и творчески мыслить» развивает школьное географическое содержание, давая возможность обучающимся конструировать собственные подходы к изучению, решению географических задач и ситуаций на основе проектной деятельности. С современных позиций, проективное образование рассматривается как социальный и психолого-педагогический процесс, отвечающий современным образовательным потребностям социально-ориентированной личности в условиях формирующейся культуры постиндустриального общества.

В переводе с латыни «проект» значит «брошенный вперёд», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта или вида деятельности. Процесс проектирования понимается как «идеальное промысливание и практическое воплощение» того, что возможно или того, что должно быть, как один из способов инновационной деятельности, в которой используются социокультурные механизмы конструирования. В условиях современного постнеклассического этапа развития цивилизации практически все виды деятельности приобретают конструктивный, проектный характер, детерминированность будущим, что находит отражение в системе географического образования.

Необходимо отметить, что формирование географической культуры личности ориентирует процесс обучения на овладение проектными способами освоения и преобразования окружающего мира, проектирования «потребного будущего», соотношения «должного» и потенциального мно-

гообразия проектных решений в окружающем географическом пространстве.

Вторая содержательно-технологическая линия – «учусь конструктивно сотворчески общаться» развивает диалогические способы «вхождения» обучающихся в географическую культуру. В основе конструктивного диалога лежат идеи соединения и соизменения субъектов диалога как «творческого взаимосозидания». По мнению С.В. Беловой, именно диалог способствует осознанию духовно-нравственных связей обучающихся с окружающим миром, устанавливает связь между социальным и индивидуальным, помогает «вписаться» в контекст культуры [1].

Конструктивный диалог как способ учебно-познавательной деятельности формирует субъективную позицию его участников, способность к выбору на основе оценки альтернативных мнений, открытию новых смыслов, обретению новых ценностей, нового опыта. Технологичность диалога в географическом образовании задаётся логикой формирования географической культуры личности и логикой развёртывания географического содержания.

Формат географического образования позволяет реализовать диалогические отношения на основе всей палитры диалогового взаимодействия (дискуссии, дебаты, «круглые столы», ситуации ролевого взаимодействия, дискуссионные мастерские и гостиные). Применительно к организации диалогов географического содержания, отметим, что предметом обсуждения могут стать современные концепции географии, реальные научные подходы к решению и предупреждению геоэкологических проблем, перспективы географического прогнозирования и т.д.

Третья линия – «учусь конструктивно, созидательно действовать» обеспечивает системное включение обучающихся в общественно- и личностно-значимую конструктивную, созидательную реальную деятельность.

В школьном географическом образовании такая деятельность может быть связана с «погружением» обучающихся в со-бытие проблемно обусловленной реальности, содействующей осознанию субъектом необходимости совместной, согласованной деятельности как проявлению консолидированной ответственности за судьбу планеты, своей страны, малой родины. Такими технологиями могут стать массовые геоэкологические акции, как условие согласованности урочной и внеклассной форм географического образования.

В результате участия в массовых акциях обучающиеся не только получают дополнительные знания краеведческого характера, но принимают участие в выявлении и разрешении локальных

геоэкологических проблем, становятся распространителем геоэкологической информации среди всех членов местных сообществ и инициируют участие взрослых в сохранении жизненно важных качеств окружающей среды.

Таким образом, в рамках современной модели образования школьная география выступает как

целостная педагогическая система, отражающая основные черты современной эпохи, базирующаяся на инновационных моделях познания и поведения, ценностных ориентациях, предполагающих новое восприятие, понимание и освоение социо-природного окружения.

Литература

1. Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2006. 38 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 120 с.
3. Демидова Н.Н., Королева А.А., Порываев А.В. Дистанционные образовательные технологии в становлении познавательной самостоятельности будущего учителя географии // Успехи современной науки 2016. Т. 2. №8. С. 37 – 40.
4. Технологии коэволюционного взаимодействия субъектов в условиях формирования культурно-экологической образовательной среды региона / Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова, В.В. Николина, Н.Ю. Киселева, Н.В. Мартилова и др: учебное пособие. Нижний Новгород, 2013.
5. Демидова Н.Н. Кейс – стадии «изучение случая» – технология инактивированного познания / Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета. 2016. №2 (15). С. 20. URL.: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/54e/demidova.pdf> (дата обращения: 15.11.2016)

References

1. Belova S.V. Tekstual'no-dialogicheskij princip v proektirovanii gumanitarnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Volgograd, 2006. 38 s.
2. Bepal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem. Voronezh, 1977. 120 s.
3. Demidova N.N., Koroleva A.A., Poryvaev A.V. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v stanovlenii poznatel'noj samostojatel'nosti budushhego uchitelja geografii // Uspehi sovremennoj nauki 2016. T. 2. №8. S. 37 – 40.
4. Tehnologii kojevoljucionnogo vzaimodejstvija sub#ektov v uslovijah formirovaniya kul'turno-jekologicheskoy obrazovatel'noj sredy regiona / N.F. Vinokurova, N.N. Demidova, G.S. Kamerilova, V.V. Nikolina, N.Ju. Kiseleva, N.V. Martilova i dr: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod, 2013.
5. Demidova N.N. Kejs – stadii «izuchenie sluchaja» – tehnologija inaktivirovannogo poznaniya / N.N. Demidova, G.S. Kamerilova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. №2 (15). S. 20. URL.: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/54e/demidova.pdf> (data obrashhenija: 15.11.2016)

*Demidova N.N., Doctor of Pedagogical Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Koroleva A.A., Senior Lecturer,
Nizhny Novgorod Institute of Development of Education,
Shamanaev V.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Arzamas State Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar*

SCHOOL GEOGRAPHIC EDUCATION GUIDELINES IN MODERN CONDITIONS

Abstract: the article describes the main directions of development of school geographic education in the context of modern challenges of society, where education plays the role of "key factor of change".

Keywords: school geographic education, methodical system of school geographic education

*Золотарев В.А., адъюнкт,
Саратовский военный Краснознаменный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации*

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается разработка и содержание технологии формирования готовности к профессиональному самообразованию у курсантов. Приводятся результаты внедрения технологии в ходе опытно-экспериментального исследования.

Ключевые слова: готовность к профессиональному самообразованию, педагогическая технология, курсанты военных вузов

Формирование готовности к профессиональному самообразованию у будущих офицеров войск национальной гвардии одна из актуальнейших задач профессиональной подготовки военных вузов. Сегодня недостаточно вооружить курсантов необходимым набором компетенций, для этого необходимо научить их учиться. Поскольку темпы развития войск, модернизация и поступление военной техники, спецсредств таковы, что побуждают офицеров постоянно заниматься самообразованием, пополнять свои знания, совершенствоваться и приобретать новые знания, умения и навыки.

Для осуществления этой работы в военных вузах созданы все условия. Так в профессиональной образовательной программе: самостоятельная работа курсантов определяется как обязательный вид учебной работы. Основными задачами, которой выступают самостоятельный поиск и научные исследования в области изучения тех или иных дисциплин. Самостоятельная работа проводится под руководством преподавателя; четко определена организация самостоятельной работы курсантов [3].

Анализ практики работы преподавателей и командиров подразделений показывает низкую результативность реализации этих возможностей. Так из отзывов командиров воинских частей, на выпускников военных вузов следует, что только 15-20% овладевают высоким уровнем готовности к профессиональному самообразованию. Что и побудило нас обратиться к разработке технологии, способной изменить существующую практику и обеспечить целенаправленную и систематическую работу по формированию у курсантов готовности к профессиональному самообразованию.

Проанализировав целый ряд определений, предложенных: В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачевым [2], Н.А. Моревой, Г.К. Селевко [4], Л.О. Филатова [5], и др., нами принято определение «педагогической технологии», предложенной Б.Т. Лихачевым: «... это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специ-

альный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов ... средств» [2, с. 121].

В рассматриваемом нами определении, четко выражена суть любой педагогической технологии: специальный подбор и компоновка методов, способов, приемов, средств учебно-воспитательной работы. То есть любая «технология» по отношению к профессиональной подготовке не есть искусственное образование, она должна быть естественным образом вписана в него, не нарушать объективный процесс, а оптимизировать отдельные составляющие и весь процесс в целом, создавая необходимые условия для достижения тех или иных целей.

При разработке такой технологии мы исходим из авторского понимания сущности готовности курсантов к профессиональному самообразованию – готовность к профессиональному самообразованию, рассматривается как ключевая компетенция, включающая в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационный (наличие устойчивого познавательного интереса, сформированность установок на профессиональное саморазвитие, сформированность чувства долга и ответственности за результаты профессиональной подготовки); деятельностный (наличие знаний, умений, навыков по способам осуществления самообразовательной деятельности) и операционный (умение осуществлять поиск, анализ, систематизацию, обобщение, критическое осмысление информации, постановку исследовательских задач и выбор путей их решения).

Исходя из принятого понимания технологии и сущности процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию, в структуре технологии мы выделили следующие компоненты, которые будем именовать «блоками», в силу неоднородности их содержания: блок целеполагания; блок содержания; блок оценки результативности работы; блок возможной коррекции технологии. Раскроем содержание каждого из этих блоков.

Блок целеполагания включает в себя определение общих целей и задач, решаемых каждым субъектом в рамках их достижения в процессе формирования готовности к профессиональному самообразованию.

Блок содержания деятельности выделяет цели и задачи, которые реализуются в рамках профессиональной подготовки в формах, методах и средствах, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой.

Оценка результативности работы по формированию готовности к профессиональному самообразованию была создана и апробирована в ходе опытно-экспериментального исследования на базе Саратовского военного Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Он включает в себя: критерии – мотивационные, деятельностные, операционные.

Корректировка технологии носит характер открытой синергетической системы, поэтому допускается корректировка содержания ее блоков в зависи-

мости от полученных результатов формирования готовности к профессиональному самообразованию. Ослабление внимания к одним элементам блоков и усиление внимания к другим на разных этапах этой работы делает ее гибкой, способной приспособиться к изменяющимся условиям среды.

Предлагаемая технология не является очередным дополнением к, и без того перегруженным, планам и программам высших военных учебных заведений. Она вписывается в содержание существующих планов и программ, с тем, чтобы рационализировать работу преподавателей, командиров курсантских подразделений и курсантов в этом направлении. Исходя из этого, предлагаемая технология способствует реализации возможностей основной профессиональной образовательной программы по формированию у курсантов готовности к профессиональному самообразованию, оптимизирует и согласует работу преподавателей, командиров курсантских подразделений и курсантов в решении этой важнейшей задачи.

Литература

1. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» утвержденного Министром внутренних дел Российской Федерации генерал-полковником полиции В. Колокольцевым в 2014 г.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: учебник для вузов. М.: Высшая школа, 1993. 430 с.
3. Основная профессиональная образовательная программа федеральных государственных казенных военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности». Приложение 2 к приказу Главнокомандующего внутренними войсками МВД России от июня 2013 г.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 260 с.
5. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. №7. С. 9 – 11.

References

1. Kvalifikacionnye trebovanija k voenno-professional'noj podgotovke vypusknikov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija vnutrennih vojsk MVD Rossii po voenno-uchetnoj special'nosti 370300 «Sluzhebno-boevoe primenenie soedinenij, voinskih chastej i podrazdelenij vnutrennih vojsk» utverzhdenogo Ministrom vnutrennih del Rossijskoj Federacii general-polkovnikom policii V. Kolokol'cevym v 2014 g.
2. Lihachev B.T. Pedagogika: uchebnik dlja vuzov. M.: Vysshaja shkola, 1993. 430 s.
3. Osnovnaja professional'naja obrazovatel'naja programma federal'nyh gosudarstvennyh kazennyh voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija vnutrennih vojsk MVD Rossii po special'nosti 030901 «Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti». Prilozhenie 2 k prikazu Glavnokomandujushhego vnutrennimi vojskami MVD Rossii ot ijunja 2013 g.
4. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. 260 s.
5. Filatova L.O. Kompetentnostnyj podhod k postroeniju sodержanija obuchenija kak faktor razvitija preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovanija // Dopolnitel'noe obrazovanie. 2005. №7. S. 9 – 11.

*Zolotarev V.A., Associate Adjunct,
Saratov Military Forces of the Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation*

**TECHNOLOGY FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL
SELF-EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL**

Abstract: the article discusses the development and maintenance of technology of formation of readiness for professional self-education to the students. The results of the introduction of technology in the development of experimental research are shown.

Keywords: readiness for professional self-education, pedagogical technology, cadets of military schools

*Камерилова Г.С., доктор педагогических наук, профессор,
Власова О.А., магистрант,
Костенко Г.А., магистрант,*

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Аннотация: раскрываются особенности организация совместной деятельности школьников при изучении здорового образа жизни на основе обучения в сотрудничестве. Выявляется специфика различных моделей общения организации учебной деятельности. Обосновываются различные варианты технологии обучения в сотрудничестве, предлагается авторская разработка проектного урока «Закаливание как способ подготовки организма к неблагоприятным условиям среды». Включение элементов исследовательской деятельности определило необходимость использования логики проблемного обучения.

Ключевые слова: совместная деятельность, модели общения, технология сотрудничества, здоровый образ жизни, коммуникативность, проект, групповая работа

Личностно-ориентированная парадигма образования предполагает организацию обучения на принципах широкого межсубъектного взаимодействия, поскольку общение рассматривается как важнейшее условие психического развития личности (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна). Данная позиция отражена в культурно-исторической теории развития человека Л.С. Выготского, где сам процесс развития рассматривается в качестве постоянно возникающей культурно-исторической коллективной деятельности. Как подчеркивает автор, именно в сотрудничестве появляется возможность подниматься на более высокую ступень своего развития (от интерпсихической (в совместной деятельности) – к интрапсихической (внутри самого человека) [2].

Высокая роль совместной деятельности обучающихся подчеркивается в многочисленных психолого-педагогических исследованиях, посвященных компетентностному подходу (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Е.С. Полат, Дж. Равен) [3, 6, 8, 9].

Неслучайно поэтому среди ключевых компетентностей приоритетное место принадлежит коммуникативной компетентности, что нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, который ориентирован на формирование коммуникативных универсальных учебных действий. В их числе: планирование учебного сотрудничества, способов взаимодействия; инициативное сотрудничество в поиске информации; умение точно выражать свои мысли; владение монологической и диалогической формами речи [10].

Субъектная позиция обучающихся позволяет им осознать социальную природу своего существования и силу коллективной творческой деятельности в процессе создания новых инструментов

роста (Л. Хольцман). В этой связи, на смену доминирующей модели обучения, ориентированной на индивида, приходят коммуникативные модели, ставящие в центр внимания обучение в сотрудничестве. Именно коммуникативно-ориентированное обучение, сотрудничество, по мнению Е.В. Полат, «запускают» внутренние механизмы личностного развития [8]. Внимание к коммуникативным компетенциям отмечается не только на общем психолого-педагогическом уровне, но и в конкретных методиках образования старшеклассников [7].

В процессе учебного взаимодействия правильно организованное общение учащихся обеспечивает развитие групповой солидарности, взаимопонимания, согласованности, кооперации деятельности, обеспечивающие достижение поставленных целей. Развивающий потенциал совместной деятельности определяется разнообразием общения, его многосторонностью и многоуровневостью. Оно предполагает общение учащихся друг с другом, самим собой, учителем в области взаимодействия: информационного (обмен информацией), интеракционного (взаимодействие индивидов в процессе кооперации) гносеологического (человек как субъект и объект познания), аксиологического (обмен ценностями), нормативного (нормативное регулирование поведения), «семиотического» (общение как знаковая система), социально-практического (обмен способами деятельности [1]. Большую роль при этом имеет диалогическая форма общения, отличающаяся равноправными позициями всех участников, и созвучная идеям учебного сотрудничества.

Организация совместной учебной деятельности может быть осуществлена посредством рассмотренных нами ранее различных моделей общения [4]. Среди них: 1) модели, созданные по принципу индивидуальных вкладов, которые реализуют принципы взаимопомощи и взаимодополняемости

деятельности каждого участника, исключая внутреннее групповое соперничество и межличностную конкуренцию; 2) модели, созданные по позиционному принципу, предполагающие обсуждение противоположных точек зрения с помощью дискуссии, дебатов, состязательности в аргументации, логике изложения, владении речью; 3) модели, созданные по содержательно-деятельностному принципу, где в качестве главного принципа выступает продуктивная деятельность группового взаимодействия [5].

При изучении проблем здорового образа жизни высокую эффективность показали различные варианты технологии обучения в сотрудничестве (cooperative learning), предполагающие работу в малых группах, и созданные по принципу индивидуальных вкладов. Нами в образовательной практике используются, в частности, варианты «Student Team Learning (STL, обучение в команде) и cooperative learning – Jigsaw (ажурная пила).

Первый вариант организации совместной деятельности учащихся при осмыслении проблем здорового образа жизни отражает, в основном групповые цели и фиксирует внимание на успешной работе всей группы. При этом соблюдаются следующие принципы:

- выполнение всей группой одного задания на основе самостоятельной работы каждого и постоянного взаимодействия друг с другом; результатом является общая оценка;

- личная ответственность каждого участника группы, поскольку от его работы зависит общий результат и результаты всех других членов команды;

- равные возможности для каждого участника, достижения которого оцениваются не с уровнем достижений других, а со своим стартовым уровнем.

В условиях данного варианта сотрудничества функции контроля в значительной степени обеспечиваются самой командой, которая заинтересована в успехе каждого своего участника. Более подготовленные члены группы оказывают помощь тем, кто испытывает затруднения, а степень подготовленности осуществляется в процессе командного мониторинга. В результате достигаются высокие результаты, когда каждый участник овладевает содержанием образования на таком уровне, что готов к любому виду контроля со стороны педагога, выступая от лица всей команды.

Возникшая групповая динамика снимает первоначальную напряженность в команде, приводит к общему взаимному удовлетворению от совместной работы. В этом случае действуют законы гештальт-психологии, согласно которым целое доминирует над его отдельными частями (К. Левин).

Группа выступает как единое целое, изменяя в определенной степени поведение всех своих членов и уровень их образовательных достижений. Группа солидаризируется на основе развития взаимосвязей обучающихся, порой независимо от их прежних привязанностей и предпочтений. Для любого участника очевидна его зависимость от других, поэтому внешнее воздействие на всю группу осуществить проще, чем на ее отдельного члена.

Вариант cooperative learning – Jigsaw (ажурная пила) предполагает групповую работу над отдельными смысловыми блоками учебного материала по одной теме. Каждый участник работает над своим фрагментом, осуществляя поиск и анализ информации, становясь своего рода «экспертом» по данному вопросу. На встрече экспертов разных групп по одному и тому же вопросу, происходит обмен мнениями, дополнение и корректировка персонального представления. Возвратившись в группы, эксперты обучают всех других участников. В результате выступлений всех экспертов формируется общее представление о предмете изучения. Отчет принимается от каждого и от всей команды в целом.

Учебное взаимодействие на основе идеологии сотрудничества осуществляется с помощью различных методов, позволяющих включать обучающихся в разнообразные виды деятельности, обеспечивающие становление их субъектности. Широкими возможностями для этого располагает проектная деятельность. Выполнение учебных проектов воплощает современные тенденции развития образования в области безопасности жизнедеятельности: открытости, компетентностной ориентации, становления культурной личности безопасного типа поведения, готовой и способной к безопасной самореализации, приверженности идеям устойчивого развития. Проектная деятельность в области здорового образа жизни способствует развитию творческой самостоятельности, направленной на создание образовательного продукта, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практике. Проект, выполняемый обучающимися, имеет в своей основе, как правило, личностнозначимую для них реальную проблему (проблема наркомании, табакокурение, алкоголизм), а это формирует устойчивую внутреннюю мотивацию и определяет активность и уверенность в достижении успеха.

Организация продуктивного сотрудничества позволяет не только формировать культуру диалога, но и достигать значимых метапредметных и предметных результатов. Так, на проектном уроке «Закаливание как способ подготовки организма к неблагоприятным условиям среды» при изучении

здорового образа жизни, ставятся разноуровневые задачи: предметные формирование ответственного отношения к своему здоровью как величайшей ценности, освоение знаний в области способов и средств закаливания, овладение правилами закаливания; метапредметные-личностные (смыслообразование), познавательные (поиск информации, усвоение понятий, выстраивание причинно-следственных связей), регулятивные (ставить цель, намечать пути ее достижения), коммуникативные (сотрудничество и взаимопомощь, аргументация своих позиций).

Выбор темы проектного урока неслучаен и определяется важностью формирования культуры здорового образа жизни у обучающихся, которая должна осваиваться целенаправленно, систематически, организовано в процессе всего периода обучения. Закаливание как наиболее доступный для детей способ укрепления своего здоровья и профилактики заболеваний осваивается с самого начала изучения общего культурологического содержания, включенного в состав личностного самоопределения. Урок проводится в осенний период, когда особенно актуальной становится подготовка организма к неблагоприятному осенне-зимнему сезону.

Проектный урок включает элементы исследовательской деятельности, поэтому выстраивается в логике проблемного обучения. Проблемная ситуация как особое психологическое состояние учащегося, мотивирующее его на выполнение деятельности, задается пословицей «Готовь сани летом, а телегу зимой», обсуждение которой выводит на формулирование проблемы необходимости и безопасности закаливания. Устанавливается общее положительное влияние закаливания на организм человека и его основные методы. Обсуждаются условия, при которых закаливание может быть вредным для здоровья. Формулируется гипотеза: любой метод закаливания может положительно влиять на состояние организма, если соблюдаются определенные правила. На основе частично-поискового метода в групповой работе рассматриваются принципы закаливания и разрабатываются рекомендации по различным методам для повышения сопротивляемости организма к неблагоприятным метеорологическим условиям. Совместная деятельность учащихся в малых группах организована на принципах сотрудничества в разновидности cooperative learning – Jigsaw (пила). Каждая группа работает по решению проблемы на примере одного из методов закаливания: закаливание воздухом, закаливание солнцем, закаливание водой, посещение бани или сауны. Выясняются общие принципы закаливания:

- 1) систематичность использования закаливающих процедур;
- 2) постепенность увеличения силы воздействия;
- 3) учет индивидуальных особенностей человека и состояния его здоровья.

Каждая группа работает по плану, заданному в деятельностном ключе: а) изучить метод закаливания; б) установить, как общие принципы проявляются на конкретном методе закаливания; в) разработать применимые для данного метода формулировки принципов закаливания; г) оформить полученные рекомендации, придав им презентабельный вид; д) выступить с презентацией.

При совместной деятельности возникает активный диалог, особенно в том случае, когда у участников одной группы существуют разные точки зрения по поводу приемов закаливания, интерпретации его принципов и методов. Возникает необходимость в обосновании своей позиции, ее взаимном анализе и самоанализе. При этом затрагиваются различные аспекты сотрудничества: аксиологические (ценностные отношения), познавательные (поиск решения проблемы), праксиологические (практическое применение), коммуникативные (стиль общения), рефлексивные (осознание своей позиции в группе, активность при обсуждении проблемы, анализ своего вклада в ее решение).

Совместная деятельность в групповой работе имеет уровневый характер (Я. Яноушек). На первом уровне возникают взаимные отношения, в ходе которых доминирует обмен информацией, ее преобразование, выравнивание различий в информационном понимании среди участников группы. На втором уровне в процессе взаимодействия к функции информирования, добавляются функции взаимообучения, инструктажа, контроля, обеспечения согласованности совместной деятельности. Обмен отношениями, знаниями, соображениями, способами деятельности подчинен решению общей задачи. На третьем уровне главное значение уделяется уровню понимания друг друга («без слов»), учету мнений каждого, оценки его вклада в общее дело.

Завершающая рефлексия касается личностных и межличностных аспектов деятельности. В контексте личностной рефлексии происходит осознание, самоанализ отношений к изучаемому материалу и способу его познания, уровню усвоения, возможности практического использования, участия в групповой работе. Межличностная рефлексия по отношению к другому человеку означает анализ межличностной коммуникации, осознание учащимся того, как его воспринимают и оценивают в группе и в классе («Я – глазами других»).

Систематически выполняемая проектная деятельность учащихся в условиях свободы творчест-

ва и постижения учебного содержания на основе совместного обсуждения показывает положительные результаты по усвоению ими умений целенаправленно продвигаться к заранее поставленной цели, уверенно преодолевая все трудности. Они

успешно и с удовольствием выполняют проектные работы, касающиеся здорового образа жизни, участвуют в распространении идей оздоровления среди школьников.

Литература

1. Бueva Л.П. Социокультурный опыт и механизм его освоения человеком // Культурный прогресс: Философские проблемы. М.: Наука, 1984. С. 68 – 90.
2. Выготский Л.С. Психология развития личности. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Эйдос. 2006. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.11.2011)
4. Методологическая рефлексия формирования коммуникативной компетентности в обучении безопасности жизнедеятельности / Г.С. Камерилова, М.А. Картавых // Современные проблемы науки и образования". 2016. №3; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24620>
5. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности (учебное пособие) / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова. Н. Новгород: Мининский университет, 2016. 86 с.
6. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова / под ред. В.А. Слостенкина. М.: Академия, 2007. 336 с.
7. Курилова С.Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2011. 24 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурминская, И.А. Володарская и др. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

References

1. Bueva L.P. Sociokul'turnyj opyt i mehanizm ego osvoenija chelovekom // Kul'turnyj progress: Filosofskie problemy. M.: Nauka, 1984. S. 68 – 90.
2. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija lichnosti. M.: Smysl, 2005. 1136 s.
3. Zimnjaja, I.A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremenno go obrazovanija / I.A. Zimnjaja // Jejdos. 2006. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (data obrashhenija: 10.11.2011)
4. Metodologicheskaja refleksija formirovanija kommunikativnoj kompetentnosti v obuchenii bezopasnosti zhiznedejatel'nosti / G.S. Kamerilova, M.A. Kartavyh // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija". 2016. №3; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24620>
5. Tehnologii obrazovanija v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti (uchebnoe posobie) / M.A. Kartavyh, G.S. Kamerilova. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2016. 86 s.
6. Kommunikativnaja dejatel'nost' pedagoga: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / I.A. Kolesnikova / pod red. V.A. Slastjonina. M.: Akademija, 2007. 336 s.
7. Kurilova S.Ju. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti starsheklassnikov v uchebnoj proektnoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Vladikavkaz, 2011. 24 s.
8. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija: Uchebnoe posobie / E.S. Polat, M.Ju. Buharina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov / pod red. E.S. Polat. M.: Akademija, 2001. 272 s.
9. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzh. Raven. M.: Kogito-Centr, 2002. 400 s.
10. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadani j: posobie dlja uchitelja / A.G. Asmolov, G.V. Burminskaja, I.A. Volodarskaja i dr. M.: Prosveshhenie, 2010. 159 s.

*Kamerilova G.S., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Vlasova O.A., Master Student,
Kostenko G.A., Master Student,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

**ORGANIZATION OF JOINT ACTIVITY OF SCHOOLBOYS AT STUDYING
HEALTHY LIFESTYLE-BASED LEARNING IN COOPERATION**

Abstract: the peculiarities of organization of joint activity of students in the study of a healthy lifestyle based on cooperative learning are revealed. The specifics of different models of communication organization of training activities are defined. The various options for learning technologies in collaboration are settled, authoring project lesson "Hardening as a way to prepare the body to adverse environmental conditions" is proposed. Enabling research elements identified the need to use the logic of problem-based learning.

Keywords: synergy, models of communication, cooperation, technology, healthy living, communication, project, group work

*Картавых М.А., доктор педагогических наук, доцент,
Воронов И.А., магистрант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

УМЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается значимость умений обеспечения безопасности жизнедеятельности как деятельностного компонента содержания образования. Рассмотрено соотношение понятий «умение» и «способ деятельности». Охарактеризована типология умений, осваиваемых обучающимися в курсе основ безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: умение, безопасность жизнедеятельности, содержание образования, способ деятельности

Развивающий характер современного образования усиливает значимость деятельностных компонентов его содержания, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего образования, где в качестве предметных результатов обучения основам безопасности жизнедеятельности серьезное внимание уделено именно умениям обеспечения безопасности личности, общества и государства в повседневной жизни и в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера.

В психолого-педагогических исследованиях среди деятельностных компонентов содержания образования употребляются два термина: способы деятельности и умения. С точки зрения В.В. Краевского эти понятия «в педагогическом проектировании правомерны» [5, с. 6]. Однако способы деятельности представляют собой часть социального опыта, которые, становясь достоянием личного опыта обучающегося, переходят в умения. Таким образом, личностное развитие учащихся, связанное с овладением умениями, детерминировано освоением способов деятельности, как части социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Возрастание внимания к деятельностному компоненту содержания и усиление его роли в обучении привело к повышению значимости умений, что нашло отражение в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернер, Л.М. Перминовой, М.Н. Скаткина, Т.И. Шаповой, А.В. Усовой.

В образовании в области безопасности жизнедеятельности умение рассматривается как знание способа обеспечения безопасной жизнедеятельности и практическое его применение при решении задач (проблем). Умение обеспечения безопасности жизнедеятельности считается освоенным, если обучающийся: знает область применения действия; знает алгоритм

действий; практически выполняет действие по заранее освоенному алгоритму.

В образовании в области безопасности жизнедеятельности принята следующая типология умений (Н.П. Абаскалова, Е.Л. Агеева, Г.С. Камерилова М.А. Картавых, Л.А. Михайлов, П.В. Станкевич). Все умения относятся к двум типам: общеучебные и специальные. Специальные умения, в свою очередь, разделяются на интеллектуальные и практические. В группе интеллектуальных умений объединены умения анализировать, обобщать, оценивать, прогнозировать и проектировать (рекомендовать).

Умение анализировать предполагает способность обучающихся выявлять и характеризовать отдельные объекты, явления или их свойства, связанные с проявлением опасностей или их отсутствием. Цель анализа – изучение структуры потенциально опасных (безопасных) явлений и процессов, их внутренней организации и механизма развития. Умение анализировать помогает учащимся выявить особенности их пространственного размещения (районов, подверженных метеорологическим опасностям, возможного развития гидродинамических аварий и зон затопления, очагов распространения терроризма). Ценность данного вида умения состоит в возможности разделения изучаемого потенциально опасного (безопасного) явления на составные части с выделением и детальным описанием основных и второстепенных компонентов или характеристик.

Умение обобщать предполагает способность обучающихся синтезировать различные сведения, полученные из различных информационных источников, в результате чего достигается целостное представление об изучаемом потенциально опасном (безопасном) явлении. Умение обобщать обеспечивает рассмотрение потенциально опасных (безопасных) явлений и процессов в комплексе, сопоставлении их между собой (уровень загрязнения окружающей среды и

состояние здоровья населения); установление закономерности размещения одного явления относительно другого (лесные зоны страны и районы распространения природных пожаров). Одна из центральных задач обобщения сводится к установлению пространственно-временных взаимосвязей, что в дальнейшем послужит базой для освоения оценочных и прогностических умений. Ценность данного вида умений состоит в интеграции в сознании учащегося информации и развитии представлений о единой научной картине мира во всем его многообразии.

Умение оценивать означает способность обучающихся давать обоснованную оценку опасности (безопасности) явлений и процессов, ситуации в целом. оценивание базируется на уже освоенных учащимися умениях анализировать и обобщать информацию. Ценность данного умения состоит в формировании личного отношения ученика к рассматриваемой ситуации. При этом следует избегать крайне резких оценок. Задачи учителя, основываясь на диалектическом принципе, помочь школьнику провести оценку, всесторонне рассмотрев ситуацию). Умение оценивать предполагает формирование у школьников навыка обосновывать и отстаивать свою точку зрения.

Умение прогнозировать состоит в способности школьников, на основе полученной информации рассматривать возможности будущего развития потенциально опасных (безопасных) явлений и процессов. Прогнозирование базируется на системных представлениях обучающихся и знании ими механизмов и направлений развития явлений и процессов. На основе выявленных в процессе анализа, обобщения и оценки взаимосвязей и тенденций, школьники переходят к освоению умений прогнозировать. Прогнозирование связано с экстраполяцией, понимаемой как распространение закономерностей, полученных в ходе анализа, обобщения, оценивания потенциально опасных (безопасных) явлений на другой территории – пространственный аспект; в будущем – временной аспект. В связи с этим выделяются прогностические умения

пространственного, временного, пространственно-временного характера.

Ценность данного вида умений состоит в мысленном конструировании возможных вариантов развития ситуации в будущем или в другом регионе и определении путей ее повышения ее безопасности. Умение прогнозировать способствует развитию творческого воображения, дает возможность выбора сценария развития потенциально опасных (безопасных) ситуаций. Разноуровневое прогнозирование способствует пониманию взаимосвязей глобальных, региональных, локальных проблем обеспечения безопасности и выработке готовности к их решению на локальном уровне («Мыслить глобально – действовать локально»).

Умение проектировать (рекомендовать) предполагает разработку авторских оригинальных решений проблемы обеспечения личной и общественной безопасности. Умение проектировать основывается на системе представлений об опасностях современного мира, что предполагают рассмотрение объектов и явлений действительности как целостного образования со всеми внутренними и внешними связями.

Обозначенная последовательность умений в курсе «Безопасность жизнедеятельности» не случайна. Она связана со способами познания и уровнями познавательной деятельности. Уровни познавательной деятельности взаимосвязаны между собой и взаимопроникают друг в друга. Тем не менее, при отработке и формировании умения анализировать преобладает образно-чувственный способ познания; при формировании умения обобщать, оценивать, прогнозировать – рационально-логический способ познания, при формировании умения проектировать – конструктивно-деятельностный способ познания.

Обратим внимание, что умения включают различные действия. Отдельные действия, многократно повторяясь, автоматизируются и становятся **навыками**. Для сформированных навыков характерны быстрота и точность воспроизведения.

Литература

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / Н.П. Абаскалова. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008.
2. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учеб. пособие / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева. Н.Новгород: Мининский университет, 2015.

3. Картавых М.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб.-метод. пособие. Н.Новгород: НГПУ, 2011.
4. Картавых М.А. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова. Н. Новгород: Мининский университет, 2016.
5. Краевский В.В. Содержание образования – вперед к прошлому. М., 2001.

References

1. Abaskalova N.P. Teorija i metodika obuchenija bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: ucheb. posobie / N.P. Abaskalova. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2008.
2. Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: pishem masterskuju dissertaciju: ucheb. posobie / M.A. Kartavyh, G.S. Kamerilova, E.L. Ageeva. N.Novgorod: Mininskij universitet, 2015.
3. Kartavyh M.A. Teorija i metodika obuchenija bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: ucheb.-metod. posobie. N.Novgorod: NGPU, 2011.
4. Kartavyh M.A. Tehnologii obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: ucheb. posobie / M.A. Kartavyh, G.S. Kamerilova. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2016.
5. Kraevskij V.V. Soderzhanie obrazovaniya – vpered k proshlomu. M., 2001.

*Kartavykh M.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Voronov I.A., Master Student,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

ABILITIES OF SAFETY OF HUMAN LIFE AS ACTIVITY COMPONENT OF CONTENT OF EDUCATION

Abstract: the importance of abilities of safety of activity as activity component of content of education is proved in the article. The ratio of the concepts «ability» and «way of activity» is considered. The typology of the abilities mastered by students is characterized, it is aware of basics of life safety.

Keywords: ability, safety of human life, content of education, way of activity

*Короткова А.В., старший преподаватель,
Потемкина Н.М., кандидат химических наук, доцент,
Плужник О.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный гуманитарно-технологический университет*

М.В. ЛОМОНОСОВ КАК ОСНОВОПОЛОЖНИК ПРОИЗВОДСТВА СТЕКЛА В РОССИИ

Аннотация: в статье рассмотрены некоторые вопросы, касающиеся деятельности М.В. Ломоносова, в частности его работ по созданию мозаичных картин.

Ключевые слова: основоположник, смальта, стекло, мозаичная картина

Михаил Васильевич Ломоносов был человеком исключительной широты интересов и обладал способностью глубокого проникновения в тайны природы. Его привлекал весь окружающий мир. Его пытливая мысль обращалась и к звездам, и к недрам земли. Он владел лупой и телескопом, увлекался математикой и физикой, химией и геологией. Большой труд вложил он в горное дело и стеклоделие, в производство солей и красок, открыл закон сохранения материи и движения, создал атомно-молекулярное учение, кинетическую теорию теплоты, основал физическую химию как самостоятельную науку, ввел «меры и веса» в химические исследования и т.п. Его труды стали историческим рубежом в развитии химии и физики.

Ломоносов был разносторонне одаренным человеком, наравне с наукой он занимался искусством, был талантливым поэтом и художником. Замечательный педагог и организатор, он создал Московский университет и первую научную химическую лабораторию в России, много сделал для развития экспериментальных работ в Академии наук.

6 сентября 1751 г., в публичном собрании Академии наук М. В. Ломоносов прочитал «Слово о пользе химии». Выдержки из этого произведения ныне украшают здания научных институтов и служат эпиграфом многих литературных произведений. Здесь М. В. Ломоносов убедительно и при этом в поэтической форме показал, какую могучую силу представляет собой химия, открывающая пути использования природных богатств на службу человечества.

Становление русской химии как научной дисциплины связано с Академией наук. В первые двадцать лет работы академии развитие химии отставало от других наук. Предшественники Ломоносова – академики М. Бюргер и И.Г. Гмелин (старший) – не оставили полезных следов своей деятельности в области химии. В 1725-1748 гг. в академии не было даже химической лаборатории.

Став в 1742 г. адъюнктом Академии наук, Ломоносов начал борьбу за создание химической лаборатории. Несмотря на то, что до 1748 г. такую лабораторию создать не удавалось, Ломоносов

имел возможность производить некоторые эксперименты в физическом кабинете академии, усиленным усилием академика Г. В. Крафта. В этом кабинете Ломоносовым в 1744 г. были начаты первые опыты по изучению растворения солей и металлов в кислотах под вакуумом с помощью воздушного насоса, по созданию зажигательных инструментов и зеркальных телескопов.

Страна нуждалась в развитии химических промыслов, производств стекла и керамики, металлургии и др. Нужно было переходить на более прогрессивные технологические процессы, так как старая техника с ее незначительными масштабами, ремесленными приемами и процессами уже не могла дать нужных результатов. Необходимо было развить теоретические основы химии, нужны были подготовленные химики и специальные химические лаборатории. За решение этих сложных задач и взялся Ломоносов.

Первая химическая научная, технологическая и учебная лаборатория в Академии наук была построена по чертежам и указаниям самого М. В. Ломоносова. Только через семь лет, преодолевая сопротивление «неприятелей наук российских», Ломоносову удалось закончить постройку и оборудовать вчерне свою лабораторию. В 1749 г. он начал вести в ней научные работы, которые явились выдающимся событием в развитии отечественной химии. Лаборатория помещалась на Васильевском Острове, там, где в настоящее время со стороны Второй линии находится дом №43, а со стороны Первой линии – дом №50 (в глубине двора).

В «Курсе физической химии» Ломоносов довольно подробно описывает свою лабораторию, указывая, что лаборатория должна быть:

1) достаточно просторна и разделена на несколько помещений со шкафами, чтобы можно было свободно производить все операции и хранить в удобных местах химическую посуду;

2) безопасна в пожарном отношении, поэтому выстроена из кирпича или камня и выведена своим;

3) снабжена большой трубой, чтобы обеспечить легкий выход вредным дымам и испарениям.

Одноэтажное здание первоначально состояло из трех комнат, занимая площадь около 150 кв. метров, при высоте в 5 метров. В первой большой комнате помещался в центре большой стол с находившимися на нем 9 печами для различных целей. Обогревались печи углем, пламя раздувалось мехами.

В соседней комнате, где Ломоносов записывал ход опытов в дневник, были шкафы с приборами. Реактивы и коллекции хранились в чулане рядом. Для оборудования лаборатории по чертежам Ломоносова различные мастерские изготовили все необходимые приборы.

По архивным документам, хранящимся в Академии наук, удалось установить, что лаборатория располагала таким важным оборудованием, как микроскопами, воздушным насосом для работ под вакуумом, рефрактометрами, котлами высокого давления – предшественниками современных автоклавов («Папинов котел»), оборудованием для работ с цветным стеклом, смальтами и мозаикой, оборудованием для анализа руд, перегонным кубом, печами.

В своей программе экспериментальной химии Ломоносов намечал определять удельный вес химических тел; для этой цели ему нужны были точные весы. Химическая лаборатория располагала довольно разнообразным набором различных весов.

Обширная программа термометрических опытов в химии, а также исследования в области метеорологии требовали удобных, надежных и в достаточной мере точных термометров и пирометров. Ломоносов пользовался не только ртутными и спиртовыми термометрами, но и термометрами собственного изготовления, наполненными другими жидкостями. Ему удалось создать «металлический термометр» для исследования низких температур.

Препараты, хранившиеся в лаборатории, можно было разбить на две группы. Первая из них включала сырые материалы (образцы руд, песков, глины и т.д.), которые подвергались в лаборатории лишь первичной обработке, и реактивы и препараты, полученные в готовом виде из других лабораторий. Вторая группа содержала препараты, приготовленные в самой лаборатории, которые обязательно сохранялись. До нас дошли образцы окрашенных смальт, изготовленных в химической лаборатории Ломоносова и хранящиеся в Государственном Эрмитаже. В лаборатории имелся обширный набор реактивов, включая большое число кислот, щелочей и солей. Она располагала также большим числом органических веществ растительного и животного происхождения в том числе многими красящими веществами.

Общая стоимость первоначального оборудования по тогдашним ценам не превышала 600 руб., а вся лаборатория – здание, печи, оборудование, материалы – обошлась приблизительно в 2000 руб. С открытием лаборатории в мастерских академии стали изготавливаться новые приборы, новые приспособления для воспроизведения того или иного химического процесса и приобретались новые инструменты. Определенного ежегодного содержания лаборатория не имела: уголь, дрова, свечи и многое другое отпускалось Канцелярией Академии наук натурой, а денежные средства давались в виде авансов. Расходы по лаборатории в год составляли около 200 руб.

Наряду с новыми предметами оборудования, лаборатория была хорошо снабжена и обычными лабораторными приборами и посудой. Все это позволяло решать не только научные экспериментальные задачи, но и выполнять громадную по объему аналитическую и опытно-производственную работу.

Лаборатория была оборудована на уровне лучших лабораторий того времени. В 1777 г. лаборатория сильно пострадала от наводнения и вновь возродилась в восьмидесятых годах, однако в 1793 году участок, принадлежавший Академии наук, был продан в частные руки и деятельность лаборатории была прекращена, лаборатория Ломоносова была разрушена.

В Ломоносовском музее Академии наук РФ в Санкт-Петербурге, в здании бывшей Кунсткамеры Петра I (созданной в 1716-1717 гг.), в котором с 1741 по 1765 г. работал Ломоносов, по сохранившимся до наших дней документам изготовлен макет лаборатории в 0,1 натуральной величины. Удалось полностью, до мельчайших подробностей, восстановить всю планировку лаборатории и все находившееся в ней оборудование.

В 1756 г., Ломоносов построил себе в Петербурге, на Мойке, дом с домашней лабораторией во флигеле. Здесь, вероятно, помещалась и оптическая мастерская, где по его проектам русскими мастерами строились разнообразные приборы и инструменты. Этот дом также не сохранился.

Интересным материалом, сохранившимся до наших дней, является лабораторный журнал 1751 г. и лабораторные записи М.В. Ломоносова. В них латинский текст перемежается с русскими фразами и отдельными словами на русском, немецком и греческом языках. Журнал и записи содержат большое число условных сокращений и химических знаков для обозначения веществ и операций.

Исследовательская работа Ломоносова по химии в академической лаборатории разбивается на два периода. Первый период, с 1749 по 1751 г., был главным образом посвящен работам по химии

и технологии силикатов. Второй период был посвящен главным образом исследованиям, которые дали материал для создания прочитанного Ломоносовым в 1752-1753 гг. курса физической химии.

Построив химическую лабораторию, Ломоносов на первых порах занимается в ней чисто практической работой, имеющей целью достигнуть возможности изготавливать стекла самых разнообразных оттенков, которые затем применяются для устройства мозаичных картин; это были первые шаги основания мозаичного искусства в России.

Изготовление цветных стеклянных сплавов (смальт) – было началом осуществления замысла, возникшего у Ломоносова в 1745-1746 гг. под влиянием итальянских мозаик из разноцветных камней, вывезенных из Рима М. Л. Воронцовым. Ломоносов решил выполнить нечто подобное, но из искусственно сделанных стеклянных сплавов.

Искусство мозаики, зародившееся во времена глубокой древности, достигло особенно высокой техники в Италии в эпоху Возрождения. В XVII в. производство цветного мозаичного стекла широко практиковалось в Ватикане. Однако вскоре мозаичное искусство пришло в упадок, вытесняемое фресковой, более дешевой живописью, в связи с чем заглохло и производство смальт. И вот оно вновь возродилось в России стараниями М. В. Ломоносова.

До Ломоносова русские заводы готовили лишь простое белое, зеленое и синее стекло. Ломоносов разрабатывал рецептуру для приготовления хрусталей и разнообразных цветных стекол.

Он проделал в своей лаборатории несколько тысяч опытов по разработке технологии цветных стекол, подбору гидратов окислов и солей тяжелых металлов, позволивших получить разнообразные окраски и оттенки стекол, выяснить роль отдельных компонентов шихты и др. Следует иметь в виду, что для применения стекла к составлению мозаичных картин надо было отлить его в необходимую форму и затем отшлифовать.

В лабораторном журнале под заголовком «Растворы и разные осадки для изготовления красящих веществ и финифтей» записано девять серий опытов по приготовлению окрашенных стекол.

В первой серии имеется описание получения цветных осадков, главным образом гидратов окислов металлов, и затем приготовление стекол из них. Ломоносовым были приготовлены стекла: зеленое, весьма похожее на настоящий изумруд, приближающееся по цвету к аквамарину, берилловое, очень похожее на бирюзу, цвета черной печени, бледно-пурпуровое, желтых тонов и др. Вторая серия заключала описание изготовления окрашенных стекол путем сплавления минералов с фриттой (смесь веществ, при сплавлении дающая

стекло). Третья и седьмая серии посвящены выделению осадков с растворами, полученными сплавлением минералов с поташем золы и другими щелочными жидкостями. Четвертая серия описывает приготовление окрашенных стекол. Серии пятая, шестая, восьмая и девятая посвящены изготовлению стекол, содержащих золото, так называемых рубиновых – это было наиболее трудной задачей. Все опыты проведены количественно с оценкой стекла по цвету, виду и некоторым другим физическим свойствам.

Для окраски стекол были использованы соединения меди, железа, ртути, магния, олова, сурьмы, золота и др. (окислы, сульфаты, сульфиды).

Он хранил все опытные образцы с надлежащими их характеристиками. Некоторая часть этих образцов сохранилась и находится в Музее М. В. Ломоносова.

Несовершенство техники лабораторного эксперимента и отсутствие приборов для определения свойств стекол не позволили Ломоносову дать оптические характеристики полученных им цветных сплавов.

Результаты опытов в академической лаборатории Ломоносов решил перенести на фабрику и реализовать их на производстве – он решил построить фабрику стекла.

В 1752 году Ломоносов получил земельный надел для строительства фабрики, которое началось в следующем году. После всяких проволочек в 1753 г. была сооружена в Усть-Рудицах вблизи Петербурга стекольная фабрика Ломоносова. По его мысли, фабрика должна была стать центром художественного стеклоделия, образцом, следуя которому возникали бы по всей стране фабрики стекла. На Усть-Рудицкой фабрике были поставлены печи, подобные установленным в химической лаборатории Ломоносова в Академии наук, а также станки для изготовления разноцветного прозрачного стекла для выделки бисера, стекляруса, посуды и прочих «галантерейных изделий». На фабрике изготавливалась смальта для мозаики, т. е. непрозрачное стекло.

Усть-Рудицкая фабрика была передовым художественно-промышленным предприятием России XVIII в.

После создания Усть-Рудицкой фабрики огнеупорное сырье – гжельская и московская глины, а также гжельский кирпич — использовались Ломоносовым в больших количествах. Его фабрика являлась по тому времени крупным промышленным предприятием. С фабрикой Ломоносов был связан с момента ее основания и до самой смерти, т. е. 12 лет.

При некоторых чертах сходства с русскими стекольными заводами того времени фабрика Ло-

моносова была воплощением оригинального и яркого творческого дарования ученого инженера. В ней все было необычно: и сырье, и рецептура цветных стекол, и методы изготовления, и сам ассортимент готовой продукции. Главное производственное помещение фабрики, в котором находились печи для варки стекла и других вспомогательных целей, представляло собой то, что в настоящее время называют «гуттой». У Ломоносова это здание именовалось «лабораторией», тем самым подчеркивался экспериментальный характер производства;

На фабрике применялись различные технологические методы выработки и обработки стекла: выдувание, вытягивание, литье, прессование, шлифовка, полировка и гранение. Фабрика выпускала разнообразную цветную столовую и парфюмерную посуду, изготовлявшуюся выдуванием. Часть изделий подвергалась дополнительной художественной обработке гранением и резьбой. Здесь выпускались выдувные художественные фигуры для украшения садов. Путем отливки расплавленного окрашенного стекла на металлические столы изготавливались столешницы, наподобие мраморных, разноцветные плиты и др. Эти изделия проходили дополнительную обработку при помощи шлифовки и полировки. Ломоносов применял разные способы выработки мозаичной материи. Большой ассортимент разноцветных изделий составляли запонки, камни к серьгам, чернильницы, табакерки, трубки и другие предметы.

С 1761 г. фабрика приступила к изготовлению в большом количестве литого цветного массива стекла для украшения дворцовых помещений. Часть мозаичных работ выполнял сам Ломоносов, большую же часть – его помощники.

Из двенадцати известных мозаичных картин, сохранившихся и выполненных в лаборатории и на фабрике, создание пяти приписывают лично М. В. Ломоносову. Первая, пробная мозаика Ломоносова не очень декоративна и неловка. Это мозаика "Нерукотворный Спас", которая довольно проста по исполнению.

Затем мозаики Ломоносова становятся многокрасочней и богаче. Увеличение палитры дало Ломоносову возможность создавать мозаики, которые по силе впечатления не уступали живописи, а из-за своего декоративного языка чаще и превосходили, усиливая эстетическое впечатление. Мозаика собственноручного набора Ломоносова "Петр I" яркое тому подтверждение.

В 1758 году Ломоносов составил проект мозаичного монумента Петру I в Петропавловском соборе. По замыслу ученого, стены внутри собора, где находится гробница Петра I, должны были украшать мозаичные картины, прославляющие госу-

дарственную деятельность царя. Из задуманных двенадцати была закончена только одна – «Полтавская баталия».

Оригинал ее был составлен самим Ломоносовым с семью учениками-художниками. Она имела 6,44 метра в ширину, 4,81 метра в высоту. На сборку картины, которая происходила в мозаичной мастерской при доме Ломоносова на Мойке, было затрачено около 900 тысяч кусков мозаики.

С 1925 года она украшает парадную лестницу здания Академии наук в Санкт-Петербурге. Мозаичные работы Ломоносова были высоко оценены российской Академией художеств, избравшей его в 1763 своим членом. Из 40 мозаик, выполненных лично Ломоносовым, сохранилось 23. Они хранятся в Русском музее, Эрмитаже и Московском историческом музее. В знак признания выдающихся работ по мозаике М. В. Ломоносов был избран в 1764 г. почетным членом Болонской академии наук.

Сегодня в Санкт-Петербурге смальтой декорированы несколько станций метрополитена, в частности станция Василеостровская, которая находится недалеко от того места где располагалась химическая лаборатория М.В. Ломоносова.

Кроме изготовления цветных стекол, М.В. Ломоносов занимался в своей химической лаборатории также оптическими стеклами для изготовления линз телескопов и других оптических приборов. Он использовал свинцовое стекло, подчеркивая, что «стекло с суриком много больше делают рефракцию, нежели другое». Меняя соотношение компонентов в шихтах, особенно содержание в них сурика, Ломоносов получил стекла с разным светопреломлением, из которых он мог выбрать нужные ему для оптических приборов. Добиваясь получения стекла с большим коэффициентом преломления, Ломоносов соединил свинцовое стекло с посудным, т.е. с калийным (поташным). В течение 1758-1763 гг. при работе над своими зеркальными телескопами Ломоносов разработал и проверил более 40 рецептов сплавов для металлических зеркал (комбинации меди, олова, сурьмы, висмута, цинка, мышьяка, серебра). Работа над этой проблемой продолжалась Ломоносовым в последующие годы в его домашней лаборатории на Мойке. Кроме собственного изготовления Ломоносов заказывал стекло на заводах, предлагая им свою рецептуру.

После смерти Ломоносова мастерская была выведена из его дома, вскоре ушли лучшие мастера и мозаичное дело в России надолго прекратилось. Лишь в середине XIX в., когда понадобилось заменить в Исаакиевском соборе картины религиозного содержания мозаиками, итальянские мастера возобновили в России производство смальт. После

них это искусство в течение некоторого времени поддерживалось русскими мастерами и, не вызывая к себе особенного внимания, окончательно заглохло в начале XX столетия, оставив после себя значительное количество готовых смальт.

М.В. Ломоносова «следует считать основоположником химии силикатов в России. Элементы науки о силикатах встречаются у него во «Введении в истинную физическую химию», многие разделы которой являются результатом обобщения его экспериментальных наблюдений и выводами из его собственных опытов в химической лаборатории. Интересно его определение стекла как вещества, способного вытягиваться в тончайшие нити. Он говорит: «Остекловывание происходит, когда тело в виде порошка силою огня сплавляется через ожигение в блестящее твердое тело, которое при накаливании размягчается и может вытягиваться в нити».

Его занятия стеклоделием не только представляли практический интерес, но и способствовали разработке научных основ технологии стекла, которое он называл «великим химическим изобретением» в своем «Слове о пользе химии». Практические цели занятий Ломоносова стеклоделием нашли отражение в его «Письме о пользе стекла» (1752) – этом своеобразном художественном произведении о многообразных видах применения стекла в быту, науке и технике.

«Искусство, коим был прославлен Апеллес
И коим ныне Рим главу свою вознес,
Коль пользы от Стекла приобрело велики,
Доказывают то Финифти, Мозаики,

Литература

1. Михайло Ломоносов, Древняя Российская история от начала Российского народа до кончины великого князя Ярослава I, М.В. Ломоносов, Полное Собрание Сочинений. Т. 6. Издательство Академии Наук СССР, Москва, Ленинград, 1952.
2. Меншуткин Б.Н. Жизнеописание Михаила Васильевича Ломоносова. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947.

References

1. Mihajlo Lomonosov, Drevnjaja Rossijskaja istorija ot nachala Rossijskogo naroda do konchiny velikogo knjazja Jaroslava I, M.V. Lomonosov, Polnoe Sobranie Sochinenij. T. 6. Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, Moskva, Leningrad, 1952.
2. Menshutkin B.N. Zhizneopisanie Mihaila Vasil'evicha Lomonosova. M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1947.

*Korotkova A.V., Senior Lecturer,
Pluzhnik O.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Potemkina N.M., Candidate of Chemical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
State Humanitarian Technology University*

M.V. LOMONOSOV AS THE FOUNDER OF GLASS PRODUCTION IN RUSSIA

Abstract: the article considers some questions relating to the activities of M.V. Lomonosov, in particular his work to create mosaic paintings.

Keywords: founder, smalt, glass, mosaic picture

*Кротова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Матвеева А.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации электронного обучения в высшем экологическом образовании. Раскрывается образовательный потенциал и особенности дистанционной среды Moodle. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) рассматривается в качестве важнейшего компонента методического обеспечения учебного процесса. Авторы обосновывают возможности и опыт использования электронной образовательной среды при изучении курса «Глобальная экология», который разработан на основе единства целевого, содержательного, процессуального, технологического и контрольно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: электронное обучение, среда электронного обучения Moodle, электронный учебно-методический комплекс, электронный учебный курс

В настоящее время в современном образовании всё больше внимания уделяется проблемам повышения доступности и эффективности образовательного процесса. В условиях высокой информатизации общества и образовательного процесса, одним из перспективных направлений в данной области, на наш взгляд, является создание и внедрение электронных образовательных технологий. Электронное обучение является неотъемлемой частью системы образования, что подтверждается Программой развития электронного образования на 2014-2020 гг.

Электронные формы обучения предоставляют новые возможности для более активного вовлечения студентов в образовательный процесс. Одной из дистанционных образовательных технологий является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle. Moodle – это модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда, которая помогает организовать и обогатить процесс обучения, за счет создания и распространения в ней электронных учебных курсов.

Анализ исследований в области электронного обучения позволил выделить особенности дистанционной среды Moodle, существенных для учебного процесса в экологическом образовании: развитие профессионально-экологических компетенций студентов; повышение уровня образовательного потенциала и качества экологического образования; эффективная организация учебного процесса; внедрение новых форм и технологий организации самостоятельной работы студентов; личностно-ориентированный характер обучения, позволяющий учитывать индивидуальные особенности студента; повышение социальной и профессиональной мобильности студентов [2].

Преимуществом электронных курсов, созданных в оболочке Moodle, является обеспечение образовательного процесса «не выходя из дома», в

удобное для студентов время. Среда дистанционного обучения Moodle обеспечивает возможность программной надстройки под особенности конкретного образовательного проекта, разработки дополнительных модулей, интеграции с другими системами; широкие возможности для коммуникации: обмен файлами, рассылка, форум, чат, возможность рецензировать работы обучающихся, внутренняя почта и др.; возможность использовать любую систему оценивания (количественную в баллах или качественную); полная информация о работе обучающихся (активность, время и содержание учебной работы, портфолио); объективность и независимость оценок усвоения учебного материала. Особенно велика роль электронного обучения в реализации дополнительного экологического образования [1].

Для решения задач по обеспечению мобильности, открытости и доступности образования в Мининском университете создана система электронного образования на базе системы управления обучением Moodle. Основной целью развития электронного обучения, является обеспечение лидерства Мининского университета среди педагогических вузов России в области развития электронного обучения за счет повышения качества предоставляемых образовательных услуг, обеспечения высокого уровня доступности высшего педагогического образования [4].

В настоящее время более 7 тыс. студентов имеют дистанционную поддержку по освоению содержания дисциплин образовательной программы и доступ к электронным образовательным ресурсам LMS Moodle. Более 95% преподавателей НГПУ им. К. Минина разрабатывают и апробируют созданные ими электронные образовательные ресурсы в LMS Moodle.

Одним из основных средств, используемых в процессе электронного обучения Мининского университета, являются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). ЭУМК представляют собой структурированную совокупность электронной учебно-методической документации, электронных образовательных ресурсов, средств обучения и контроля знаний, содержащих взаимосвязанный образовательный контент и предназначенных для совместного применения в целях эффективного изучения обучающимися учебных курсов, дисциплин и их компонентов [4].

Процесс создания электронного учебно-методического комплекта (ЭУМК) включает в себя: 1) процедуру проектирования, включающую процесс создания прототипа будущего комплекта и определения всех его элементов; 2) процедуру дизайна и реализации художественно-эргономических характеристик комплекта; 3) процедуру обработки подготовленного материала в инструментальной среде как конечный шаг по реализации двух предварительных процедур для получения итогового результата – ЭУМК [5].

Согласно стратегии развития электронного обучения Мининского университета, ЭУМК формируются по всем дисциплинам учебного плана. С целью повышения качества подготовки бакалавров направления «Экология и природопользование» и эффективности управления самостоятельной работой студентов создан ЭУМК по дисциплине «Глобальная экология».

Электронный курс разработан на основе единства целевого, содержательного, процессуального, технологического и контрольно-оценочного компонентов. Целевой компонент связан с формированием профессиональной компетентности будущих экологов, готовых и способных к выявлению, диагностике и решению экологических проблем на различных уровнях организации территории – от локальных, региональных до глобальных социально-экологических проблем [3]. Целевой компонент отражается в ЭУМК посредством включения в контент рабочей программы дисциплины (pdf), в которой отражены цели, задачи и образовательные результаты курса. Достичь целевых ориентиров помогает студентам индивидуальный рейтинг-план, в котором отражены логическая последовательность изучения дисциплины, сроки прохождения тем дисциплины через конкретные виды деятельности (работа на семинаре, выполнение практической работы, выступление с докладом, выполнение контрольной работы и т.д.).

Содержание ЭУМК по глобальной экологии выстроено в логической последовательности в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование и ра-

бочей программой дисциплины. Содержательный компонент ЭУМК отражен через элемента курса «Лекция», который представляет собой интерактивную систему, способствующую вовлечению обучающихся в процесс активного поиска дополнительной научно-экологической информации с помощью включённых в текст гиперссылок и вопросов. Эффективность таких лекций заключается в возможности одновременного использования нескольких информационных сред: текст, графика, видео, фотография, анимация, аудиозаписи, что, несомненно, способствует глубокому восприятию изучаемого материала.

Процессуальный компонент ЭУМК отражает последовательность изучения каждого из разделов дисциплины и состоит из трёх этапов: мотивационно-ознакомительного, информационно-познавательного и проектно-практического. На мотивационно-ознакомительном этапе происходит эмоционально-чувственное погружение в проблему исследования, поиск личной значимости изучаемого вопроса. Данная задача достигается благодаря возможностям современных мультимедиа-технологий: обучающимся предлагается просмотр мультимедийной презентации или видеоролика, по материалам которых проводится дискуссия в форме чата, форума или организуется беседа в ходе аудиторных занятий. На информационно-познавательном этапе преобладает рационально-логическая деятельность обучающихся в ходе усвоения научного содержания контента ЭУМК (интерактивные лекции, видеолекции, семинары, вебинары и пр.). Проектно-практический этап подразумевает организацию индивидуальной или групповой научно-исследовательской деятельности обучающихся, результатом которой должен стать проект, представленный в форме мультимедиа-презентации или карты (возможно совместное создание в on-line формате) или текстового документа.

Технологический компонент ЭУМК представлен совокупностью методов и форм организации учебной деятельности с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий: поиск информации в поисковых системах, визуализация учебного материала мультимедийными средствами, организация on-line-экскурсий, форумов и чатов, совместное создание глоссария (научно-терминологического словаря дисциплины) и т.д.

Контрольно-оценочный компонент предполагает проверку выполнения практических заданий и диагностику уровня освоения учебного материала обучающимися. Для этого в контент ЭУМК включены тесты для проведения входного, текущего, рубежного и итогового контроля по темам и раз-

делам дисциплины. Достоинством тестов, проводимых в электронной образовательной среде, является то, что преподаватель может корректировать время прохождения теста, количество попыток, формат отображения вопросов и другие настройки.

Не смотря на многочисленные достоинства современных ЭУМК успешность процесса освоения содержания любой экологической дисциплины, в том числе и «Глобальная экология» обеспечивается только органическим сочетанием аудиторных занятий и самостоятельной работой в электронной образовательной среде Moodle.

Литература

1. Дополнительное экологическое образование: технологический аспект/ Н.Н. Демидова, Н.В. Киселева // Современные наукоемкие технологии. 2016. №1. С. 92.
2. Кротова Е.А. Особенности использования электронной образовательной среды Moodle при организации изучения курса «Экологический мониторинг». Великие реки 2015: Труды конгресса 17-го международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. С. 199 – 202.
3. Проблемы формирования экологической компетентности школьников / Е.А. Кротова, А.В. Матвеева // Достижения и перспективы психологии и педагогики: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: "Аэтерна", 2014. С. 75 – 77.
4. Прохорова О.Н., Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE. Электронное обучение и электронная образовательная среда [Электронный ресурс]// Вестник Мининского университета. 2015. №3; URL //http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovatel'noy-sredy/
5. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т.Н. Шалкина, В.В. Запорожко, А.А. Рычкова. Оренбург, ГОУ ОГУ, 2008. 160 с.

References

1. Dopolnitel'noe jekologicheskoe obrazovanie: tehnologicheskij aspekt/ N.N. Demidova, N.V. Kiseleva // Sovremennyye naukoemkie tehnologii. 2016. №1. S. 92.
2. Krotova E.A. Osobennosti ispol'zovaniya jelektronnoj obrazovatel'noj sredy Moodle pri organizacii izuchenija kursa «Jekologicheskij monitoring». Velikie reki 2015: Trudy kongressa 17-go mezhdunarodnogo nauchno-promyshlennogo foruma: v z-h tomah. N. Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, 2015. S. 199 – 202.
3. Problemy formirovaniya jekologicheskoy kompetentnosti shkol'nikov / E.A. Krotova, A.V. Matveeva // Dostizheniya i perspektivy psihologii i pedagogiki: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa: "Ajeterna", 2014. S. 75 – 77.
4. Prohorova O.N., Gushhin A.V. Formirovanie jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy Mininskogo universiteta na pervom jetape realizacii proekta «DE. Jelektronnoe obuchenie i jelektronnaja obrazovatel'naja sreda [Jelektronnyj resurs]// Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. №3; URL //http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovatel'noy-sredy/
5. Jelektronnye uchebno-metodicheskie komplekсы: proektirovanie, dizajn, instrumental'nye sredstva / T.N. Shalkina, V.V. Zaporozhko, A.A. Rychkova. Orenburg, GOU OGU, 2008. 160 s.

*Krotova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Matveeva A.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

IMPLEMENTATION OF E-LEARNING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract: in the article features of realization of electronic training in the higher ecological education are considered. Educational potential and features of the remote Moodle environment is realized. The Electronic Educational and Methodical Complex (EEMC) is considered as the most important component of methodical ensuring educational process. The authors prove opportunities and experience of use of the electronic educational environment when studying the course "Global Ecology" which is developed on the basis of unity of target, substantial, procedural, technological and control and estimated components.

Keywords: electronic training, environment of electronic training Moodle, electronic educational and methodical complex, electronic training course

*Литвин М.В., старший преподаватель,
Степанова М.Н., кандидат технических наук, доцент,
Кеменов С.А., старший преподаватель,
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова*

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ

Аннотация: приведены результаты анализа структуры управления профессиональной подготовкой сотрудников ГПС МЧС России: принципов и методов управления.

Ключевые слова: управление, профессиональная подготовка, принципы управления, метод

Структура управления профессиональной подготовкой сотрудников ГПС МЧС включает: принципы управления; методы управления; технику управления [1].

Под «принципами управления профессиональной подготовкой» сотрудников ГПС МЧС России понимаются основные требования, основополагающие правила, которыми руководствуются начальник вуза, его заместители, преподаватели, а также руководители пожарных частей в своей практической деятельности. Следовательно, задача заключается в том, чтобы сформулировать принципы управления, которые отражают требования к организации процесса профессиональной подготовки [2].

К основным принципам управления процессом профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России мы относим следующие:

- научность;
- планирование;
- подбор, расстановка кадров и работа с ними;
- компетентность и деловитость;
- оптимальность (эффективность) управления;
- материальное и моральное стимулирование.

В системе профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС различают следующие методы управления: организационно-распорядительные, психолого-педагогические и экономические [3]. Эти методы в совокупности позволяют управляющей системе воздействовать на управляемую систему и добиваться определенных целей, поэтому изолированно друг от друга они действовать не могут, а только в сочетании, дополняя друг друга.

Организационно-распорядительные методы управления профессиональной подготовкой подразделяют на: организационные и распорядительные.

После принятия начальником соответствующего решения начинается организационная работа: доведение решения до исполнителей, конкретизация задач. Тщательно продуманная организационная работа обеспечивает органическое единство управляющей и управляемой систем, основанное на понимании поставленных задач, координации

деятельности и правильных взаимоотношениях [4].

В процессе организационной работы формируются каналы связи, которые обеспечивают взаимную информацию и взаимодействие в управляющей и управляемой системах, упорядочивается весь процесс профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России, концентрируется внимание на главной функции управления, определяются ответственные за конкретные участки работы, проводится инструктаж, подготавливаются приказы, собрания и др.

Организационные методы управления профессиональной подготовкой предусматривают разработку организационных решений, ведение образовательного процесса на базе последних достижений педагогической науки и передового опыта, определение материальных ресурсов для успешной деятельности преподавателей, назначение ответственных исполнителей, сроков исполнения и осуществление контроля [5].

Организационные методы управления профессиональной подготовкой преследуют главную цель - сформировать такие оптимальные условия, при которых наиболее эффективно функционировало бы не только каждое звено, но и вся управляющая система в целом. Хотя воздействие организационных методов управления на то или иное звено в каждом отдельном случае будет различным, в системе управления можно выделить и сходные черты. К ним, прежде всего, относится решение таких вопросов, как определение цели воздействия и установление возможных изменений в других звеньях управления; разработка путей, этапов, способов и средств воздействия; внедрение разработанной организационной системы; осуществление контроля за ходом ее внедрения; корректирование процесса воздействия на процесс профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России.

Организационное воздействие на управляемую и управляющую системы осуществляется в форме нормирования и регламентирования.

Перед системой профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС могут стоять новые или

дополнительные задачи, поэтому в процесс организации управления вносятся необходимые изменения или вообще проводится коренная реорганизация данного процесса в соответствии с новыми требованиями. Регламентирование в принятой

системе организации профессиональной подготовки поддерживает ее в оптимальном режиме, не допускает действия стихийных факторов, предупреждает анархию в работе.

Литература

1. Северин Н.Н. Педагогическая оценка форм управления процессом профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2012. №2. С. 215 – 218.
2. Северин Н.Н., Марсаева Т.В. Модель профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №11 (81). С. 137 – 142.
3. Ковалева Е.Г., Радоуцкий В.Ю., Северин Н.Н. Концептуальные основы, определяющие эффективное функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России. // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2012. №1. С. 190 – 194.
4. Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Ковалева Е.Г., Литвин М.В. Общая характеристика системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2011. №2. С. 179 – 183.
5. Ветрова Ю.В., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Формирование личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России- главная цель функционирования системы профессиональной подготовки. // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2011. №3. С. 180 – 183.

References

1. Северин Н.Н. Педагогическая оценка форм управления процессом профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2012. №2. С. 215 – 218.
2. Северин Н.Н., Марсаева Т.В. Модель профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №11 (81). С. 137 – 142.
3. Ковалева Е.Г., Радоуцкий В.Ю., Северин Н.Н. Концептуальные основы, определяющие эффективное функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России. // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2012. №1. С. 190 – 194.
4. Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Ковалева Е.Г., Литвин М.В. Общая характеристика системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2011. №2. С. 179 – 183.
5. Ветрова Ю.В., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Формирование личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России- главная цель функционирования системы профессиональной подготовки. // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2011. №3. С. 180 – 183.

*Litvin M.V., Senior Lecturer,
Stepanova M.N., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kemenov S.A., Senior Lecturer,
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA

Abstract: the results of the analysis of the SFS staff training management structure EMERCOM of Russia: the principles and methods of management are given.

Keywords: control, training, management principles, methods

*Чемерилова И.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Иванова Е.К., доктор педагогических наук, профессор,
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы развития детей социального риска. Проведено исследование с целью формирования готовности будущих педагогов-психологов с детьми данной категории.

Ключевые слова: дети социального риска, программа подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми социального риска

Одной из важнейших проблем профессиональной подготовки педагога-психолога в современных условиях является формирование базовой системы знаний, умений, интегративных качеств личности будущего профессионала, позволяющих грамотно и успешно осуществлять психолого-педагогическую деятельность.

Одно из важных направлений работы педагога-психолога – это дети социального риска. В эту категорию попадают дети и подростки из-за самых разнообразных показателей. Это могут быть: 1) генотипические особенности и врожденные дефекты; 2) неблагоприятные социальные условия и жизненные обстоятельства; 3) особенности развития личности, а именно нарушения возрастного психического и личностного развития, которые могут быть спровоцированы различными объективными и субъективными факторами.

К данной категории относятся дети, которые в силу определенных обстоятельств жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества, часто испытывающие трудности в общении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимодействии со взрослыми и сверстниками, социализации в целом, оказавшиеся в социально-опасной или трудной жизненной ситуации.

Анализ педагогической практики показывает, что уровень готовности педагога-психолога к работе с детьми социального риска (трудновоспитуемыми, педагогически запущенными, проблемными, с девиантным поведением, с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации) является недостаточным для организации результативной деятельности с данной категорией воспитуемых.

Выбор темы исследования определен потребностями педагогической теории и практики и обусловлен необходимостью разрешения противоречия между сферой практической деятельности педагога-психолога, призванного осуществлять психологическое сопровождение детей социального риска, и недостаточным уровнем его готовности к такого рода деятельности.

Суть нашей опытно-экспериментальной работы заключалась в формировании готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми социального риска в условиях профессиональной подготовки.

На наш взгляд, процесс подготовки будущего педагога-психолога будет более качественным и обеспечит необходимый уровень профессиональной готовности к осуществлению взаимодействия с детьми социального риска, если:

- будет сформирована система знаний, умений, компетенций в области диагностики, профилактики, коррекции и реабилитации детей данной категории;

- интерактивные методы обучения займут приоритетное место в системе профессиональной подготовки студентов;

- обучающиеся приобретут опыт индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей социального риска во время педагогической практики;

- будет разработан диагностический инструментарий для измерения готовности будущих профессионалов к работе с данной категорией детей.

Рассмотрев различные подходы ученых к понятию «готовность к деятельности» и «готовность к психолого-педагогической деятельности», мы определяем понятие «готовность педагога-психолога к работе с детьми социального риска» как интегративное личностное качество будущего профессионала, представляющее собой единство взаимосвязанных структурных компонентов.

Мы выделили три компонента в структуре данного понятия:

- мотивационно-личностный: сформированность профессионально значимых личностных качеств, системы педагогических ценностей и мотивов, психологическая готовность к трудностям работы;

- теоретический: наличие системы профессиональных знаний в области специальных психологических и социально-педагогических дисциплин,

необходимых для эффективного взаимодействия с детьми социального риска;

- процессуально-деятельностный: сформированность необходимых профессиональных умений, компетенций, владение методиками и техниками конструктивного общения и взаимодействия.

В связи с тем, что содержание понятия «готовность к работе с детьми социального риска» является сложным, многоаспектным, невозможно найти показатель, который интегральным образом позволял бы измерить этот феномен. Следовательно, нужен комплекс показателей. Мы выделили следующие показатели:

- мотивационная готовность работать с проблемными детьми, оказывать им помощь;

- степень развития профессионально значимых личностных качеств;

- уровень психологической устойчивости и саморегуляции;

- сформированность системы профессиональных знаний;

- уровень развития профессионального мышления;

- качество приобретенных умений в сфере диагностической, коррекционной и реабилитационной работы, навыков и компетенций в области разработки поведенческих программ и социально-психологических тренингов для детей.

Исследование проводилось на базе Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова и его филиалов в Чувашской Республике. Участниками эксперимента стали студенты заочного отделения, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Всего в эксперименте приняли участие 120 человек.

Основные задачи констатирующего этапа эксперимента состояли в том, чтобы: 1) диагностировать уровень готовности студентов к работе с детьми социального риска; 2) проанализировать содержание программ цикла дисциплин профессиональной подготовки, педагогической практики с целью выявления их возможностей для совершенствования готовности студентов к исследуемой деятельности.

Получение данных осуществлялось методом экспертной оценки. Рейтинговая оценка сформированности у испытуемых готовности к работе с детьми социального риска была получена как результат суммирования оценок, выставленных экс-

пертами, в качестве которых выступали как преподаватели, так и независимые эксперты, практические психологи.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показал недостаточный уровень подготовленности обучающихся к работе с данной категорией детей и определил необходимость разработки программы подготовки будущего педагога-психолога к работе с детьми социального риска. Разработанная программа стала составной частью их профессиональной подготовки.

Направления реализации программы:

1. Разработка программы факультативных занятий «Психологическое и социально-педагогическое консультирование детей социального риска».

2. Подготовка обучающимися проектов, направленных на вовлечение детей социального риска в общественно-полезную деятельность («Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков средствами арт-терапии», «Кружковая работа как средство реабилитации детей из неблагополучных семей», «Организация творческой деятельности детей и подростков в условиях социального приюта», «Социально-психологический тренинг как эффективный метод работы с детьми» и др.)

3. Реализация проектной деятельности во время педагогической практики, накопление и совершенствование опыта работы с данной категорией детей.

В целях измерения показателей уровней готовности обучающихся к работе с детьми социального риска использовались такие оценочные средства, как: практикоориентированные задания, ситуативные задачи, исследовательские и творческие работы, анализ дневников педагогической практики.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что наблюдается положительная динамика в развитии профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми социального риска. Так, уменьшилось количество студентов, имевших низкий уровень готовности (на 65%); увеличилось количество студентов, отнесенных по показателям к среднему уровню (на 52%); 13% студентов показали высокий уровень готовности к работе (до эксперимента высокий уровень не был отмечен ни у одного студента).

Литература

1. Дети социального риска и их воспитание / под науч. ред Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь. 2003. 144 с.
2. Практическая психология образования психолога: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. М.: СПб: Питер, 2004. 592 с.
3. Чемерилова И.А. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов в процессе изучения дисциплины «Особенности развития детей группы риска» // Образование и саморазвитие. Научный журнал. 2015. №2 (44). С. 102 – 106.
4. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб пособие для ВУЗов. М.: «Академия», 2008. 256 с.

References

1. Deti social'nogo riska i ih vospitanie / pod nauch. red L.M. Shipicynoj. SPb.: Rech'. 2003. 144 s.
2. Prakticheskaja psihologija obrazovanija psihologa: ucheb. posobie / pod red. I.V. Dubrovinoj. M.: SPb: Piter, 2004. 592 s.
3. Chemerilova I.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushhih pedagogov-psihologov v processe izuchenija discipliny «Osobennosti razvitija detej gruppy riska» // Obrazovanie i samorazvitie. Nauchnyj zhurnal. 2015. №2 (44). S. 102 – 106.
4. Shul'ga T.I., Oliferenko L.Ja., Dement'eva I.F. Social'no-pedagogicheskaja podderzhka detej gruppy riska: ucheb posobie dlja VUZov. M.: «Akademija», 2008. 256 s.

*Chemerilova I.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ivanova E.K., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Chuvash State University named after I.N. Ulyanov*

**PREPARING FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO WORK
WITH CHILDREN FROM SOCIAL RISK GROUP**

Abstract: the article discusses the development of children from social risk group. The study with the purpose of formation of readiness of future teachers-psychologists with children from this group is given.

Keywords: children from social risk group, the program of training of future teachers-psychologists to work with children from social risk group

Орлова М.А., старший преподаватель,
Самарская государственная сельскохозяйственная академия

РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОИНЖЕНЕРА

Аннотация: в статье представлены процедурная последовательность и статистически подтвержденные результаты модели формирования профессиональной компетентности в вопросах безопасности выпускника агроинженерного направления подготовки, в условиях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: безопасность, агроинженер, интегральный показатель

В экономике страны агропромышленный сектор характеризуется высокими показателями производственного травматизма (показатели частоты и показатели тяжести травматизма). Система высшего профессионального образования может оказать содействие в решении проблемы по снижению этих показателей, но для этого необходимо на рынок труда выпускать подготовленного в контексте проблем безопасности специалиста-агрария. Поэтому целью проводимого исследования стало обоснование модели формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности в процессе профессиональной подготовки в аграрном ВУЗе.

Опытно-экспериментальная работа, по формированию профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности будущего агроинженера, проводилась в условиях «Самарской государственной сельскохозяйственной академии» (СГСХА). Период проведения эксперимента составил 2011-2015 гг. В эксперимен-

тальной работе участвовали студенты инженерного факультета направления «Агроинженерия», следующих профилей: «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе (АПК)», «Электрооборудование и электротехнологии»).

На констатирующем этапе эксперимента, выявлялось фактическое состояние сформированности профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Исследование проводилось с учетом сформированности показателей по компонентам профессиональной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный. Соответственно, были выделены контрольная и экспериментальная группы, отвечающие требованиям репрезентативности. Итогом, в оценке сформированности профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности, стала предложенная в исследовании система оценки по интегральному показателю (ИП_{ПКвБЖ}), включающая четыре критерия и двенадцать показателей (рис. 1.).

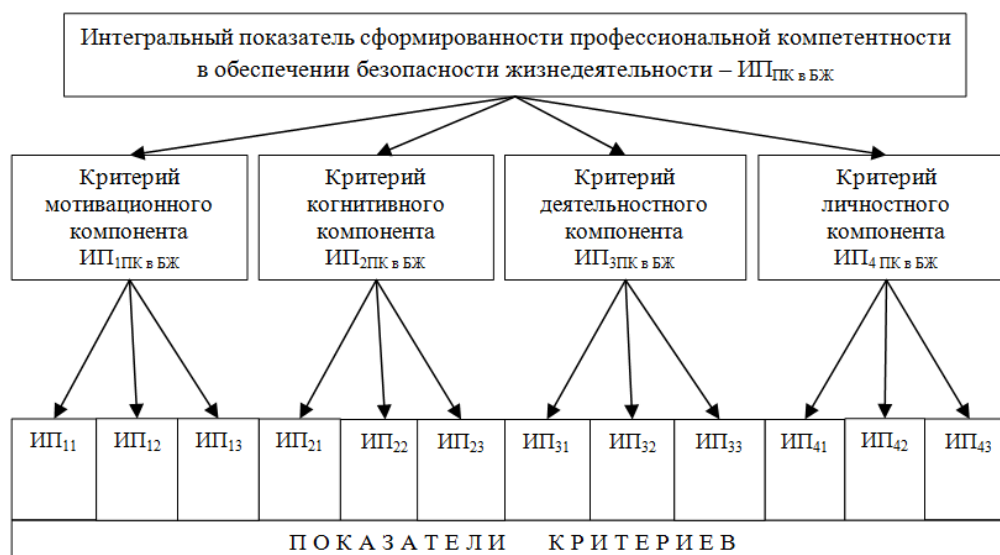


Рис. 1. Интегральный показатель сформированности профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности агроинженера

Полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента были положены в основу создания модели формирования профессиональной

компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности агроинженера.

Следующим фазой проводимого эксперимента стал формирующий этап. Это этап апробации предлагаемой модели формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности агроинженера, с учетом комплекса выделенных педагогических условий [1].

Итоговым этапом проведения опытно-экспериментальной работы стал этап контроль-

ный. Целью этапа стала оценка эффективности предлагаемой модели формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности будущего агроинженера.

Для доказательства достоверности данных, полученных при проведении опытно-экспериментальной работы, применялся непараметрический критерий «хи-квадрат» [2].

Таблица 1

Результаты формирования интегрального показателя профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности в КГ и ЭГ

Значение ИП _{ПКВБЖ} Вид группы	ИП _{ПКВБЖ} до начала эксперимента	ИП _{ПКВБЖ} после эксперимента	ИП _{ПКВБЖ} изменения(%)
КГ	2,77 (55,4%)	2,93 (58,6%)	+ 3,2%
ЭГ	2,76 (55,2%)	3,61 (72,2%)	+ 17,0%

Из табличных данных видно, что интегральный показатель профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности на констатирующем этапе в КГ и ЭГ по величине не имеет существенного различия: в КГ он составляет 2,77 (55,4%), а в ЭГ – 2,76(55,2%), что статистически доказано: $\chi^2_{\text{эмпир}} = 0,046 < \chi^2_{\text{крит}} = 5,99$ при $p=0,05$. Однако интегральный показатель профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности на контрольном этапе в КГ и ЭГ по величине отличается: в КГ он составляет 2,93 (58,6%), а в ЭГ – 3,61 (72,2%). Сравнительные данные показывают, что изменение интегрального показателя в КГ произошло на 3,2%, а в ЭГ – на 17,0%. Кроме того, достовер-

ность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп после окончания эксперимента составляет 95%, т.к. $\chi^2_{\text{эмпир}} = 7,732 > \chi^2_{\text{крит}} = 5,99$. Полученные данные свидетельствуют о том, что до начала проведения опытно-экспериментальной работы, состояния контрольной и экспериментальной групп существенно не отличаются, а после проведения – достоверно различаются. Следовательно можно сделать вывод, о том что данный эффект изменений обусловлен применением экспериментальной методики обучения в контексте предложенной модели формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности будущего агроинженера.

Литература

1. Орлова М.А. Модель формирования профессиональной компетентности в контексте безопасности // Дискуссия. 2013. №4. С. 117 – 122.
2. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

References

1. Orlova M.A. Model' formirovaniya professional'noj kompetentnosti v kontekste bezopasnosti // Diskkussija. 2013. №4. S. 117 – 122.
2. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah. M.: MZ-Press, 2004. 67 s.

*Orlova M.A., Senior Teacher,
Samara State Agricultural Academy*

RESULTS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE AGROENGINEER SAFETY OF ACTIVITY

Abstract: in the article the procedural sequence and statistically confirmed results of forming of professional competence of safety issues of the graduate of the agroengineering direction of preparation, in the conditions of higher education are provided.

Keywords: safety, agroengineer, integrated indicator

*Борисова Е.В. доцент, доктор педагогических наук,
Тверской государственный технический университет*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация: актуальность статьи определяются сложными вопросами формирования общепрофессиональных компетенций и контроля сопутствующих знаний, умений и навыков владения прикладными математическими методами магистрантами технических специальностей. Предложены технологии активного взаимодействия, при которых адаптация к профессии остаточных знаний бакалавриата и развития профессиональных компетенций дают положительный результат.

Ключевые слова: магистранты, профессиональные компетенции, активные методы, оценивание

Одним из важных аспектов магистерского образования является его понимание как образование взрослых, что диктует необходимость учитывать стремление к самостоятельной работе, желание использовать существующий жизненный опыт обучающегося. Магистратура второй уровень высшего образования и в большей степени осознанный подход к выбранной сфере деятельности и другие карьерные перспективы. Магистратура также необходима для реализации возможности ведения самостоятельной научной работы и преподавательской деятельности в вузе. Уже существуют должности, на которые назначают только магистра. Например, как обозначено в методическом инструментарии по установлению квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим, это «руководители» высшей, главной и ведущей групп должностей гражданской службы; «советники» высшей, главной и ведущей групп должностей гражданской службы; «специалисты» высшей, главной и ведущей групп должностей. Следовательно, студенты-магистранты – это специалисты, имеющие высшее профессиональное образование, определенный профессиональный опыт, в возрасте «периода достижений», когда личность использует интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни, уже имея за плечами определенный социальный, учебный, профессиональный опыт. Исходя из этого, по мнению С.И. Змеева, магистерское образование опирается на положения, среди которых [3]:

- ведущая роль в организации процесса обучения принадлежит самому обучающемуся. При этом роль преподавателя заключается в поддержке самоуправления, оказании помощи в определении параметров обучения и поиске информации;

- условия обучения жестко определены временными, профессиональными и социальными факторами, которые могут способствовать обучению (либо осложнять его).

Основной вид образовательной деятельности для магистранта – самостоятельная работа, это его организатор, технология и форма сбора материалов, анализа информации, инструмент самооценки и рефлексии. Для преподавателя – средство обратной связи и предмет оценочной деятельности. Консультирование в магистратуре, с одной стороны, выступает как условие обеспечения целостного индивидуального образовательного процесса, а с другой стороны, является самостоятельной структурной единицей взаимодействия преподавателя и магистранта.

Изменения в сфере образования на современном этапе обусловили ситуацию, в которой реальностью стала парадигма, где ключевым понятием является «технология обучения», а не «методика обучения». Принципиальным отличием образовательной технологии является четкая фиксация цели и результатов обучения. По определению ЮНЕСКО «Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [2].

Основной чертой педагогических технологий является совокупность специального набора форм, методов, способов диагностики, приемов обучения и воспитания, системно используемых в образовательном процессе, на основе определенных психолого-педагогических установок в целях достижения эффективности образования. Очевидно, необходимым атрибутом технологии являются измерительные инструменты, которые позволят измерить, достигнуты ли поставленные цели, и, кроме того, в самом процессе обучения определить насколько текущий уровень образовательных результатов соотносится с требуемым. При реализации технологичности весь образовательный процесс контролируется с помощью наблюдаемых параметров, измеряемых и достаточно интерпретируемых. Не все показатели компетенций могут быть легко оценены количественно, хотя достоин-

ства такой оценки очевидны. Что касается качественной оценки, то она обычно формулируется бинарно: полностью достигнута цель – хороший результат, высокая степень эффективности проделанной работы или цель реализована частично – результат невысокий, эффективность работы низкая. Однако, при такой градации возникает некоторая неопределенность в качественном сравнении компетентных проявлений в тех случаях, когда цель реализована частично, но в разной степени. Неопределенность подобного рода исключается при одновременном использовании количественном определении уровня на порядковой шкале, с его вербализацией по семантической шкале [1].

Наибольшую актуальность в сфере высшего образования приобрели активные технологии, направленные на формирование компетентности в профессиональной деятельности. Такие технологии рассчитаны на активизацию самостоятельной работы с учетом индивидуального темпа освоения нового материала, что способствует наполнению деятельности обучающихся личностным смыслом, путем детерминации будущим. В настоящее время многих исследователи (Е.В. Агамирова, А.П. Бгатов и др.) рассматривают исследовательскую деятельность в качестве одной из наиболее эффективных форм подготовки специалистов высшей квалификации, отмечая ее феномен в высшей школе. В условиях реализации активных технологий предусмотрена постановка практических задач, решение которых происходит благодаря применению полученных теоретических знаний и развития приобретенных компетенций.

Автор статьи с момента открытия магистратуры в ТвГТУ по направлению подготовки магистров – 06.04.01 Строительство, с профилем – техническая эксплуатация и реконструкция зданий читает курс дисциплины вариативной части «Методы математической статистики и планирования эксперимента». Предметная область дисциплины включает изучение особенностей постановки и проведения эксперимента в области эксплуатации, мониторинга и реконструкции зданий и сооружений, сбора, обработки и анализа результатов, идентификации теории и эксперимента. Объектами изучения дисциплины являются основные методы прикладной математической статистики и принципы планирования эксперимента; критерии оптимальности, разновидности и правила построения планов эксперимента; методы расчета параметров математической модели объекта исследований, оценки их значимости, а также адекватности полученной модели. Основной целью изучения определено – формирование комплекса знаний и навыков применения статистических методов при обработке данных прикладных и научных ис-

следований, а также подходов к решению основных задач регрессионного анализа и планирования эксперимента, необходимых для проведения эмпирических исследований в строительстве, эксплуатации, реконструкции зданий и смежных профессиональных областях. Приобретенные знания и сформированные компетенции необходимы в дальнейшем при изучении дисциплин, ориентированных на проектировочные, конструкторские и технологические виды заданий, связанных с технологическими процессами строительных и эксплуатационных производств, экспертных работ и нормативно-методических разработок, выполнению заданий в процессе научно-исследовательской и учебной практики, подготовки магистерской диссертации. В основной характеристике образовательной программы за дисциплиной закреплены две, из общего перечня общепрофессиональных, компетенции:

1) способность осознать основные проблемы предметной области, при решении которых возникает необходимость в сложных задачах выбора, требующих использования количественных и качественных методов;

2) способность разрабатывать планы, методики и программы проведения научных исследований и разработок, готовить задания для исполнителей, организовывать проведение экспериментов и испытаний, анализировать и обобщать их результаты.

Для каждой компетенции определены сопровождающие элементы знаний, умений и навыков, демонстрация которых оценивается по результатам изучения курса. Например, для второй, из приведенных, компетенций знать: виды экспериментов и методы их планирования; разновидности планов, характеристик и критериальных оценок эксперимента; уметь: определять основные факторы эксперимента и оценивать его результаты; составлять оптимальные планы экспериментальных исследований; владеть: методами самостоятельной постановки, определения методики и оценки решений экспериментальной задачи в профессиональной области. Технологии формирования указанных компетенций магистрантов основываются на сочетании разных форм лекционных и семинарских занятий.

Вводная лекция дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует магистранта в системе работы по курсу. Происходит ознакомление с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и профессиональной подготовки. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности аудиторной и самостоятельной рабо-

ты, а также дается анализ учебно-методической литературы, уточняются сроки и формы отчетности.

Проблемная лекция. Новое знание вводится через постановку проблемного вопроса, задачи или ситуации. Проблема раскрывается путем организации поиска ее решения и/или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения. Структурирование учебного материала, включенного в лекцию, преследует главную цель – определение основных научных понятий, теорий, концепций и установление связей между ними. Представленная иерархия научных понятий должна обеспечить построение учебной проблемы и ее формулировку в предметно-содержательном аспекте, конструирование проблемной ситуации в процессуальном аспекте в виде задачи. Во время лекции используются заранее подготовленные вопросы на «остаточные знания» по текущей тематике и преподаватель, достаточно быстро получает информацию о том, насколько подготовлена аудитория, насколько хорошо усваивается новый материал. Можно достаточно гибко менять направление и глубину изложения материала, не выходя за рамки рабочей программы. Теория, преимущественно, излагается преднамеренно кратко, в многочисленных примерах обобщаются и развиваются ключевые идеи курса, которые иллюстрируются приложением теории к практике.

В самостоятельной работе, на которую в дисциплине планируется третья часть всего объема часов, магистрантам предоставляется свобода общения друг с другом и выбора задач из базы по текущему материалу (задания рассылаются по электронной почте). С преподавателем общение происходит на индивидуальной консультации, в том числе и через электронные средства связи.

Семинарское занятие-конференция проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной задачей и системой докладов-

презентаций магистрантов, длительностью 5-10 минут. Выступление представляет собой логически законченный фрагмент, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем задачи или темы. Совокупность представленных сообщений позволяет всесторонне осветить проблему. В конце занятия преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы. Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договориться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку и эффективно сотрудничать как с преподавателем, так и со сверстниками. Итоговая защита расчетно-исследовательских работ проводится в виде презентации полученных результатов с коллективным обсуждением и взаимооценкой магистрантов, под руководством преподавателя. Оценки, полученные на таких занятиях, учитываются при проведении итоговой аттестации. Например, в ходе защиты расчетно-исследовательской задачи, оценивается пять параметров: знания основных понятий, терминов, свойств; умения применять знания; владение методами дисциплины в инженерных приложениях. Эти позиции проверяются через ответы на вопросы, задаваемые как преподавателем, так и другими магистрантами. Также оценивается качество презентации и содержательность доклада. Индивидуальные результаты отмечают в оценочном бланке по определенным параметрам в позициях шкалы семантического дифференциала, которая по окончании защиты переводится в балльную оценку (табл. 2).

Таблица 2

Оценочный бланк эксперта (шкала семантического дифференциала)

Ф.И.О.	Знания	Умения	Владения	Презентация	Доклад
Магистрант1	— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —
Магистрант2	— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —

В бланке отмечается позиция, которая соответствует субъективному ощущению от увиденного

или услышанного. Отмеченные позиции семантической шкалы и их значения приведены в табл. 3.

Таблица 3

Соответствие семантических позиций и их смысловых значений

Отмеченная позиция	Смысловое значение
+ - - - -	практически нет
- + - - -	скорее нет
- - + - -	трудно сказать (непонятно)
- - - + -	скорее да
- - - - +	да

Правая позиция шкалы соответствует 100%, оценочный шаг, в данном случае, равен 20%. Необходимым уровнем определен порог в 60%, преодоление его свидетельствует о сформированности компетенции, а не достижение требует дополнительной, индивидуальной работы магистранта с целью устранения выявленных «пробелов» по контролируемым позициям, что хорошо отслеживается в бланках экспертов.

В качестве экспертов могут привлекаться сокурсники. В таком случае оценка преподавателя является доминирующей при расхождении более, чем на одну позицию, но итоговая, тем не менее, рассчитывается как среднее значение. Полученный опыт работы показывает, что для современного магистранта сложность представляет не только разработка и исследование поставленной задачи, но и подготовка презентации, и, тем более, сама процедура защиты полученных результатов, что определило включение в оценочный бланк двух последних позиций (презентация и доклад).

Структура работы преподавателей по технологии активных методов включает теоретическую подготовку, формирование условий для проверки достигнутых образовательных результатов, постановку задачи для индивидуального или группового исследования с описанием функций каждого участника группы. Самостоятельное выполнение магистрантом поставленной задачи не означает,

что преподаватель осуществляет лишь дистанционное наблюдение и контролирующую функцию. Его роль весьма активна и имеет место в каждом случае, где необходимо оказать помощь или результаты наблюдения показывают, что степень отклонения процесса выполнения задания стала критической, что влечет невыполнение задания в целом. Преимуществом активных форм является отсутствие замкнутости образовательного пространства, поскольку аудиторные занятия могут сочетаться с формами заочного или очного дистанционного контакта между преподавателем и магистрантом.

Из опыта проведенных исследований по проблемам современного образования, можно сделать вывод, что любые шаги в направлении эффективности развития компетенций в магистратуре, вызывает значительное изменение роли педагога. При этом предполагается смена позиции преподавателя: он перестает быть центром внимания, а становится руководителем процессов роста и развития, сам оставаясь на втором плане. Современная педагогическая деятельность актуализируется управленческой компетентностью, включающей способность оказывать влияние на обучающегося, с целью реализации его способностей эффективно делать то, что обусловлено профессиональными компетентностными требованиями.

Литература

1. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы. Тверь: 2011., 152 с.
2. Делор Ж. Образование скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. 1997. №4.
3. Змеев С.И. Технологии обучения взрослых. М.: Академия. 2002, 128 с.

References

1. Borisova E.V. Kvalimetrija kompetencij: metodologicheskie podhody i metody. Tver': 2011., 152 s.
2. Delor Zh. Obrazovanie skrytoe sokrovishhe. UNESCO, 1996 // Universitetskaja kniga. 1997. №4.
3. Zmееv S.I. Tehnologii obuchenija vzroslyh. M.: Akademiya. 2002, 128 s.

Borisova E. V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Tver State Technical University

**ACTIVE METHODS IN THE FORMATION AND EVALUATION
COMPETENCIES IN MAGISTRACY**

Abstract: relevance of the article is determined by complex questions of formation of professional competencies and control of related knowledge, skills, and proficiency in application of mathematical methods to students of technical specialties. The proposed active interaction, in which the adaptation to the profession of residual knowledge of baccalaureate and development of professional competencies give a positive result.

Keywords: Master students, professional competence, active methods, evaluation

*Кузьмина С.И., студент,
Солопанова О.Ю., доктор педагогических наук, профессор,
Кубанский государственный университет*

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ К ПОНИМАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация: в статье представлен анализ развития воззрений к пониманию музыкального восприятия с целью осознания значения данного явления в педагогической науке.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, педагогика, психология, искусство

Внимание к искусству никогда не ослабевало. Актуальным стало рассмотрение научных явлений не только через призму педагогических и психологических открытий, но и с точки зрения музыкальных. Накопленные знания в области музыкального искусства необходимо внедрять и в другие области науки. В своих работах О.Ю. Солопанова указывает на значительную роль искусства в историческом и современном развитии общества и говорит о том, что оно не может и не должно существовать обособленно от живой педагогической деятельности, быть отстранённым и малозначимым явлением для педагогической науки как таковой.

Искусству и педагогике следует взаимодействовать в качестве «живых собеседников» (А.А. Ухтомский), для того, чтобы взаимообогащать друг друга ценностными смыслами, быть в постоянном контакте с окружающей культурной и педагогической реальностью во имя более глубокого познания человека, «всего человека – с духом, с душой и телом», как писал А.Блок [8, с. 8].

Слово «музыка» в переводе с греческого буквально означает «искусство муз». Она являет собой как особый путь познания чувственно-эмоциональной стороны человека, его жизнеощущения, так и инструмент познания и осмысления прекрасного в окружающей действительности, эстетики человеческих чувств и отношений.

«Восприятие», или «предчувствие» (англ. perception) есть психический процесс отражения действующих в данное время на органы чувств предметов или явлений материального мира, включающий в себя осмысление их на основе предшествующего опыта [2].

Осознание и постижение того, что человек видит, слышит и чувствует тесно связано с процессом восприятия. Поэтому оно является первой ступенью всех мыслительных процессов. Согласно психологу Дж. Брунеру, восприятие – это процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, относя сигналы к определенной категории. В качестве примера можно представить определённое сочетание признаков темпа и лада музыкального произведения, на основе которых можно определить конкретное настроение произведения.

Российская психология даёт следующее определение музыкального восприятия: это «сложная деятельность, направленная на адекватное отражение музыки и объединяющая собственно восприятие (перцепцию) музыкального материала с данными музыкального и общего жизненного опыта (апперцепцию), познание, эмоциональное переживание и оценку произведения» [5].

Психологический аспект понимания термина «восприятие музыки» содержит в себе не только психоакустический план анализа, но и восприятие музыки как деятельности, имеющей внутреннюю структуру, обусловленной культурно-специфическими правилами структурирования акустической «материи».

Процесс восприятия художественного произведения не является абсолютно логическим актом в чистом виде, он включает в себя эмоциональное вчувствование в содержание образа, поэтому законы логического, при всей своей значимости, здесь подчиняются чувственному, душевному движению.

Музыкальное восприятие также рассматривается как сложный, чувственный процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями. Оно сочетает в себе не только сенсорное ощущение звуков, но и эстетическое переживание, эмоциональный отклик на художественное произведение, понимание содержания музыки, сохранение в памяти музыкальных образов и представление её внутреннего звучания.

Развитие музыкального восприятия происходит за счёт повышения тонкости звуковысотного слуха, расширения музыкального кругозора. В процессе развития музыкального восприятия необходимо научить слушателя чувствовать настроение и переживания, которые композитор пытается донести с помощью специально организованных им звуков, понимать, с помощью каких средств достигается данный эффект воздействия. Слушатель должен включиться в процесс сотворчества с образами автора. Постигание глубинных смыслов сложного музыкального произведения возможно при достаточном уровне развития специальных музыкальных способностей – слуха, памяти, мышления, воображения.

На первых стадиях развития музыкальное восприятие является поверхностным: слушатель воспринимает «внешний слой» музыкального сочинения. На дальнейших стадиях уже осознаются отдельные фрагменты и детали. Когда восприятие сформировано, произведение осмысливается как целостно, так и с распознаванием деталей.

Порядок понимания произведения в процессе музыкального восприятия выглядит следующим образом: выявление настроения произведения, определение средств музыкальной выразительности, рассмотрение развития художественного образа, выявление главной идеи, понимание позиции автора, нахождение в произведении личностного смысла.

Для объяснения связи между ощущениями и объективными характеристиками звуковых раздражителей, Г. Гельмгольц в своих трудах основное внимание уделял важности психологического фактора в процессе восприятия и говорил о недостаточности только физиологической интерпретации природы слухового ощущения. Это положение объясняет специфическую активность процесса восприятия и играет важную роль в непосредственном изучении восприятия музыки. Г. Гельмгольц показал так же необходимость изучения структурных закономерностей, как самого музыкального явления, так и его психологического отражения в восприятии [1, с. 137]. «Человеческое ухо никогда, кроме как в акустической лаборатории, не имеет дело с простыми звуками. Человеческий слух, в том виде как он реально существует, создан в процессе восприятия сложных звуков» – отмечал Б.М. Теплов.

«Слушая музыку, люди начинают то вспоминать какие-то давнишние и давно исчезнувшие предметы, то вдруг надеяться на какую-то всеобщую красоту, которая должна обнять собою весь мир, да вот уже и обнимает. И люди то блаженно улыбаются, то плачут. А почему, для чего, зачем?» - пишет А.Ф. Лосев. [4, 157] Человеческая потребность в духовно-эмоциональных переживаниях может удовлетворяться посредством восприятия музыкальных произведений. По утверждению М. Маркова, преобразование эмоционального состояния человека является итогом восприятия музыки. Ребёнок во время восприятия музыкальных образов обогащает свой чувственный мир, учится понимать и сопереживать. Музыка даёт возможность заполнять «духовные пробелы», возникающие в жизни ребёнка в силу различных причин, помогает компенсировать с помощью воображения удовлетворение множества потребностей. Об этом говорится в трудах Н.Б. Берхина, О.П. Радыновой, А.Н. Сохор.

Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей воспитания детей. Музыка называют «языком чувств», она даёт ни с чем несравнимые возможности для развития эмоциональной сферы ребёнка. Знакомство с музыкальными произведениями, имеющими красочный эмоциональный оттенок, подталкивает детей к размышлению об услышанном, развивает эмпатию и чуткость. Для детей музыка является неким рассказчиком, повествователем, поэтому им всегда интересен рассказ о содержании произведения. Б.М. Теплов подчёркивал, что музыка не может быть понятна детьми вне опоры на немusical средства [7, с. 130]. В связи с этим необходимо привлекать детскую художественную литературу (образные рассказы, стихотворения, сказки) для лучшего понимания музыкального произведения.

Для полноценного воспитания, развития и духовного обогащения детей недостаточно только лишь пения и ритмики. Следует создать особый раздел слушания музыки, который позволил бы детям знакомиться с различными произведениями, в том числе более сложными. Это позволит наилучшим образом обогащать их музыкальный опыт. Ребёнок непосредственен в восприятии окружающего, в частности в восприятии музыкальных образов, поэтому для него так важно реальное, правдивое отображение действительности. Б.М. Теплов писал, что одна из труднейших педагогических задач при развитии восприятия музыки заключается в сохранении эмоционального отношения при все возрастающей сознательности.

В своей монографии Солопанова О.Ю. определяет, что педагогике стоит находить большее количество точек соприкосновения с искусством, которое уже давно «заявляет» о себе в содержательной архитектонике педагогики.

Но задачу эту, как мы полагаем, следует решать не на «внешнем», «видимом» уровне, а в процессе последовательного погружения искусства и педагогики друг в друга, до момента, когда даже скромный по масштабам педагогический «жест» обретет признаки «художественного», отзовется в душе «автора-педагога» и его воспитанников проникновенной интонацией, в которой человек открывает самого себя, свою человеческую природу [6, с. 122]

Мы надеемся, что данная работа поможет осознанию необходимости ещё более глубокого проникновения искусства, его закономерностей и способов познания в педагогическую науку и практику, и не только в виде важной художественной реальности, но и в качестве надежного методологического ориентира в воспитании личности [6, с. 125].

Литература

1. Гельмгольц Г. Учения о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки. С.П., 1875.
2. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М., 2001.
4. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки // Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 329.
5. Назайкинский Е.О. О психологии музыкального восприятия. М., Музыка, 1978. С. 481.
6. Солопанова О.Ю. Педагогика и искусство в образовательном пространстве: поиск гармонии смыслов. Краснодар, 2007.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий М.,Л.: 1947.

References

1. Gel'mgol'c G. Uchenija o sluhovyh oshhushhenijah kak fiziologicheskaja osnova dlja teorii muzyki. S.P., 1875.
2. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka: V 3 t. M.: AST, Astrel', Harvest, 2006.
3. Ivanchenko G.V. Psihologija vosprijatija muzyki: podhody, problemy, perspektivy. M., 2001.
4. Losev A.F. Osnovnoj vopros filosofii muzyki // Filosofija. Mifologija. Kul'tura. M., 1991. S. 329.
5. Nazajkinskij E.O. O psihologii muzykal'nogo vosprijatija. M., Muzyka, 1978. S. 481.
6. Solopanova O.Ju. Pedagogika i iskusstvo v obrazovatel'nom prostranstve: poisk garmonii smyslov. Krasnodar, 2007.
7. Teplov B.M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej // Problemy individual'nyh razlichij M.,L.: 1947.

*Kuzmina S.I., Student,
Solopanova O.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kuban State University*

ANALYSIS OF THEORETIC VIEWS TO UNDERSTANDING MUSICAL PERCEPTION

Abstract: in the present article the analysis of views development to understanding musical perception in order to realize the importance of this term in pedagogical science was represented.

Keywords: musical perception, pedagogy, psychology, art

*Конанова Е.И., кандидат исторических наук,
Южный федеральный университет*

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТУРИЗМ: СОЗДАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: туризм является одной из наиболее благоприятных форм реабилитации и социализации людей с особыми физическими потребностями. Инклюзивный туризм – это возможность самостоятельного выбора страны, видов туризма (познавательный, религиозный, лечебно-оздоровительный, спортивный и др.), уровня сервисных возможностей принимающей стороны на основании личных интересов заказчика.

Ключевые слова: туризм; инклюзия; лица с ограниченными возможностями здоровья, доступная среда; Traveleyes; Либерти

Инклюзивный туризм – новое явление для российского социокультурного пространства, развитие которого в начале XXI века связано с изменением отношения органов государственной власти, системы образования, общества в целом, к лицам ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нормативно-правовая база стала формироваться ещё в 1990-е гг. XX века, резолюцией Генеральной ассамблеи ЮНВТО «Создание возможностей для туризма людям с ограниченными возможностями», позднее дополненной и утвержденной в 2005 году в Дакаре (Сенегал) «Туризм, доступный для всех» [1]. Конвенцией о правах инвалидов ООН, ст.30 (п.1 и 5), было утверждено решение о равенстве прав людей с ограниченными возможностями здоровья с другими гражданами на доступность к спортивным, рекреационным и туристическим объектам, участию и проведению культурных и досуговых мероприятиях, возможности использовать все услуги сервиса, включая инфраструктуру городов.

Сложность составляет определение термина «туризм для людей с ограниченными возможностями здоровья». Например, в Европе, такой вид туризм называется «туризм для всех», что максимально соответствует понятию инклюзия (включение, встраивание во все сферы общества, людей с физическими особенностями). В России единого понятия не существует. Как правило, применяются определения: «инватуризма», «безбарьерный», «доступный», «социальный» туризм и т.д. Тем не менее, в России «социальный туризм», наряду с другими категориями: пенсионеры, дети-сироты, малоимущие семьи, включает и граждан с физическими ограничениями (инвалидов), в проведение экскурсионных программ (обзорных и тематических), по месту проживания или ближним городам и районам, что связано с региональным финансированием данного направления. Уровень качества такой услуги не всегда соответствует требованиям сервиса для лиц с ограничениями по здоровью, тем более что турист, как правило, не выбирает, исходя из собственных интересов турпродукт, а

вынужден воспользоваться готовым предложением, ориентированным на средний социальный сегмент.

Инклюзивный туризм – это возможность самостоятельного выбора страны, видов туризма (познавательный, религиозный, лечебно-оздоровительный, спортивный и др.), уровня сервисных возможностей принимающей стороны на основании личных интересов заказчика. Для реализации туристических услуг необходим профессионализм и компетентность персонала туристических организаций (менеджеров, операторов, гидов), предприятий размещения (гостиниц и отелей), предприятий питания, сотрудников транспортных организаций. В России, на данном этапе, это составляет проблему. Тем не менее, инклюзивный туризм развивается, что подтверждает количество выставок, форумов, конференций, посвященных доступному (безбарьерному) туризму, и число фирм, занимающихся реализацией инклюзивного турпродукта. Наиболее опытные и профессиональные: «Либерти» (г. Санкт-Петербург), «Паралис – Инватур» (г. Москва), «Агентство WELL» (г. Москва).

ООО «ЛИБЕРТИ», Санкт-Петербург, существует с 2004 года как результат сотрудничества Санкт-Петербургской региональной общественной организации инвалидов «Мы - вместе» и частных лиц – авторов и разработчиков проекта. Соучредительницы компании – Наталья Гаспарян и Мария Бондарь, пережившие в детстве травму позвоночника, искали нишу для собственного бизнеса и остановились на совершенно новаторском в тот момент варианте специализированной турфирмы для инвалидов [2, с. 323].

Специализированный экскурсионный тур строится на основе тех же составляющих, что и тур для обычных туристов (организация проживания, питания, экскурсионного транспорта, разработка программы с учетом бытовых остановок, подготовка гидов), но с условием адаптированности всех составляющих к нуждам людей с ограниченными физическими возможностями:

- в гостиницах организуется проживание в специализированных номерах, более просторных, чем стандартные номера, и имеющих как минимум более широкие дверные проемы, все необходимые поручни и «душ в пол» в санузле;

- экскурсионный транспорт снабжен лифтом или пандусом;

- все музейные и культурные объекты по программе доступны (должны иметь адекватные пандусы, подъемные устройства, лифты) и имеют специализированный туалет;

- пункты общественного питания доступны и имеют специализированный туалет;

- по маршруту предусмотрены бытовые остановки (доступные общественные туалеты);

- гиды подготовлены, владеют актуальной информацией о доступности объектов, могут сориентироваться в случае спонтанных желаний туристов (неожиданно понадобился туалет/туристы проголодались/нужно заменить музейный объект и т.д.).

Как правило доступность рекреационных ресурсов (инфраструктуры) для реализации адаптированных туров не соответствует заявленным требованиям. Так, например, широкие дверные проемы в номер и в санузел, а также наличие поручней в уборной может сочетаться с душевой кабиной на высоком подиуме, которая сводит на нет все усилия гостиницы по созданию доступной среды для инвалидов. На музейном объекте, установившем прекрасный современный лифт, к которому ведет недоступная, ничем не оборудованная лестница. Ещё одной сложностью является содержание технических приспособлений для лиц с ОВЗ в рабочем состоянии. Так, например туристы из Финляндии, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, отмечают: "В России есть два типа лифтов - один, который не работает, и второй, который не существует"[3]. Турфирмы, работающие в данном направлении, находят самостоятельные возможности для решения архитектурной доступности объектов. Компания «Либерти» частично решает проблему доступности некоторых объектов с помощью собственных переносных пандусов, рассчитанных на разную высоту препятствий (пандусы для поребриков и лестниц).

Турфирма «Либерти» является членом Ассоциации участников кризисного рынка, участником международного инвалидного туристического движения ENAT (European Network for Accessible Tourism), многократно выставлялась на российских и зарубежных туристических выставках, активно сотрудничает со средствами массовой информации, консультирует ВУЗы по вопросам инвалидного туризма и социального предпринимательства. В 2012 году основатели компании стали лауреатами премии за вклад в развитие и продви-

жение социального предпринимательства в России «Импульс добра». В 2015 году журнал «Сноб» выделил «Либерти» в числе пяти успешных российских компаний в сфере социального бизнеса. С момента основания турфирма обслужила около 3000 особых туристов и их сопровождающих из 15 стран и выполнила исследования на доступность в 25 городах [2, с. 323-324].

В рамках научно-исследовательского проекта, при участии студентов Высшей школы бизнеса Южного федерального университета, направления «туризм» (Садчиковой Д.С., Соловьевой С.Ю., Осиповой Д.А., Полищук Е.М.) был предложен маршрут по объектам истории и культуры Ростова-на-Дону, которые обладают средней степенью доступности для граждан с ОВЗ [4]. Перемещение осуществляется на специально оборудованном автобусе с низкой ступенью, подъемником и пространством для размещения колясок. Аренда: транспортная компания ООО «Милосердие» (филиал, г. Ростов-на-Дону). Предусмотрен экран для трансляции фото объектов с адаптированным вариантом вербального и тактильного сопровождения – 3D модели памятников архитектуры и искусства. Ориентировочное время экскурсии – 8 ч. Включено: кофе-брейк (Донская государственная публичная библиотека), обед (столовая Мехмат ЮФУ, ул. Мильчакова 8а).

Карта маршрута, исходя из архитектурной доступности объектов для туристов 1-ой и 2-ой категорий ОВЗ:

Центр города:

- экстерьерный осмотр – Набережная реки Дон (правый берег) → Памятник купцу-коробейнику → Парк культуры и отдыха им. Горького → Покровский сквер (Покровский храм, памятник первому водопроводу, памятник императрице Елизавете Петровне) → здание Музыкального театра → Театральная площадь (Театр драмы им. Горького, Стела «Освободителям Ростова»).

- экстерьерный и интерьерный осмотр - Донская государственная публичная библиотека (1-ый этаж).

Западный жилой массив (Советский район):

- экстерьерный осмотр – мемориальный комплекс «Памяти жертв фашизма» в Змиёвской балке → парк болгарского города-побратима Плевен.

Исследование рынка туристических услуг Ростова-на-Дону позволили сделать вывод, что в городе отсутствуют туроператоры, специализирующиеся на инклюзивном направлении, соответственно, нет и маршрутов, адаптированных под потребности туристов данной категории. Турфирмы:

- «Sunmar», «ООО ТК "Астравел Юг"», «Tez Tour», «РостовДонТур» организуют туры для гра-

ждан с ОВЗ, ориентированные на внутренний туризм (Россия) или выездной – страны Европы.

- «АльбионТур», «ООО ЭТК Альянс-Тур», «ТК "100 дорог"», «Туристическое агентство "Море позитива"», «Туристическое агентство "Путевка в жизнь"», «ТК "Путеводитель"», «МУЗЕНИДИС ТРЭВЕЛ», «ТК ЭКСАЛАЙН», «Travel system», «Pegas touristik», «ТК Селена» не занимаются разработкой инклюзивных туров, однако сотрудничают с отелями, санаториями и пансионатами, адаптированными для туристов с ОВЗ.

- «Tez Tour», «РостовДонТур», «Круизная Компания "Ортодокс"» готовы работать в инклюзивном направлении, предполагая проблемы архитектурной доступности объектов показа, инфраструктуры, включая специально оборудованный транспорт, размещение, предприятия питания.

С учетом возможной целевой аудитории, молодежи, школьников, был предложен, также, «Виртуальный экскурсионный тур по г. Ростову-на-Дону» - онлайн-квест, главными декорациями которого являются улицы, проспекты, площади и парки, достопримечательности, существующие и исчезнувшие во времени. Участие в данном проекте дает возможность лицам с ОВЗ и всем желающим, без значительных физических нагрузок осуществить путешествие в историю города: от истоков к современности, с посещением наиболее интересных и необычных объектов. Квест предлагает виртуальным путешественникам решение заданий разного уровня сложности в форме: загадок, головоломок, ребусов, тесно связанных с историей и культурой города. Подсказки и задания позволяют переходить из одной эпохи в другую, знакомясь с наиболее увлекательными фактами и необычными памятниками искусства Ростова-на-Дону. Путешествуя во времени, от одной достопримечательности к другой, виртуальные туристы на итоговом, финальном уровне, решают кейс - обобщающий информацию и впечатления, полученные в течение всего квест-тура.

Таким образом, развитие инклюзивного туризма в г. Ростове-на-Дону, актуально в соответствии с европейскими и общероссийскими тенденциями. Турфирмы города не занимаются реализацией данного направления туризма. Существуют сайты с панорамами города, основных достопримечательностей и объектов инфраструктуры с возможностью экстерьерного и интерьерного осмотра, но они не дают представления об архитектурной доступности, необходимой для граждан с ОВЗ. В условиях продвижения бренда внутреннего туризма в России необходимо развивать и совершенствовать инфраструктурную и информационную базу, для всех граждан, желающих путешествовать.

В странах Европы толерантное отношение к людям с ограничениями по здоровью стало формироваться ещё во второй половине XX века, благодаря адаптированной образовательной системе на всех уровнях, возможности трудоустройства, и, следовательно, профессиональной и социальной самореализации в обществе. Соответственно архитектурная доступность городских объектов инфраструктуры, формировалась и подстраивалась под особенности физических ограничений людей: опорно-двигательные, визуальные, слуховые, психологические. Универсальный дизайн как средство формирования архитектуры свободы и достоинства, когда человеку не нужно прибегать к посторонней помощи для совершения необходимых ему действий, стал определяющим в большинстве европейских развитых стран: Германия, Австрия, Испания, Великобритания, Швейцария, Швеция, Финляндия. К этому списку можно добавить Израиль, США, восточно-европейские государства, например, Чехия, Словения.

Государственная туристическая корпорация Израиля, являющаяся исполнительным органом министерства туризма Израиля в том, что касается инфраструктуры, инициировала ряд проектов, цель которых мотивировать туристов с физическими ограничениями к посещению историко-культурных достопримечательностей и сделать их пребывание в стране максимально комфортным.

Например, Масада – скала с легендарной крепостью неподалеку от Мертвого моря, стала доступна для людей с ограничениями вплоть до самой вершины. Часть этого важнейшего туристического объекта была обустроена таким образом, чтобы туристы с нарушениями зрения, могли безопасно воспринимать древние камни на ощупь (тактильно). Большое внимание уделяется и обустройству пляжей Израиля. На них расположены специально оборудованные лифты, разделки, душевые кабинки, туалеты, террасы с навесами и удобными подъездами и спусками к морю. Для купания существуют специальные коляски для воды. На набережной много кафе и ресторанов, автостоянок, лавочек, амфитеатр для летних представлений. Пляжи в Израиле, доступные для людей с ограниченными возможностями: «Хилтон» в Тель Авиве «Сиронит» в Нетании; «Эден» в Герцелии; «Дадо Замир» в Хайфе [5]. На сайте SmartTrip Israel представлены готовые туры по Израилю для людей с ограниченными возможностями. Адаптированные программы для инвалидов-колясочников. Специальный транспорт, проверенные маршруты, доступные отели, достопримечательности и рекреационные места: «Христианский тур для инвалидов», «Тур Еврейское наследие для инвалидов», «Доступный Израиль» и др.

Тем не менее, опыт Великобритании в организации туризма для людей особыми физическими потребностями особенно примечателен. В г. Лидс, находится турфирма *Traveleyes*, созданная по инициативе незрячего путешественника Амара Латифа. Потеря зрения в возрасте 20 лет, не стала препятствием в успешной карьере и приобретении общественного статуса. «Если ты слепой, бег с препятствиями становится стилем жизни. Я был слепым, но хотел увидеть мир», – говорит А. Латиф [6].

Желающие отправиться в путешествие регистрируются на сайте компании (*traveleyes-international.com*), указывают предположительное время поездки и направление. Главная цель компании: дать туристам с нарушениями зрения ту же свободу выбора и бронирования, какой обладают обычные путешественники. *Traveleyes* организует путешествия, насыщенные сенсорными ощущениями, например, затыжные прыжки с парашютом на Кубе, восприятие звуков, вкусов и запахов Тосканы, плавание с дельфинами. Пляжный отдых в Хорватии, знакомство с древними поселениями Перу, Париж и другие европейские города, а также Мальта, Марокко, Канада, Куба, Калифорния – все эти направления являются доступными для туристов с ограничениями по зрению. Каждое путешествие – неповторимо, выбирается интересное направление, затем разрабатывается программа поездки с учетом особенностей путешественников. Слепого путешественника сопровождает зрячий компаньон, для которого стоимость тура дешевле, приблизительно на 40% в сравнении с аналогичным предложением самостоятельного путешествия. Но, как пишут на сайте фирмы зрячие участники, привлекает возможность приобрести новый опыт, пообщаться с другим человеком и помочь ему. Перед поездкой зрячие компаньоны проходят специальные тренинги, на которых их обучают патронажу за слабовидящими партнерами в путешествии, умению подробно и содержательно объяснить незрячему, своеобразие и неповторимость историко-культурных и природных ландшафтов.

«Мне пришлось сражаться, потому что это был новый бизнес. Но если я верю во что-то, обычно я не сдаюсь» (А. Латиф) [6]. Чтобы компенсировать скидку зрячих клиентов, Латиф держит накладные расходы на низком уровне, работая напрямую с местными гидами и отелями. *Traveleyes* удается достичь коэффициента валовой прибыли 10% (что соответствует отраслевым нормам), не устанавливая высоких наценок для незрячих клиентов. Согласно *Guardian*, с тех пор как в 2005 году состоялся первый тур в Андалусию, бизнес Амара Латифа ежегодно увеличивается на 50%, причем бо-

лее половины клиентов *Traveleyes* пользуются услугами фирмы повторно.

На примере фирмы *Traveleyes*, британца А. Латифа, можно утверждать,

что этот сегмент туристического рынка вполне жизнеспособен и перспективен, при условии понимания специфики инклюзивного туризма.

Из стран Восточной Европы, Чехия является наиболее комфортной для туристов 3-х категорий физических ограничений. Инклюзивный туризм занимает значительный сегмент в общем потоке турбизнеса страны. В Чехии разработаны карты, атласы, буклеты для туристов с ОВЗ. С 2008 года сообщество «Прага без барьеров» издало уникальный атлас для инвалидов, в котором при помощи пиктограмм обозначились трассы по уровню сложности от одного до трех. Карты, переведенные на восемь языков, включая русский, с указанием памятников архитектуры доступных для инвалидов; станций метро и линий общественного транспорта, оборудованных для людей с ограниченной возможностью передвижения, обозначены места для парковки. Практически на всей территории столицы (г. Прага) оборудованы пандусы, на каждой остановке общественного транспорта висит расписание со временем прибытия, на котором транспорт для инвалидов отмечен специальными значками. Специализированные трамваи и автобусы снабжены синей кнопкой у двери, нажав которую автоматически выдвигается пандус, и пассажир беспрепятственно поднимается в транспорт. Станции метро оборудованы действующими лифтами для инвалидов. Экскурсионные маршруты, например Крконошский народный (природный) парк с водопадами реки Мумлавы, оснащен специальными табличками-указателями по уровню сложности маршрута: синее инвалидное кресло указывает на самый легкий маршрут, красное – на маршрут средней тяжести, черное – очень трудный маршрут. Подобные трассы имеются в Чешском Рае.

Для слабовидящих туристов предлагаются индивидуальные экскурсии, например «Прага на ощупь». Сопровождающий гид дублирует вербальную информацию рельефными изображениями, которые тактильно помогают качественно воспринимать путешествие-знакомство с историко-культурными достопримечательностями столицы. Также, для туристов с ограничениями по зрению, предлагается экскурсия в Ботанический сад в города Оломоуца, «Сад чувств», с возможностью прикоснуться и насладиться всем разнообразием чешской флоры [7].

Таким образом, можно констатировать, что нормативно-правовая база (международная и общероссийская), соответствует требованиям органи-

зации туризма для лиц с инвалидностью. Выделены условия в организации пространства доступности объектов:

- инфраструктуры (транспорт, гостиницы (отели), предприятия питания, памятники истории и культуры, музеи и другие здания, включенные в турпрограммы);

- имеется опыт европейских партнеров, которые давно работают в данном направлении;

- созданы специальные путеводители, карты доступности объектов, буклеты, которыми можно воспользоваться не только туристу, но представителям турфирм.

Необходимо переходить в новый формат взаимоотношений российских граждан, средствами интеграции людей с ОВЗ в социокультурное про-

странство жизни, в соответствии с тенденциями европейских стран. Наиболее эффективным способом реабилитации и включения (инклюзии) в общество является туризм – пространство общения, взаимодействия, взаимопонимания в ситуации отдыха, досуга, путешествия. Инклюзивный туризм можно рассматривать как средство социальной востребованности в обществе, на примере британца А. Латифа, фирма «Graveleyes»; М. Бондарь и Н. Гаспарян, ООО «Либерти» - инициаторов, вдохновителей и успешных представителей бизнеса. Их опыт может стать основой для развития региональных представительств и самостоятельных турфирм для людей с ограниченными возможностями.

Литература

1. Всемирная туристская организация. Доклад о Всемирном комитете поэтике туризма. Доступный туризм для всех. Пункт 14 повестки дня (документ А/19/14 Часть I) // [Электронный ресурс]: Межд. Интернет-портал World Tourism

2. Бондарь М.М., Гаспарян Н.А. Специализированная туристическая компания для инвалидов «Либерти»: опыт позитивных изменений. С. 322 – 327. Сборник статей и материалов заочной всероссийской научно-практической конференции: Сборник статей и материалов заочной всероссийской научно - практической конференции «Социальный туризм как инструмент повышения качества жизни населения и потенциал социально-экономического развития регионов РФ». М., 2015. [Электронный ресурс] URL: http://www.rmat.ru/wyswyg/file/library/21122015_soctur_sbornik

3. Богданов Е. Финляндия работала для инвалидов последние 40 лет. Россия повторяет наш путь//4.10.2013//[Электронный ресурс] URL: <http://fontanka.fi/articles/11952/>

4. Конанова Е.И., Садчикова Д.С., Осипова Д.А., Полищук Е.М. Соловьева С.Ю. Инклюзивный туризм в г. Ростове-на-Дону: возможности и перспективы. С. 240 – 243. Сборник материалов «Проблемы туризмоведения» V научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых по туризмоведению//изд. ЮФУ, 2016.

5. Обслуживание лиц с ограниченными физическими возможностями // Информационный Интернет-портал об Израиле// [Электронный ресурс] URL: <http://www.goisrael.ru>

6. Официальный сайт газеты Ведомости// Возможности без границ// 31.03.2008// [Электронный ресурс] URL: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2008/03/31/vozmozhnosti-bez-granic>

7. Сайт Туристеп// Чехия расширяет выбор экскурсий для инвалидов// 19.11.2015//[Электронный ресурс] URL: <http://www.tourister.ru/world/europe/czech-republic/news/8850>

References

1. Vsemirnaja turistskaja organizacija. Doklad o Vsemirnom komitete pojetike turizma. Dostupnyj turizm dlja vseh. Punkt 14 povestki dnja (dokument A/19/14 Chast' I) // [Jelektronnyj resurs]: Mezhd. Internet-portal World Tourism

2. Bondar' M.M., Gasparjan N.A. Specializirovannaja turistichekaja kompanija dlja invalidov «Liberti»: opyt pozitivnyh izmenenij. S. 322 – 327. Sbornik statej i materialov zaochnoj vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Sbornik statej i materialov zaochnoj vserossijskoj nauchno - prakticheskoj konferencii «Social'nyj turizm kak instrument povyshenija kachestva zhizni naselenija i potencial social'no-jekonomicheskogo razvitija regionov RF». M., 2015. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.rmat.ru/wyswyg/file/library/21122015_soctur_sbornik

3. Bogdanov E. Finljandija rabotala dlja invalidov poslednie 40 let. Rossija povtorjaet nash put'//4.10.2013//[Jelektronnyj resurs] URL: <http://fontanka.fi/articles/11952/>

4. Konanova E.I., Sadchikova D.S., Osipova D.A., Polishhuk E.M. Solov'eva S.Ju. Inkluzivnyj turizm v g. Rostove-na-Donu: vozmozhnosti i perspektivy. S. 240 – 243. Sbornik materialov «Problemy turizmovedenija» V nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh po turizmovedeniju//izd. JuFU, 2016.

5. Obsluzhivanie lic s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostjami // Informacionnyj Internet-portal ob Izraile// [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.goisrael.ru>
6. Oficial'nyj sajt gazety Vedomosti// Vozmozhnosti bez granic// 31.03.2008// [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2008/03/31/vozmozhnosti-bez-granic>
7. Sajt Turister// Chehija rasshirjaet vybor jekskursij dlja invalidov// 19.11.2015//[Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.tourister.ru/world/europe/czech-republic/news/8850>

*Konanova E.I., Candidate of Historical Sciences (Ph.D.),
Southern Federal University*

INCLUSIVE TOURISM: CREATING A SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: tourism is one of the most favorable forms of rehabilitation and socialization of people with special physical needs. Inclusive tourism is the independent choice of countries, types of tourism (educational, religious, health, sports, etc.), the level of service capabilities of the receiving party on the basis of personal interests of the customer.

Keywords: tourism; inclusion; individuals with disabilities, accessible environment; «Traveleyes»; «Liberty»

*Искандари Махнуш, кандидат филологических наук, доцент,
Университет «Алламе Табатабаи»*

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ИРАНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: обучение грамматике при обучении любому иностранному языку считается необходимым условием овладения этим языком. Роль обучения грамматике при обучении русскому языку персоговорящих студентов возрастет, поскольку грамматические явления персидского языка резко расходятся от русских.

На занятиях по русскому языку с персоговорящими учащимися в результате использования переводно-грамматического метода и также из-за отсутствия варьирующе-ситуативного этапа презентации грамматического материала, грамматические знания и умения персоговорящих учащихся не переходят в часть их навыков.

В статье рассматриваются проблемы преподавания русской грамматики в иранской аудитории и пути их решения.

Ключевые слова: обучение грамматике, персоговорящие студенты, иранская аудитория, преподаватель русского языка

При обучении любому иностранному языку, особенно когда речь идет о взрослых учащихся, обучение грамматике считается необходимым условием овладения языком и как отмечают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова "при обучении русскому языку осознание грамматических явлений – обязательное условие скорейшего овладения языком "[Костомаров, Митрофанова, 1978, с. 58].

Л.В. Щерба в своей книге "Преподавание иностранных языков в средней школе" отмечает, что: "Специально под языком мы разумеем едва ли не в первую очередь его грамматику". Отсюда можно заметить роль грамматики в обучении иностранным языкам в том числе и русскому языку.

Когда речь идет об обучении грамматике конечно имеется в виду как знание и усвоение теории грамматики, так и практическое владение грамматическими правилами для составления разнообразных предложений при коммуникации с носителями иностранного языка.

Относительно обучения грамматике в иранской аудитории можно сказать, что персоговорящие студенты теоретически превосходно могут излагать и объяснять грамматические правила, а проблема возникает при коммуникации и общении с носителями русского языка или с преподавателем. В этих ситуациях иногда они разговаривают с грамматическими ошибками, особенно при склонении имен существительных в разных падежах.

Проблема обучения грамматики возникает с первых занятий, когда персоговорящие изучают такие грамматические явления как род прилагательных, местоимений, глаголов прошедшего времени, которые должны согласоваться с главным существительным в словосочетании или предложении или при обучении притяжательных местоимений, когда грамматический род (кроме притя-

жательных местоимений третьего лица, единственного и множественного числа) определяется с учетом рода не владельца, а предмета, который принадлежит владельцу.

В методике преподавания русского языка как иностранного при обучении грамматике необходимо сформулировать 3 компетенции у студентов: языковую, речевую и коммуникативную. У иранских учащихся формируются языковую и речевую компетенции, а как мы выше отметили проблема возникает при коммуникации т.е. учащиеся знают морфологические, синтаксические и другие грамматические правила, у них есть навыки и умения правильного построения речи, но в ситуациях общения с носителями русского языка не смогут правильно употреблять эти грамматические знания и навыки.

При этом можно выразиться, что обучение грамматике русского языка персоговорящих студентов – сложная задача, стоящая перед преподавателем в иранской аудитории поскольку во-первых многие грамматические явления русского языка резко расходятся от персидских грамматических явлений; во-вторых русский язык – флективный язык в отличие от персидского, который входит в число языков с агглютинативным строем и флективность русского языка осложняет обучение этому языку персоговорящих, родной язык которых резко отличается от русского; в-третьих переводно-грамматический метод обучения грамматике в иранской аудитории вызывает скуку у студентов особенно в начальном этапе обучения русскому языку и наконец, в-четвертых грамматические знания и умения входят в часть навыков и привычек только тогда, когда человек находится в языковой среде или в моделируемых ситуациях языковой среды, когда вынужден пользоваться

грамматическими знаниями и навыками. Когда нет нужды в говорении на русском языке, студентам проще говорить на своем родном и в этом случае на персидском языке, вследствие чего их знания и умения не входят в часть их навыков.

Основная цель обучения грамматическим правилам русского языка заключается не только в запоминании этих правил, а главным образом в их овладении персоговорящими студентами, поскольку цель обучения грамматике и любому другому предмету в иранской аудитории, как мы выше упомянули – переходить знания в область бессознательного употребления грамматических правил, а не выучить эти правила наизусть.

Правомерно напоминать, что между запоминанием и овладением грамматическим строем русского языка существует глубокое различие. Обучение всем правилам русского языка, включая грамматику, фонетику, словообразованию и др. производится с целью коммуникации и общения на этом языке и простое запоминание без практического овладения грамматическими правилами нам не пригодится.

Как отмечает И.Н. Гез в "методика обучения иностранным языкам в средней школе "запоминание является одним из этапов овладения, последнее т.е. овладение возможно лишь в результате специальной, целенаправленной тренировки" [Гез, 1982, с. 178].

Запоминание грамматических явлений сопутствует затрате значительного учебного времени и конечно овладение всеми грамматическими правилами русского языка персоговорящими до уровня автоматизированного использования – процесс, нуждающийся в значительном количестве времени и поэтому надо принимать меры, при помощи которых облегчало бы процесс обучения грамматике, такие как: правильный отбор грамматического материала, отбор грамматического минимума, относительно к начальному, среднему и продвинутому этапам обучения и т.п.

Грамматический минимум – те основные грамматические правила, которыми персоговорящие учащиеся должны активно владеть и автоматически использовать в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Грамматический минимум, относительно к начальному этапу обучения отбирается с учетом нужд учащихся для составления самых простых и начальных предложений для общения т.е. знакомство с существительными, грамматическими родами, глаголами и местоимениями в русском языке.

Сейчас правомерно говорить о грамматическом навыке. Под грамматическим навыком понимается "синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации и

правильному формированию речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности" [Пассов, 1989, с. 150].

Когда мы можем говорить о полноценном формировании грамматического навыка?

Известно, что составляющие компоненты грамматического навыка – во-первых "выбор модели, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации и во-вторых оформление речевых единиц, которыми заполняется модель в соответствии с нормами русского языка и определенным временным параметром" [Шукин, 1998, с. 183].

Для того, чтобы у персоговорящих учащихся формировались грамматические навыки, т.е. проведение операции выбора модели и оформления модели не надо разделить эти две функции.

То, что происходит на занятиях по грамматике русского языка в иранской аудитории бывает так: сначала у учащихся оформляются речевые единицы и это происходит не при говорении, а затем происходит выбор оформленных моделей тоже в отрыве от говорения. на основе коммуникативного метода обучения иностранным языкам этот прием – неэффективно, хотя вполне логично, поскольку в ситуациях, когда конечная цель изучения иностранного языка является устным и письменным владением языком неситуативное обучение грамматике т.е. чисто теоретическое обучение грамматике не способствует достижению этой цели.

Как отмечает Шатилов [Шатилов, 1986, с. 28-29] этапы формирования грамматического навыка и умений бывает так:

"1) ориентировочно-подготовительный этап. На этом этапе учащиеся знакомятся с новым языковым явлением и выполняют первичные речевые или языковые действия.

2) стереотипизирующе-ситуативный этап. Здесь начинается автоматизация речевого действия путем его многократного использования в единообразных ситуациях без существенного варьирования, что позволяет с помощью коррекции добиться относительной правильности и стабильности его исполнения (соответствует тренировке).

3) варьирующе-ситуативный этап. Он должен обеспечивать дальнейшую автоматизацию речевого действия, но при варьировании условий его осуществления, что должно способствовать предупреждению чрезмерной жесткости, фиксации навыка и развивать такие его свойства, как гибкость, подвижность."

При этом так можно описывать этапы формирования грамматических навыков в иранской аудитории:

В иранской аудитории обучение нового грамматического явления производится в двух этапах, а не в трех т.е. за исключением третьего этапа, остальные два этапа производятся. Ориентированно-подготовительный этап как выше говорилось осуществляется для презентации нового грамматического материала.

В виду того, что студенты в иранской аудитории целые первые пять семестров в бакалавриате имеют прямое дело с грамматикой русского языка т.е. у них есть занятия по грамматике и все занятия по этому предмету производятся традиционно, при таких условиях интерес к обучению русского языка среди большинства иранских студентов уменьшается или вообще исчезает "Интерес к урокам русского языка нередко исчезает по вине преподавателя: не сталкиваясь немедленно с применением языка в качестве инструмента общения, учащиеся не видят пользы от изучаемого, теряют веру в свои силы" [Костоморов, 1978, с. 59].

В методике обучения русскому языку иностранных учащихся выработались приемы незаметного усвоения грамматических правил. Эти приемы можно применять и по отношению к преподаванию русского языка в иранской аудитории для введения и закрепления грамматики. Можно их описать как предметный, глагольный и ситуативный.

При обучении грамматики предметным путем, грамматические явления связываются с реальными предметами. Эти предметы существуют в аудитории или преподаватель принесет их с соююй на занятие. С помощью игр с этими реальными предметами можно преподавать простые грамматические явления как различные падежи, род существительных и т.п. Конечно применение предметной пути ограничивает преподавателя в обучении, но если при этом применялись рисунки, диафильмы и слайды, конечно можно раздвигать возможности этого метода. Используя мультфильмы мы можем попросить учащихся составить по аналогии предложения и следует отметить, что при каждой грамматической ошибке, не надо немедленно объяснять грамматические правила, а уместными вопросами исправить учащегося. Например когда учащийся составил такое предложение: "Мама приготовил обед". Преподаватель спрашивает: Кто приготовил? Он ли мама? И таким образом сам студент замечает свою ошибку и при помощи вопроса исправляется.

Глагольный метод – метод при которой грамматические категории изучаются с помощью обычных, типовых действий в разных ситуациях. Таким образом действия, состояния, поведения и

положения в ходе игры на занятиях изучаются и осваиваются. При этом можно попросить учащихся, каждый назвать одно действие и один из них должен совершить те действия, от которого требуют сделать. Так учащиеся не только должны назвать одно действие, но и поскольку это ситуативная игра и они своими глазами видят действиями своего одноклассника, это в их пяти фиксируется.

Ситуативный путь – "ситуативные диалоги и взаимосвязанные реплики, иллюстрирующие определенную грамматику, весьма широко применяются в современных учебниках русского языка для иностранцев" [Костоморов, 1978, с. 64].

Следующий этап т.е. стереотипизирующе-ситуативный этап в иранской аудитории производится максимально хорошо и грамматические явления на этом этапе многократно повторяются и эти явления закрепляются в памяти персоговорящих учащихся.

Проблема с грамматикой у большинства персоговорящих студентов заключается в том, что они практически не столько овладевают грамматическими правилами, сколько их знают и усваивают т.е. хотя многие персоговорящие студенты превосходно усваивают и знают теории грамматики, при говорении и общении с носителями русского языка и даже со своими одноклассниками не в состоянии составить предложений используя грамматические правила усвоенные ими.

Как Беляев говорит: "Грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются грамматические особенности иноязычной речи, когда непосредственно вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи." [Беляев, 1965, с. 141].

В конце концов можно сделать вывод о том, что проблема обучения русской грамматики в иранской аудитории заключается в том, что на занятиях по русскому языку с персоговорящими учащимися в результате использования переводно-грамматического метода вместо коммуникативного и также из-за отсутствия варьирующе-ситуативного этапа презентации грамматического материала, грамматические знания и умения персоговорящих учащихся не переходят в часть их навыков.

Коротко можно выразить, что эту проблему можем решать применением коммуникативного метода обучения русскому языку и еще добавлением ситуативного этапа к остальным этапам обучения грамматики.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: издательства высшая школа, 1982.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1978.
4. Пассов Е.И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
5. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л., 1986.
6. Щукин А.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному. М., 1998.

References

1. Beljaev B.V. Ocherki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. M., 1965.
2. Gez N.I., Ljahovickij M.V., Miroljubov A.A., Folomkina S.K., Shatilov S.F. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. M.: izdatel'stva vysshaja shkola, 1982.
3. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D., Metodicheskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka inostrancam. M., 1978.
4. Passov E.I., Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju. M., 1989.
5. Shatilov S.F. Aktual'nye problemy metodiki obuchenija russkomu jazyku inostrannyh uchashhihsja. L., 1986.
6. Shhukin A.N. Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu. M., 1998.

*Iskandary Mahnush, Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Allameh Tabatabai University*

GRAMMAR OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN IRAN: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract: teaching grammar in teaching any foreign language is considered a prerequisite for mastering the language. The role of the teaching of grammar in teaching Russian language iranian students increase as the grammatical phenomena of Persian diverge sharply from the Russian.

In the Russian language lessons with iranian students as a result of using the conversion-grammatical method, and also because of a lack of situational stage presentation of grammatical material, grammatical knowledge and skills iranian students do not become part of their skills.

The article deals with the problems of teaching Russian grammar in the Iranian audience and ways to solve them.

Keywords: teaching grammar, the Iranian audience, a teacher of Russian language

*Литвин М.В., старший преподаватель,
Нестерова Н.В., доктор технических наук, профессор,
Радоуцкий В.Ю., кандидат технических наук, профессор,
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова*

ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ

Аннотация: приведены результаты анализа комплексного изучения деятельности ряда пожарных частей, учебных центров, ВУЗов ГПС МЧС России процесса профессиональной подготовки, что позволило выявить некоторые противоречия и произвести их систематизацию.

Ключевые слова: анализ, профессиональная подготовка, противоречия, управление, эксперимент

Изучение практики управления процессом профессиональной подготовки специалистов ГПС МЧС России строилось с учетом рассмотренных теоретико-методологических положений на основе анализа реальной практики и включало в себя [1]:

- ознакомление с опытом работы по совершенствованию процесса профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС на основе улучшения качества управления этим процессом;

- исследование педагогической целесообразности использования достижений науки в процессе профессиональной подготовки;

- выявление противоречий и причин их порождающих в построении технологии процесса профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС и поиск эффективных путей их разрешения.

В этих целях было проведено комплексное изучение деятельности ряда пожарных частей, учебных центров, опрошено в беседах, опросах-интервью более ста преподавателей, опытных специалистов, а также обобщен опыт организации профессиональной подготовки в пожарных частях и учебных центрах ГПС МЧС России.

Положительная экспертная оценка, более 89% респондентов свидетельствует, что применение научных достижений в процессе профессиональной подготовки приносит ожидаемый эффект только в том случае, если обучаемые имеют хорошие специальные и методические знания, умело оперируют ими.

Предварительные результаты отдельных экспериментов в вузах ГПС МЧС России свидетельствуют о возможности исключения (в случае применения контроля образовательного процесса) зачетов и экзаменов и выставления итоговых оценок курсантам и студентам по результатам, выданным компьютером.

Наличие программ сбора и хранения подробной информации в ходе обучения 93% преподавателей считают важнейшим преимуществом проведения занятий с помощью автоматических обучающих систем (АОС). Информация, полученная в результате применения таких систем, используется с це-

лью как непрерывного контроля процесса обучения, быстрого выявления хорошо или слабо успевающих, так и в интересах дальнейшего улучшения содержания обучения, усложнения, а при необходимости, и облегчения процесса обучения [2].

Перечисленные выше преимущества контроля, а также исключение за счет этого субъективизма в оценке обучаемых, бесспорно, свидетельствуют в пользу такого контроля. Однако и это мнение подавляющего большинства опрошенных преподавателей нельзя крайне абсолютизировать и не учитывать видимых негативных моментов. Прежде всего, они заключаются в том, что контролируемые программы, контрольные задания, предъявляемые через компьютерную технику, требуют при осуществлении обратной связи через техническую систему, как правило, формализованных ответов [3].

В ходе исследования не удалось обнаружить достаточно гибких программ, а также соответствующего технического обеспечения, способных в полной мере выполнять, прежде всего, ориентирующую функцию контроля. Следовательно, возможности применения технических средств контроля пока еще ограничены.

В целом же опыт, накопленный в указанном направлении, свидетельствует о его огромном педагогическом потенциале и возможности использования при любых формах контроля как важнейшего элемента системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России [4].

Опыт работы вузов ГПС МЧС России свидетельствует о том, что при определении стратегии, структуры, способов, методов и приемов использования автоматизированных систем управления необходимо исходить из того, что они представляют собой лишь инструмент, способствующий повышению оперативности и качества процесса профессиональной подготовки, использование которого в конечном итоге оказывает положительное воздействие на решение стоящих задач. При этом надо помнить, что главную роль в системе профессиональной подготовки играют люди [5].

Изучение процесса профессиональной подготовки курсантов и студентов ГПС МЧС России позволило выявить некоторые противоречия и провести их систематизацию. К их числу относятся:

1) противоречие между современными требованиями, предъявляемыми к системе профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России и фактическим отставанием качества этого процесса от требуемого;

2) противоречие между необходимостью научно-методического обоснования системы профессиональной подготовки различных категорий сотрудников ГПС МЧС и отсутствием знаний о принципах, закономерностях ее функционирования;

3) противоречие между педагогически оправданным применением новых информационных технологий в процессе профессиональной подго-

товки сотрудников ГПС МЧС и их бессистемным, только для самого факта, использованием;

4) противоречие между широкими возможностями использования современных педагогических технологий в системе профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС и относительно узкой сферой реализации этих возможностей;

5) противоречие между необходимостью наличия специальных знаний, навыков и умений по использованию новых педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки и недостаточным развитием или отсутствием их у субъектов, организующих процесс профессиональной подготовки различных категорий сотрудников ГПС МЧС России.

Таким образом, наличие противоречий в системе профессиональной подготовки различных категорий сотрудников ГПС МЧС России свидетельствует о необходимости поиска путей их разрешения.

Литература

1. Северин Н.Н., Масаева Т.В. Модель профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №11 (81). С. 137 – 142.

2. Северин Н.Н. Педагогическая оценка форм управления процессом профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. 2012. №2. С. 215 – 218.

3. Северин Н.Н., Масаева В.Н. Модель системы управления профессиональной деятельностью профессорско-преподавательского состава в филиалах ВУЗа ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №8 (78). С. 149 – 155.

4. Северин Н.Н. Педагогические условия, необходимые для формирования профессионализма у сотрудников ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. №1 (83). С. 131 – 134.

5. Радоуцкий В.Ю., Северин Н.Н., Ветрова Ю.В. Многоуровневая система профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. Белгород, 2014.

References

1. Severin N.N., Masaeva T.V. Model' professional'no-kommunikativnoj podgotovki rukovoditelej GPS MChS Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2011. №11 (81). S. 137 – 142.

2. Severin N.N. Pedagogicheskaja ocenka form upravlenija processom professional'noj podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2012. №2. S. 215 – 218.

3. Severin N.N., Masaeva V.N. Model' sistemy upravlenija professional'noj dejatel'nost'ju professorsko-prepodavatel'skogo sostava v filialah VUZa GPS MChS Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2011. №8 (78). S. 149 – 155.

4. Severin N.N. Pedagogicheskie uslovija, neobhodimye dlja formirovanija professionalizma u sotrudnikov GPS MChS Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2012. №1 (83). S. 131 – 134.

5. Radouckij V.Ju., Severin N.N., Vetrova Ju.V. Mnogourovnevaja sistema professional'noj sotrudnikov GPS MChS Rossii k dejatel'nosti v chrezvychajnyh situacij. Belgorod, 2014.

*Litvin M.V., Senior Lecturer,
Nesterov N.V., Doctor of Engineering Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Radoutsky V.Y., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Professor,
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*

**CONTRADICTIONS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING EMPLOYEES
OF STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA**

Abstract: the results of the analysis of a comprehensive study of the activities of a number of fire stations, training centers, Universities state fire service of EMERCOM of Russia training process, which revealed some contradictions and produce their systematization.

Keywords: analysis, training, conflict, control, experiment

*Коренева А.В., доктор педагогических наук, доцент,
Мурманский арктический государственный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ»

Аннотация: статья посвящена актуальной методической проблеме – обучению речевой деятельности студентов. Утверждается, что будущие специалисты по рекламе и связям с общественностью должны владеть знаниями и умениями по речевому этикету. Более детально рассмотрен процесс обучения таким жанрам ПР-текстов, как поздравление и приглашение. Описаны также некоторые способы, позволяющие подчинить процесс обучения коммуникативным потребностям будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: речевая деятельность, ПР-тексты, речевой этикет, ПР-поздравление, ПР-приглашение

Важным условием эффективного преподавания курса «Стилистика и литературное редактирование», предназначенного для будущих специалистов по связям с общественностью, является формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов в соответствии с принципом жанрового подхода к обучению речевому общению. Согласно данному принципу нужно учитывать, что «процесс создания текста представляет собой выбор не только языковых средств, но и обязательной для него формы построения речевого высказывания, соответствующей целям и задачам общения, характеру адресата и адресанта, специфике ситуации общения» [2, с. 340].

В учебном процессе мы опираемся на характеристику речевых жанров, предложенную Т.В. Анисимовой [1], но подробнее знакомим студентов лишь с жанрами, наиболее востребованными в их будущей профессиональной деятельности. В данной статье опишем специфику обучения некоторым этикетным жанрам.

С этикетными ситуациями мы встречаемся почти ежедневно и дома, и на работе. И если при общении с друзьями и близкими соблюдение этикетных правил не столь обязательно, то на работе, особенно при общении с малознакомыми, нарушение норм речевого поведения, неправильный выбор этикетной формулы может привести к тому, что вас посчитают не слишком воспитанным, не слишком вежливым. В некоторых же профессиях владение этикетными жанрами профессионально значимо. К таким профессиональным сферам, безусловно, относятся реклама и связи с общественностью. Именно этим объясняется необходимость развития этической компетенции в качестве составляющей профессиональной подготовки будущих пиарменов.

Специалист данного профиля помимо приветствия, знакомства, прощания, извинения, употребительных в любой профессии в качестве этикет-

ной рамки общения, в качестве составляющих того или иного комплексного риторического жанра (деловой беседы, совещания, переговоров и т.д.), должен знать и умело использовать для решения профессиональных задач такие жанры, как поздравление и приглашение, поскольку они входят в перечень основных жанров ПР-текстов. На лекции целесообразно сообщить студентам следующую информацию об этих речевых жанрах.

Поздравление (образно-новостной жанр) представляет собой «поздравление со знаменательным событием, направленное сегменту целевой общности от имени руководящего коллегиальному органу или первого (должностного) лица субъекта ПР» [3, с. 38]. Приглашение (оперативно-новостной жанр) представляет собой «текст о событии в жизни базисного субъекта ПР, в котором адресату (конкретному лицу или организации) предлагается принять участие» [3, с. 9]. Основная цель приглашения – обеспечить максимальное присутствие целевой аудитории на мероприятии, проводимом субъектом ПР. Приглашение имеет строгую структуру, включает 5 обязательных частей (5 абзацев): 1 часть – кто, кого, куда приглашает; 2 часть – краткий обзор проблематики (информация о мероприятии, об организаторах, о хозяевах); 3 часть – перечисление основных участников (если это конференция), перечисление VIP-персон, знаменитых гостей (если это презентация); 4 часть – описание программы мероприятия: время регистрации, начала мероприятия, фуршета, окончания мероприятия; 5 часть – просьба о подтверждении участия в мероприятии (по телефону или e-mail); контактные данные организаторов.

Разумеется, тексты PR-поздравлений и PR-приглашений несколько отличаются от текстов обычных приглашений и поздравлений: в частности содержат явную или скрытую информацию, которая носит имиджевый характер. На занятиях нужно рассмотреть более подробно сходство и отличительные признаки этикетных жанров *поздравление* и *ПР-поздравление*.

Паспорт речевого жанра «поздравление» включает такие характеристики.

1) *Ситуация*. Поздравление – это жанр, возможный в ситуации, когда в жизни одного из участников общения произошло событие, которое оценивается как радостное и приятное, а второй участник общения хочет показать, что знает (помнит) об этом и хочет разделить эту радость с собеседником.

2) *Адресант* (поздравитель) и *адресат* (поздравляемый).

3) *Задача жанра* – доставить удовольствие адресату. Удачное поздравление вызывает ответную волну благожелательности по отношению к говорящему и поэтому служит эффективным средством создания атмосферы взаимного расположения. Поздравление ни к чему не обязывает того, кому оно адресовано. Хороший тон предписывает поблагодарить за поздравление, но не более того.

4) *Содержание*. Содержательную сторону поздравления определяет его повод. С точки зрения связи между поводом и адресатом все поздравления можно разделить на три группы:

- поздравления с персональными поводами, то есть событиями, причиной которых стал сам адресат (его день рождения, новоселье, продвижение по службе, свадьба, защита диссертации и пр.);

- поздравление с групповыми поводами, которые имеют место в жизни общностей и социальных групп (семей, трудовых коллективов и пр.);

- поздравления с общими для всех представителей данного общества поводами (праздники).

5) *Композиция*. Структура поздравления достаточно проста. Его основная часть – это собственно поздравление с указанием повода (Поздравляю Вас с...). Практически всегда присутствует и такой типичный распространитель поздравления, как пожелание (Желаю Вам...). Помимо этих обязательных компонентов в поздравительном высказывании с персональным или групповым поводом может быть выделена часть, содержащая похвалу (Вы, бесспорно, заслуживаете этой награды). Этот структурный элемент факультативен, но крайне желателен, он делает поздравление убедительнее, придает ему достоверность.

На практическом занятии отмечаем, что поздравительные деловые письма, ПР-поздравления долгое время не имели широкого распространения в российском обществе, однако в последние десятилетия вследствие заимствования традиций европейского и американского делового общения они все активнее используются в бизнес-

коммуникациях, где претерпевают существенную трансформацию. Рассматриваем отличия ПР-поздравления от обычного поздравления на конкретном примере (текст взят из книги А.Д. Кривоносова «PR-текст в системе публичных коммуникаций»).

Дорогие друзья!

Корпорация «Илим Палл Энтерпрайз» поздравляет вас с Новым годом! Сегодня мы – составная часть многотысячного лесопромышленного комплекса, который производит половину всей российской целлюлозы и более шестидесяти процентов российского картона. Над этим трудятся тридцать шесть тысяч работников в Архангельской, Ленинградской и Иркутской областях. Уходящий год для нашей корпорации был годом развития холдинга по пути дальнейшей интеграции всех производственных ресурсов. Удалось осуществить фактически все намеченные проекты, которые существенно повлияли на улучшение качества выпускаемой продукции, увеличение товарооборота, привлечение денежных средств и получение в конечном итоге прибыли.

Основными задачами, от успешного решения которых будет зависеть эффективность производства БКХ в следующем году, являются завершение реструктуризации всех предприятий, входящих в Братсккомплексхолдинг, и повышение квалификации персонала. В будущем году группа «Палл Энтерпрайз» планирует окончательно завершить процесс формирования корпорации как единого управленческого организма с основными функциями контроля, планирования и выработки перспективной стратегии.

В целях дальнейшего повышения эффективности производства холдинг планирует ликвидировать все негативные моменты, оказывающие влияние на рост производительности труда всех сотрудников корпорации... Больше сил и внимания будет уделено социальной сфере и прежде всего повышению зарплаты работникам комбинатов.

По восточному календарю следующий год – Год Дракона. А это знак удачи, знак могущества и самого благотворного астрономического влияния. Знак, символизирующий жизнь и рост. Дракон приносит четыре благополучия: богатство, добродетель, гармонию и долголетие. Мы желаем всем в Новом году мира, здоровья, семейного благополучия!

Председатель Совета директоров ОАО «Братсккомплексхолдинг» Борис Зингаревич

На основе анализа содержания и композиции данного текста студенты формулируют следующие черты ПР-поздравлений:

1) помимо типичных составляющих этого этикетного жанра (поздравления, пожелания и похва-

лы) в ПР-поздравлении появляются дополнительные элементы, которые позволяют решать главную профессиональную задачу – обеспечение связей с общественностью (так, в предложенном тексте подводятся итоги и намечаются планы на будущее, то есть поздравление предназначено для улучшения коммуникаций с внутренней общественностью).

2) ПР-поздравление – это официальный текст, который исходит от официального лица, отступления от официально-делового стиля в нем не приветствуются;

3) ПР-поздравление включается в экономические или политические отношения и оказывается косвенно направленным на извлечение определенной выгоды (укрепление контактов с сотрудниками, привлечение избирателей или клиентов и т.п.);

4) ПР-поздравление демонстрирует свою заинтересованность в адресате, содержит информацию о значении деятельности адресата в жизни и деятельности субъекта ПР;

5) ПР-поздравление предполагает ответную реакцию адресата в виде действия-компенсации (улучшение коммуникативного климата на фирме, обращение за услугами, совершение покупок и

т.д.), подталкивает к такому действию, хоть и не обязывает к нему;

6) ПР-поздравление, как и многие другие жанры ПР-текстов, формирует благоприятную среду вокруг публичной личности или организации, поэтому если в обычном поздравлении поздравитель стремится уйти в тень, то в ПР-поздравлении личность и статус поздравителя выделяются.

В конце практического занятия подведем итог. ПР-поздравление, как ПР-приглашение, не является в чистом виде этикетным жанром, в нем усиливается императивное, воздействующее начало, позволяющее решать задачи профессии. Поздравляя клиента, организация не только высказывает пожелания адресату, но и получает возможность напомнить о себе, упрочить свое социальное положение, косвенно прорекламирровать свои товары, услуги.

Таким образом, реализация принципа жанрового подхода позволяет актуализировать деятельностную составляющую обучения: в процессе занятий студенты не просто накапливают знания, а развивают способность использовать их на практике, осуществляя учебную деятельность, которая моделирует будущую профессиональную деятельность.

Литература

1. Анисимова Т.В. Типология жанров деловой речи : Риторический аспект: дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.19. Волгоград, 2000. 417 с.
2. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.02. Орел, 2010. 485 с.
3. Кривонос А.Д. Теория и практика связей с общественностью: практикум. Жанры PR-текста. СПб: Изд-во СПбГУ, 2002. 61 с.

References

1. Anisimova T.V. Tipologija zhanrov delovoj rechi : Ritoricheskiy aspekt: dis. ... d-ra filolog. nauk : 10.02.19. Volgograd, 2000. 417 s.
2. Koreneva A.V. Professional'no orientirovannoe obuchenie rechevoj dejatel'nosti studentov-nefilologov na osnove mezhdisciplinarnoj integracii v kurse «Russkij jazyk i kul'tura rechi»: dis. ... d-ra pedagog. nauk : 13.00.02. Orel, 2010. 485 s.
3. Krivonosov A.D. Teorija i praktika svyazej s obshhestvennost'ju: praktikum. Zhanry PR-teksta. SPb: Izd-vo SPbGU, 2002. 61 s.

*Koreneva A.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Murmansk Arctic State University*

**THE FORMATION OF ETHICAL COMPETENCE OF STUDENTS
IN TEACHING THE COURSE «STYLISTICS AND LITERARY EDITING»**

Abstract: the article is devoted to the important methodological problem of training of speech activity of students. It is argued, that future PR-specialists must possess knowledge and skills of speech etiquette. More in detail the process of study of the PR-congratulations and PR-invitations is described. Also some of the ways are described, which provide an opportunity to subdue the process of learning to the communicative needs of future professional activity of students.

Keywords: speech activity, PR-texts, speech etiquette, PR-congratulations, PR-invitations, speech genre

*Дануте Слижите, доктор технических наук, доцент,
Вильнюсский технический университет,
Жилкина Т.А., кандидат технических наук, доцент,
Московский государственный строительный университет,
Институт строительства и архитектуры (ИСА),
Римантас Мацкявичус, доктор технических наук, доцент,
Вильнюсский технический университет*

К ВОПРОСУ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация: в работе говорится о проблемах, возникающих в технических вузах при подготовке специалистов по системе дистанционного обучения (СДО). Рассматриваются положительные и отрицательные аспекты данной системы, а также трудности ее реализации во ВТУЗах, связанные в основном с: необходимостью передачи значительной по объему графической информации; разработкой специальной методики преподавания; проверкой усвояемости материала и идентификацией студентов при сдаче графических заданий.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, интерактивная передача материала, проверка усвояемости материала, идентификация студентов

Система дистанционного образования (СДО) начала применяться в России с 1995 г. с целью получения образования всеми категориями населения, в том числе гражданами, проживающими в удаленных местах от крупных городов или имеющими проблемы с передвижением по состоянию здоровья. СДО популярна также у граждан, повышающих свою профессиональную квалификацию (как то: преподаватели, государственные служащие, инженерные кадры) или получающих второе образование, ввиду возможности формирования собственной образовательной программы, не привязанной жестко ни ко времени, ни к месту, ни к темпам обучения. Большим плюсом такой системы является также возможность выбора образовательного учреждения, в том числе зарубежного. Гибкие и экономически выгодные условия обучения позволяют удовлетворить практически все потребности граждан в высшем образовании.

Однако при видимых плюсах у СДО есть и определенные недостатки. Известно, что базой СДО являются информационные технологии, развитие которых на сегодняшний день в России нельзя признать удовлетворительными, т.к. данные социологических исследований показывают, что большая категория граждан ввиду жизненных обстоятельств никогда не пользовалась интернетом и не владеет компьютерными технологиями. Вторым препятствием внедрения СДО в практику обучения является низкая осведомленность населения о возможностях дистанционного обучения и определенная сложность его внедрения [1].

Но если вторая причина со временем нивелируется (по прогнозам специалистов в ближайшем будущем почти 50% учебного материала будущие школьники и студенты будут изучать дистанционно), то первая очень актуальна для высшей школы,

и в первую очередь для технических вузов, так как эффективность этой модели обучения напрямую зависит от методики преподавания и, более того, – от специфики преподаваемой дисциплины. Трудности внедрения СДО в технических вузах вынуждают их руководство порой просто переводить учебно-методический материал на компакт-диски для распространения среди студентов, т.е. использовать так называемую кейс-технологию. Однако такой способ скорее всего должно отнести к системе самообразования, чем к СДО, т.к. дистанционное обучение предполагает обязательное взаимодействие преподавателя со студентом, например, в процессе интерактивного общения посредством использования интернет-технологий.

Каковы же основные трудности внедрения СДО в вузах с техническим уклоном? Во-первых это связано с необходимостью передачи значительной по объему графической информации в режиме On-Line, ввиду чего разработка курсов дистанционного обучения во ВТУЗах является достаточно трудоемкой задачей [2, с. 30]. Так СДО предъявляет более жесткие требования к отбору материала, его структурированию и способам подачи слушателям, чем при традиционных формах обучения, что требует в свою очередь разработки специальной методики, отличной от общепринятой [3, с. 162]. В этом случае, как показывает практика СДО, вузы идут двумя путями, в обоих случаях используя возможности Интернета.

Первый, это – использование интерактивных досок. В этом случае, во-первых, преподаватели, ведущие лекционные или практические занятия, должны обладать определенными навыками работы на таких досках. В противном случае при передаче графического материала у преподавателей, не имеющих подобного навыка, возникают значи-

тельные трудности при черчении на таких досках. Во-вторых, для проведения занятий по СДО вузы должны иметь специально оборудованные аудитории.

Второй путь – использование так называемой слайдовой подачи материала. В этом случае краткие теоретические выкладки, и сопровождающие их графические примеры или примеры поэтапного решения задач, даются на отдельных слайдах. Другими словами подача материала происходит в виде презентации: от слайда с исходными данными к слайдам с результатами поэтапного решения.

Важным вопросом для СДО является вопрос проверки усвояемости материала студентами, что ставит перед вузами проблему идентификации студента. Здесь, как нам видится, можно предложить защиту графических заданий и курсовых проектов в режиме On-Line-диалога, как это обычно происходит при очной форме обучения [4, с. 176].

Таким образом выбор типа подачи материала и контроля выполнения заданий при СДО определяется спецификой поставленной задачи, учебной дисциплиной и навыками работы слушателей в сети Интернет.

Литература

1. Зайцева С.А., Иванов В.В. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (дата обращения: 27.09.2016)
2. Жилкина Т.А., Матусевич В.Я. Опыт использования дистанционного обучения при преподавании графических дисциплин для студентов инженерных строительных и экономических специальностей // Геометрия и графика. 2013. Т. 1. №3-4. М., 2013. С. 29 – 32.
3. Тельной В.И., Царева М.В. Использование информационных технологий при преподавании компьютерной графики // Вестник МГСУ, 2012. №6. М., 2014. С. 161 – 165.
4. Жилкина Т.А., Матусевич В.Я. Исследование и разработка учебно-методических материалов для дистанционных методов обучения в режиме On-Line по графическим дисциплинам / Казанская наука, 2014, №6. Казань, 2014. С. 175 – 177.

References

1. Zajceva S.A., Ivanov V.V. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (data obrashhenija: 27.09.2016)
2. Zhilkina T.A., Matusevich V.Ja. Opyt ispol'zovanija distancionnogo obuchenija pri prepodavanii graficheskikh disciplin dlja studentov inzhenernyh stroitel'nyh i jekonomicheskikh special'nostej // Geometrija i grafika. 2013. T. 1. №3-4. M., 2013. S. 29 – 32.
3. Tel'noj V.I., Careva M.V. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij pri prepodavanii komp'juternoj grafiki // Vestnik MGSU, 2012. №6. M., 2014. S. 161 – 165.
4. Zhilkina T.A., Matusevich V.Ja. Issledovanie i razrabotka uchebno-metodicheskikh materialov dlja distancionnyh metodov obuchenija v rezhime On-Line po graficheskim disciplinam / Kazanskaja nauka, 2014, №6. Kazan', 2014. S. 175 – 177.

Danutė Slizyte, Doctor of Engineering Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Vilnius Gediminas Technical University,

Zhilkina T.A., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Institute of Construction and Architecture (ICA),

Rimantas Mackevicius, Doctor of Engineering Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Vilnius Gediminas Technical University

THE INTRODUCTION OF DISTANCE LEARNING IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract: in this work it is told about problems at the technical universities in the training of specialists in distance learning system (DLS). The positive and negative aspects of this system are discussed, as well as the difficulties of its implementation in the technical colleges, mainly related to: the need to transfer a significant amount of graphical information; the development of special teaching methods; test of the digestibility of the material and identification of students in the delivery of graphic tasks.

Keywords: the system of remote learning, the interactive material transfer, check the digestibility of the material, identification of students

Максимова С.Ю., доктор педагогических наук, доцент,
Федорова Д.С., магистрант,
Волгоградская государственная академия физической культуры (ВГАФК)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в тексте статьи представлены результаты методических разработок в области адаптивного физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Авторы раскрывают целевые, содержательные и методические аспекты развития выносливости у детей с отклонениями в психической сфере. В содержании подробно представлены необходимые упражнения. Заслуживают внимания перечисленные формы образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, методика, выносливость

Целевые установки адаптивного физического воспитания ориентированы на обеспечение нивелирования нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с задержкой психического развития эти задачи особо актуальны, поскольку характеристики их дизонтогенеза рассматриваются как пограничные между нормой и патологией [1, 4]. Весь спектр педагогических воздействий должен быть направлен на выведение этих детей на уровень возрастной нормы. При решении этих задач адаптивное физическое воспитание должно использовать весь свой ресурс. Необходимость учета коррекционного потенциала всех составляющих педагогического процесса не вызывает сомнений.

В процессе физкультурного образования детей с ЗПР незаслуженно мало внимания уделяется формированию и них такого физического качества как выносливость. А вместе с тем, педагоги отмечают необходимость развития общей выносливости у дошкольников, обуславливая это высоким оздоровительным эффектом, обеспечением высокого уровня работоспособности, развитием природных задатков детей, воспитанием волевых качеств личности [2, 3].

В рамках наших исследований нами была разработана методика развития выносливости у детей с ЗПР (рис. 1).

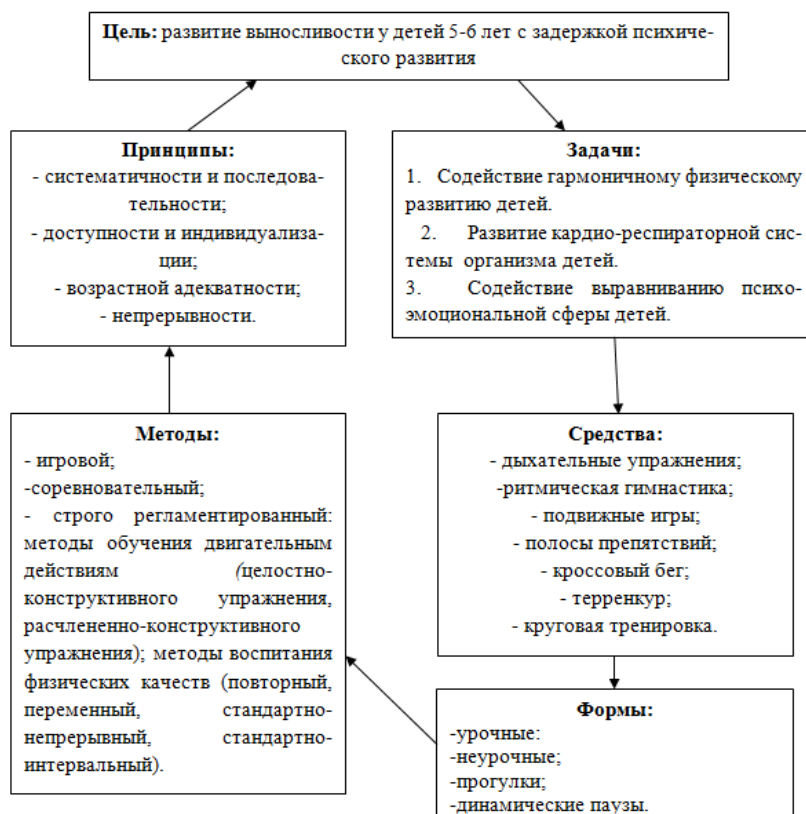


Рис. 1. Структура экспериментальной методики развития выносливости детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Целью экспериментальной методики явилось развитие выносливости у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Поставленная цель конкретизировалась в ряде следующих **задач**:

1. Содействие гармоничному физическому развитию детей.

2. Развитие кардио-респираторной системы организма детей.

3. Содействие выравниванию психо-эмоциональной сферы детей.

Средства экспериментальной методики представлены на рис. 2.



Рис. 2. Средства экспериментальной методики

Ими явились:

Подвижные игры. В ходе нашей работы использовались игры средней и большой двигательной активности – «Вышибалы», «Заморозки», «Третий лишний», «Два мороза», «Ловишка с мячом», «Салки с перебежками», «Голуби и ястреб», «Пустое место», «Самолеты», «Веселые старты» (эстафеты).

Терренкур. В нашей работе использовалась ходьба в гору на улице, по наклонно скамье, на тренажере.

Кроссовые пробежки. Бег умеренной двигательной активности на улице, в спортивном зале, на беговой дорожке мы использовали в процессе своей работы.

Дыхательные упражнения. Мы использовали следующие упражнения для дыхания: задания на задержку дыхания (имитационные упражнения «Водолазы», «Кто дольше задержит дыхание?»), медленное выдыхание после глубокого вдоха (плавный и длительный выдох), брюшное дыхание – «Чей кубик поднимется выше?», упражнение «Мыльные пузыри», «Капитаны».

Ритмическая гимнастика. Данный вид двигательной деятельности был представлен комплексами сюжетно-ролевой ритмической гимнастики, ритмической психогимнастики. Их специфической характеристикой являлось сочетание упражнений

координационной направленности и технологий психокоррекции. Весь подобранный материал выполнялся под музыку, в рамках игровой деятельности.

Координационные упражнения в режиме длительного выполнения. В данных условиях упражнения координационного характера выполнялись в рамках длительного временного периода. Таким видами нагрузки являлись упражнения на согласование движений, на ритмичность локомоций, дифференцировку мышечных усилий, ориентировку в пространстве. Подобранные упражнения сменяли друг друга в последовательности от простого к сложному.

Мелко-моторные упражнения в режиме длительного выполнения. Здесь использовались упражнения мелкомоторной гимнастики, выполняемые длительно по несколько комплексов подряд. Степень их воздействия так же отличалась возрастом сложности.

Сложно координационная полоса препятствий. Использовались различные комбинации из следующих заданий: перемещение под барьерами, прыжки по отметкам, приседания, упражнения на степе, броски мяча в цель, упражнение на пресс, силовые упражнения на выносливость (упражнения для спины и брюшного пресса), задания на координацию.

Интеллектуально нагруженная игровая полоса препятствий.

I вариант.

1 этап – выполнить 10 приседаний, затем выбрать из предложенных цветных карточек, только тот цвет, который назвал педагог. Далее переместиться бегом к этапу 2.

Этап 2 – Пролезть через 5 обручей, далее необходимо показать какой рукой ребенок держит ложку, когда кушает. В зависимости от этого он и перемещается на носках на следующий этап: 3₁ – если левая рука, 3₂ – если правая рука.

Этап 3₁ – выполнить 5 бросков в цель теннисным мячом, затем посчитать количество нарисованных яблок. Далее переместиться бегом к этапу 4.

Этап 3₂ – выполнить 10 прыжков на двух ногах, после посчитать количество нарисованных квадратов. Далее переместиться бегом к этапу 4.

Этап 4 – выполнить упражнения на координацию, показанные педагогом, затем на пятках переместиться к этапу 5.

Этап 5 – собрать все кегли в корзину и посчитать их количество, затем переместиться бегом к этапу 6.

Этап 6 – выполнить упражнения на дыхание. Найти отличия между картинками.

II вариант.

Этап 1. Пробежать вокруг фишек «змейкой», затем ответить на вопросы, заданные педагогом. Прыжками на двух ногах переместиться к этапу 2.

Этап 2. Определить цвета на карточках, далее выполнить упражнения «бабочка» 10 раз. Затем переместиться приставными шагами к этапу 3.

Этап 3. Подбросить и поймать мяч 10 раз, затем посчитать количество картинок, на которых изображены животные. Далее бегом переместиться к этапу 4.

Этап 4. 5 раз выполнить задание «присесть – встать – выпрыгнуть», далее построить пирамиду по образцу из пластиковых стаканов. Затем бегом переместиться к этапу 5.

Этап 5. Назвать свои фамилию, имя, отчество, возраст, имена родителей, далее выполнить зада-

ние на внимание. Затем переместить гусиным шагом к этапу 6.

Этап 6. Выполнить бег на месте в течение 30 секунд, затем выполнить упражнение на дыхание, далее нарисовать свой дом.

Полоса препятствий выполнялась на время. За каждую ошибку к итоговому времени добавлялось по 1 «штрафной» секунде.

Подводя итоговый анализ подобранных средств педагогического воздействия, можно увидеть, что все они базируются на упражнениях координационной направленности. Формирование выносливости осуществляется в рамках упражнений координационной сложности и интеллектуальной направленности.

Для решения поставленных задач экспериментальной методики нами были использованы следующие **методы**:

1. Игровой.

2. Соревновательный.

3. Строго регламентированного упражнения. Из них как отдельные использовались методы обучения двигательным действиям (целостно-конструктивного, расчлененно-конструктивного упражнения) и методы воспитания физических качеств (повторный, переменный, стандартно-непрерывный, стандартно-интервальный).

Организация педагогического процесса была подчинена таким принципам как систематичность и последовательность, доступность и индивидуализация, возрастной адекватности, непрерывности.

Подобранные средства нашли свое применение в общепринятых **формах педагогического процесса** (таблица 1). Примечательно, что задачи формирования выносливости решались в рамках всех форм работы. Так в его крупных формах используются ритмическая гимнастика, полосы препятствий, кроссовые пробежки, интеллектуально двигательные задания. А в мелких формах различные виды координационных упражнений на выносливость.

Таблица 1

Использование средств развития выносливости в процессе занятий

Формы педагогического процесса	Средства развития выносливости	Периодичность использования
Утренняя гигиеническая гимнастика	- ритмическая дыхательная гимнастика; - ритмическая общеразвивающая гимнастика	Ежедневно 12-15 минут
Организованная физкультурная деятельность	- комплексы ритмической гимнастики, полосы препятствий, кроссовые пробежки, сложно-координационные упражнения в режиме длительного выполнения;	3 раза в неделю по 25-30 минут

Продолжение таблицы 1

Физкультминутки	- мелко-моторные упражнения, дыхательная гимнастика;	Ежедневно 2-3 раза по 5-10 минут
Гимнастика после дневного сна	- музыкально-ритмическая корригирующая гимнастика;	Ежедневно 10-15 минут
Прогулки, динамические паузы	- интеллектуально нагруженная полоса препятствий, подвижные игры, терренкур, длительные задания скоростно-силового характера, применяемые в конце занятий.	Ежедневно 2 раза по 10-15 минут

Экспериментальное апробирование разработанного нововведения в практике адаптивного физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показало его высокую эффек-

тивность. К окончанию исследовательского периода нами фиксировались положительные сдвиги параметров психофизической сферы воспитанников.

Литература

1. Максимова С.Ю. Система адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе музыкально-двигательной деятельности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2014. 455 с.
2. Осипенко Е.В. Содержание и направленность физкультурно-оздоровительных занятий с младшими школьниками в группах продленного дня: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Смоленск: СГАФКСТ, 2013. 22 с.
3. Солопов И.Н. Сентябрьев Н.Н., Горбанева Е.П. Физиология человека с мультимедийным сопровождением: учебник для вузов физической культуры и факультетов физического воспитания педагогических вузов. Волгоград: ВГАФК, 2012. 288 с.
4. Фомина Н.А., Максимова С.Ю. Музыкально-двигательное направление физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физического воспитания. 2015. №5. С. 57 – 58.

References

1. Maksimova S.Ju. Sistema adaptivnogo fizicheskogo vospitanija detej doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija na osnove muzykal'no-dvigatel'noj dejatel'nosti: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Volgograd, 2014. 455 s.
2. Osipenko E.V. Soderzhanie i napravlennost' fizkul'turno-ozdorovitel'nyh zanjatij s mladshimi shkol'nikami v gruppah prodlenogo dnja: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Smolensk: SGAFKST, 2013. 22 s.
3. Solopov I.N. Sentjabrev N.N., Gorbaneva E.P. Fiziologija cheloveka s mul'timedijnym soprovozhdeniem: uchebnik dlja vuzov fizicheskoj kul'tury i fakul'tetov fizicheskogo vospitanija pedagogicheskijh vuzov. Volgograd: VGAFK, 2012. 288 s.
4. Fomina N.A., Maksimova S.Ju. Muzykal'no-dvigatel'noe napravlenie fizicheskogo vospitanija detej doshkol'nogo vozrasta // Teorija i praktika fizicheskogo vospitanija. 2015. №5. S. 57 – 58.

*Maksimova S.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Fedorova D.S., Master Student,
Volograd State Academy of Physical Education*

METHOD OF ENDURANCE DEVELOPMENT AT PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: the text of the article presents the results of methodological developments in the field of adaptive physical education preschool age children with mental retardation. The authors reveal the targets, content and methodological aspects of the development of endurance in children with mental health problems. In the content in detail the necessary exercises are presented. The forms of the educational process are paid attention to.

Keywords: children with mental retardation, technique and endurance

*Маслиева Е.С., старший преподаватель,
Севастопольский государственный университет*

СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИГРОПЕДАГОГИКИ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению основных общеметодических, общедидактических и частнодидактических принципов игропедагогики, а также ее основных целей, понимание которых способствует повышению эффективности учебного процесса по иностранному языку.

Ключевые слова: игропедагогика, игрофикация, обучающая игра, методические принципы

Показателем мотивационного критерия готовности будущих учителей английского языка к организации контроля в начальной школе является наличие у студентов интереса к поиску подходов к организации контроля, понимание необходимости учета психофизиологических особенностей субъектов контроля и преимуществ использования игры как формы контроля по иностранному языку, а также готовность к преодолению трудностей при организации контроля в начальной школе с помощью игровых технологий. Одним из показателей когнитивного критерия является понимание сущности игровых технологий и знание о способах их использования в учебном процессе. Деятельностный критерий, наряду с другими показателями, включает в себя умение использовать указанные выше технологии, а ключевым показателем рефлексивно-креативного критерия служит стремление будущего учителя к саморазвитию и самосовершенствованию. В данной связи, заметим, что в атласе новых профессий, разработанным Московской школой управления «Сколково» [3], одной из профессий «будущего» называется профессия игропедагога и игромастера. Под игропедагогом подразумевают профессионала, который создает образовательные программы на основе игровых методик, а игромастер - специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов (там же). Исходя из актуальности, востребованности данных профессий, нам представляется необходимым формировать у будущих специалистов компетенцию и в области игропедагогики.

Прежде всего, следует рассмотреть понятие «игропедагогика» более детально. К сожалению, несмотря на важность данной проблемы, и широкое применение игропедагогики, ее теоретическая база разработана сравнительно недостаточно. Таким образом, считаем целесообразным ее детализировать. Во-первых, необходимо разобраться в семантическом поле понятия, поскольку часто по-

нятия игропедагогика, игровые технологии, игрофикация и обучающая игра отжествляются, что, на наш взгляд, является неверным [11, с. 19]. Так, вслед за российским игропрактиком А.А. Комиссаровым, под игропедагогикой понимаем как методический инструментарий, основанный на изучении мотивации учащихся и применении интерактивных способов взаимодействия учителя с учеником [4]. Под игровыми технологиями подразумевается комплекс современных игровых методов, которые базируются на идеях проблематизации, разработке инновационных методов, учитывающих специфику современных ситуаций [11, с. 86]. Игрофикация (геймификация) предполагает искусственное вовлечение ученика в образовательный процесс за счет внешней позитивной мотивации. Другими словами, игрофикация – это набор инструментов и техник для увеличения вовлеченности пользователей с помощью использования игровых механик, игровой эстетики и игрового мышления в неигровом контексте [4]. И, наконец, понятие «обучающая игра», новым методическим словарем терминов и понятий определяется как особым образом организованное ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения, например речевого образца (образцов), в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения (с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого акта) [7].

Итак, как видно из означенных выше определений, понятие игропедагогика является наиболее широким, емким, представляющим в свою очередь раздел науки, инструментом которой служат игровые технологии. Механику данных технологий составляет игрофикация, основывающаяся на обучающих играх. Именно обучающая игра является ядром игропедагогики, суть которого раскрывается с помощью приемов игрофикации и игровых технологий. Считаем уместным представить сказанное выше в виде схемы:

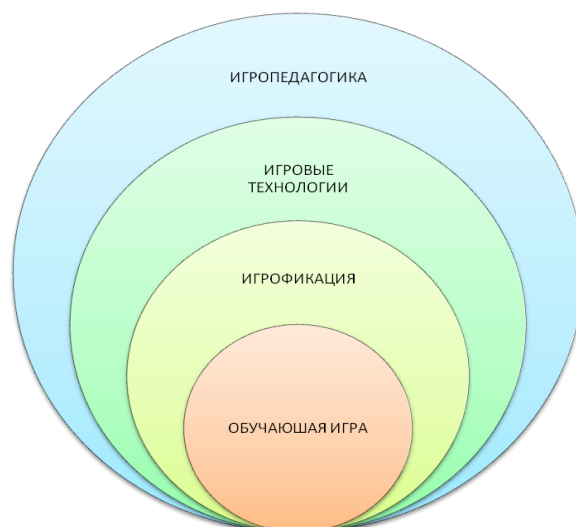


Рис. 1. Компоненты игропедагогики

После уточнения понятийного аппарата, считаем необходимым определить принципы игропедагогики, которые, по нашему мнению, не должны противоречить общедидактическим и методическим принципам обучения иностранному языку в целом. Напомним, что в качестве основных дидактических принципов выделяют следующие: сознательности, активности, систематичности, прочности, наглядности, доступности. Однако, считаем нецелесообразным включение принципа сознательности в рамках игропедагогики, исходя из трактовки данного принципа. Так, согласно ученым (Л.В. Щерба, Г.Е. Ведель, А.Н. Леонтьев и др), сознательность проявляется в сознательном сопоставлении иностранного и родного языков для более интенсивного проникновения в их структуру. При этом сознательность заключается в том, чтобы понять, зачем надо учиться. В соответствии с этим принципом предполагается сознательное участие обучаемого в общении и обучении иностранному языку. Поскольку игропедагогика подразумевает имплицитное повышение внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка, считаем, невозможность применение указанного выше принципа к игропедагогике.

Перейдем к рассмотрению следующего дидактического принципа – активности. Данный принцип подкреплен с точки зрения современной психологии, где активность - главная характеристика познания. Психологи различают эмоциональную, речевую и интеллектуальную активность [6, 5]. Составляющие игропедагогику компоненты, а именно, игровые технологии, игрофикация и обучающие игры, как раз и нацелены на повышение активной роли обучаемого в образовательном процессе.

Принцип наглядности вытекает из процесса восприятия, осмысления и обобщения учебного материала. Поскольку речь идет об овладении

иностранном языком, необходимо отметить, что речь идет в случае принципа наглядности, в первую очередь, о языковой наглядности.

Реализуя принцип доступности, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей. Доступность обучения определяется рядом факторов, главным из которых является учет возрастных особенностей. Игра, как компонент игропедагогики, позволяет наиболее эффективно индивидуализировать учебный процесс. В рамках нашего исследования, уточним, что игровая деятельность, по мнению психологов [6, 5] является основой постепенного перехода к учебной деятельности в начальной школе, кроме того игра и младший школьный возраст являются абсолютно родственными понятиями [6, с. 78]. Трудности, с которыми, так или иначе, сталкиваются дети в обучении иностранному языку в рамках игропедагогики, должны быть преодолимыми. Доступность достигается путем использования правильно подобранного учебного материала, метода обучения и контроля по иностранному языку.

Принцип прочности, безусловно, присущ игропедагогике, так как прочность усвоения обеспечивается путем яркого преподнесения материала, многократных тренировок, самостоятельной работы, систематического контроля [10].

Суть принципа систематичности в рамках игропедагогики заключается в том, чтобы изложение материала доводилось до уровня системности в сознании учащихся. Процесс обучения успешней и результативней, если состоит из отдельных последовательных шагов и отличается непрерывностью. Большое значение для реализации данного принципа имеет практическая деятельность, когда теория соединяется с практикой. Игровые технологии позволяют сделать процесс обучения и контроля по иностранному языку систематичным и при этом высоко мотивированным.

Считаем логичным перейти к рассмотрению методических принципов обучения иностранному языку в рамках игропедагогики. В зарубежной и отечественной педагогике были неоднократные попытки обосновать методические принципы обучения (Е.И. Пассов, Г. Палмер, В.Л. Скалкин); каждый автор предлагает свой набор принципов и их определение. Тем не менее, в современной методике обучения иностранному языку отсутствует однозначная классификация методических принципов. Имеются два основных критерия их определения - методическая сущность и специфичность принципа. Разграничивают общие и частные методические принципы обучения; первые не зависят от целей и условий их использования, вторые отражают специфические условия обучения.

Нас интересуют, прежде всего, методические принципы, характерные именно для обучения иностранному языку. К общеметодическим принципам обучения иностранному языку относятся принципы функциональности, структурного подхода, программирования речевой деятельности, ситуативной обусловленности упражнений, коммуникативной направленности обучения, учета родного языка при овладении иностранным языком, доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения иностранным языком. В рамках игропедагогики, считаем уместным исключить принцип учета родного языка при овладении иностранным языком, поскольку игровые технологии, игрофикация и обучающие игры делают возможным овладение иностранным языком без полагания на родной язык, самостоятельно. Кроме того, по мнению современных методистов [9, с. 17], обучение в соответствии с принципами структурного подхода затрудняет сознательный выбор средств выражения, не способствует свободному конструированию речи в процессе речевого общения. Таким образом, считаем, что данный принцип не стоит учитывать при построении обучения иностранному языку в рамках игропедагогики.

Под принципом функциональности понимают методический принцип обучения, предполагающий усвоение новых лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с их функциями в речи. Следование данному принципу обеспечивает путь практического овладения языком: содержание речи определяет выбор и усвоение средств ее выражения.

Принцип программирования коммуникативной деятельности был выдвинут А.П. Старковым. «Любая рациональная система обучения, – пишет А.П. Старков, представляет собой программирование соответствующей деятельности». Автор включает в него отбор языкового материала для упражнений, отбор самих упражнений в соответ-

ствии с этапом обучения, соблюдение одной трудности, моделирование действительности с применением наглядности. Именно этот принцип и реализуется в учебной игре, содержание которой и определяется с учетом определенного языкового и речевого материала, либо определенных объектов контроля, при этом с применением динамической наглядности, что, в свою очередь, отвечает и принципу коммуникативной направленности упражнений, поскольку игра является, по мнению ученых (Е.И. Пассов, А.Н. Леонтьев и др.), формой наиболее приближенной к реальной коммуникации.

К частнометодическим относятся принципы: обучения на речевых образцах, моделях; сочетания языковой тренировки и речевой практики; взаимодействия основных видов речевой деятельности; устного опережения в обучении чтению и письму; аппроксимации учебной деятельности; интенсивности начальной стадии обучения иностранному языку, принцип интенсивности, принцип глобальности.

Мы придерживаемся точки зрения зарубежных методистов, такие, как Ларсен-Фриман [1], которые выделяют следующие принципы, базирующиеся на ключевых для методики аспектах:

- лингвистические принципы (linguistic principles): учета родного языка при овладении иностранным языком (native language effect), коммуникативной компетенции (communicative competence), учет особенностей овладения изучаемым языком как промежуточной языковой системой (interlanguage);

- когнитивные принципы (cognitive principles): принцип использования внутренней мотивации (intrinsic motivation principle), принцип автоматизации речевых единиц (automaticity), принцип использования личного вклада учащегося (strategic investment principle);

- эмоционально-психологические принципы (affective principles): принцип языкового «Я» (language ego), принцип взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка (language – culture connection).

Относительно игропедагогики считаем сохранение означенных выше общеметодических и частнометодических принципов справедливым, за исключением принципа устного опережения при обучении чтению и письму, поскольку игрофикация позволяет формировать навыки и умения в разных видах речевой деятельности одновременно. Ученик, обучаемый иностранному языку по средствам игропедагогики, в игре читает /слушает задания/игровые правила, результатом выполнения их часто является письменное или устное высказывание. Кроме того, напомним, игра – наибо-

лее приближенная форма к реальному общению, что обуславливает и коммуникативную направленность игропедагогики и высокую степень внутренней и внешней мотивации учеников.

Итак, подытоживая сказанное выше, представим принципы игропедагогики в виде таблицы:

Таблица 1

Основные принципы игропедагогики

Общеобразовательные принципы	Общепедагогические принципы	Частнопедагогические принципы	Игропедагогика
активности	функциональности	использования внутренней мотивации в процессе игры	
наглядности	структурного подхода	коммуникативной компетенции	
систематичности	программирования речевой деятельности, заложенной в программе обучающей игры	учет особенностей овладения изучаемым языком как промежуточной языковой системой, позволяющей свободно функционировать в игре	
прочности	ситуативной обусловленности упражнений, что позволяет использовать различные виды игровых упражнений для различных объектов обучения и контроля	автоматизации речевых единиц по средствам повторяющихся игровых упражнений/игровых действий	
доступности	коммуникативной направленности обучения	использования личного вклада учащегося для достижения целей игры	
	доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения иностранным языком	принцип языкового «Я»	
		взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка по средствам сценария игры и игровых действий	

После изучения принципов игропедагогики считаем целесообразным рассмотреть ее цели. Безусловно, первоочередной целью является передача знаний субъектам обучения и контроля, а также формирование на их основе навыков и умений в области изучения иностранного языка. Однако, помимо данных целей, игропедагогика нацелена, по мнению А. Комиссарова, и на ряд других. Итак, цели игропедагогики:

1. передача знаний, формирование навыков и умений по иностранному языку;
2. адаптивность, т.е. умение принимать окружающий мир;
3. развитие системного мышления, исследовательского поведения;
4. умение работать индивидуально и в команде;

5. развитие креативности, фантазии;
6. развитие ответственности и умения доводить до конца начатое дело/игру;
7. повышение самоуважения, уверенности в себе, инициативы, умения публично выступать;
8. стимулирование любознательности, любви к получению и применению знаний.

Преподавателю необходимо учитывать данные цели при построении образовательного процесса и контроля, однако, мы считаем, что прежде чем перейти к игрофикации обучения необходимо проанализировать мотивацию субъектов обучения и контроля, а также подобрать или разработать игры, отвечающие поставленным задачам, чему и посвящено наше дальнейшее исследование.

Литература

1. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd edn Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.
2. Mc Kay, S. L. Teaching English as an International Language. Oxford: OxfordUniversityPress, 2002. 381 p.
3. URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igropedagog/>(дата обращения: 22.11.2016)
4. URL:<http://www.slideshare.net/AndreyKomissarov/2014-44597875>(дата обращения: 21.11.2016)
5. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1996. 214 с.
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психо-логическое исследование с элементами математической статистики. 640 с
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н.Щукин. 2009.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Липецк: Липецк.гос. педаг. ин-т, 1998. 159 с.
9. Фоминых Н.Ю. Проектирование компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники: Монография. Севастополь: Рибест, 2015. 440 с.
10. Шакирова А.А. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения: 27.03.2016)
11. Югфельд И.А. Подготовка будущих учителей к использованию игровых технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. ... канд.пед.наук. Тула 13.00.08. 2007. 182 с.

References

1. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd edn Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.
2. Mc Kay, S. L. Teaching English as an International Language. Oxford: OxfordUniversityPress, 2002. 381 p.
3. URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igropedagog/>(data obrashhenija: 22.11.2016)
4. URL:<http://www.slideshare.net/AndreyKomissarov/2014-44597875>(data obrashhenija: 21.11.2016)
5. Leont'ev A.A. Jazyk, rech' i rechevaja dejatel'nost'. M.: Prosveshhenie, 1996. 214 s.
6. Nemov R.S. Psihologija: Ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij: V 3 kn. 4-e izd. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. Kn. 3: Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psiho-logicheskoe issledovanie s jelementami matematicheskoj statistiki. 640 s
7. Novyj slovar' metodicheskijh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR. Je. G. Azimov, A. N.Shhukin. 2009.
8. Passov E.I. Kommunikativnoe inojazychnoe obrazovanie. Lipeck: Lipeck.gos. pedag. in-t, 1998. 159 s.
9. Fominyh N.Ju. Proektirovanie komp'juterno orientirovannoj sredy inojazychnoj professional'noj podgotovki budushhijh specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehnik: Monografija. Sevastopol': Ribest, 2015. 440 s.
10. Shakirova A.A. PRINCIPY OBUChENIJa INOSTRANNOMU JaZYKU // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. №1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (data obrashhenija: 27.03.2016)
11. Jugfel'd I.A. Podgotovka budushhijh uchitelej k ispol'zovaniju igrovijh tehnologij v processe izuchenija

*Maslieva Y.S., Senior Lecturer,
Sevastopol State University*

FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRINCIPLE SYSTEM BASED ON THE GAME PEDAGOGY

Abstract: the article is devoted to the review of basic general methodological, didactical, particular didactical and game-pedagogical principles. Moreover, the understanding of game-pedagogical basic purposes helps to increase the efficiency of foreign language study process.

Keywords: game-pedagogy, gamification, educational game, methodological principles

*Морозова И.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Мальшева Н.В., кандидат исторических наук, доцент,
Пензенский государственный технологический университет*

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ВУЗА

Аннотация: в статье представлена методика творческого взаимодействия школьников и студентов вуза с целью осознанного выбора профессии.

Ключевые слова: коллектив, развитие и формирование личности, профессиональное обучение, осознанный выбор профессии

Развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив, что является одной из важнейших закономерностей воспитания.

Основной целью профориентационной работы вуза является привлечение профессорско-преподавательского состава, студентов к активному участию в научно обоснованной системе мер по профессиональной ориентации молодежи.

Планировать работу по профессиональному просвещению в школе следует в соответствии с предварительной профдиагностикой.

Чтобы работа по профпросвещению имела положительные результаты, она должна проводиться умело и с большим педагогическим тактом.

Ориентируя на профессии, в которых страна и общество испытывают недостаток, нужно избегать всякого рода нажим, так как неумелое давление на школьников может привести лишь к окончательной потере интереса к данной профессии.

Главный принцип, которым следует руководствоваться в работе по профпросвещению, - связь с жизнью. Исходя из этого, основные направления работы в этой области можно выразить так:

- профпросвещение предполагает формирование целостного, многопланового представления учащихся о народном хозяйстве страны, его отраслях, предприятиях, профессиях;

- в процессе проведения работы по профессиональному просвещению необходимо учитывать направленность в развитии отраслей народного хозяйства данного экономического района, сложившиеся трудовые традиции, наличие общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;

профессиональное просвещение молодежи должно основываться на реальной потребности в конкретных профессиях;

- ознакомление с миром профессий следует тесно увязывать с профессиональными интересами, склонностями и способностями молодежи и динамикой развития этих особенностей молодых людей. Содержание работы по профессионально-

му просвещению должно учитывать состав учащихся по возрасту, полу.

Составной частью профпросвещения является профпропаганда, а основными формами ее проведения – встречи с представителями различных профессий, лекции о различных отраслях народного хозяйства, производствах и профессиях и т.д.

Значительное место в работе по профпросвещению занимают беседы, которые проводят классные руководители, учителя-предметники или представители различных профессий. При этом тематика бесед должна отвечать возрастным особенностям школьников и охватывать круг вопросов, интересующих самих учащихся.

Ознакомление учащихся с профессиями в процессе беседы можно проводить по плану.

1. Общие сведения о профессии

Краткая характеристика отрасли народного хозяйства, где применяется профессия, краткий исторический очерк и перспективы развития профессии, основные специальности, связанные с данной профессией.

Производственное содержание профессии

2. Место и роль профессии в научно-техническом прогрессе, ее перспективность; предмет, средства и продукт (результат) труда; содержание и характер (функция) трудовой деятельности; объем механизации и автоматизации труда; общие и специальные знания и умения специалиста данной профессии, моральные качества; связь (взаимодействие) с другими специальностями.

3. Условия работы и требования профессии к человеку:

- санитарно-гигиенические условия труда;

- требования к возрасту и здоровью;

- элементы творчества, характер трудностей, степень ответственности, специальные требования к физиологическим и психологическим особенностям человека, отличительные качества хорошего работника; специальные условия: влияние профессии на образ жизни работника, его быт и т.д.;

- экономические условия: организация труда, система оплаты, отпуск.

4. Система подготовки к профессии.

Пути получения профессии, курсы, техникумы, вузы; связь профессиональной подготовки с учебной и трудовой деятельностью в школе; уровень и объем профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для получения начального квалификационного разряда по данной профессии.

Удовлетворение таких потребностей, как потребность в профессиональном самоопределении или самоутверждении, происходит в процессе практической деятельности человека, причем только в том случае, если выбранная профессия, как принято говорить, по душе.

Потребности всегда отражают возможности их удовлетворения, поэтому их роль в ценностных ориентациях личности можно определить следующим образом: потребности активизируют соответствующие возможности человека, направляют его деятельность в нужном направлении. А реализуются все эти потребности через конкретные объективные ценности.

Каждая личность стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют ее целям и интересам. Применительно к профессиональной деятельности человека можно выделить следующие ценности:

- самоутверждение в обществе, в ближайшей социальной среде;
- авторитет в трудовом коллективе;
- признание родных, знакомых, друзей;
- самосовершенствование и самовыражение – интересная работа;
- применение своих знаний, умений, способностей;
- творческий характер труда;
- материально-практические, утилитарные ценности - хороший заработок;
- должность, удовлетворяющая личность, перспективы продвижения по службе.

Главную роль в выборе ценностей имеют мотивы, которые в свою очередь зависят от интересов и потребностей личности, целей этой личности.

По виду мотивы выбора профессии можно разделить на группы:

- общая мотивировка;
- романтика профессий;
- мотивы познавательного характера;
- мотивы, в которых подчеркивается общественная значимость профессии;
- немотивированный выбор.

Выявление мотивов выбора профессии позволяет узнать, что именно побудило человека избрать данный вид труда и насколько четкие, аргументированные мотивы выбора. Это в свою оче-

редь, дает возможность выяснить отношение личности к объективным ценностям.

Итак, мы рассмотрели ценностные ориентации в структуре личности человека.

Во взаимосвязи с другими характеристиками личности их можно определить следующим образом: потребности – интересы – объективные ценности – мотивы – цели – выбор.

Предварительная профдиагностика предполагает выявление таких качеств человека, как склонности.

Склонности – «это побуждения, имеющие в своей основе активное, созидательное отношение к объекту».

Как правило, на занятия, к которым учащийся более склонен, он тратит больше времени и к тому же трудиться с желанием. Если человек при этом добивается еще и определенных результатов в этой деятельности (учебной или трудовой), то можно говорить о способностях к данной деятельности. Основным показателем способности следует считать легкость усвоения новых знаний и быстроту совершенствования умений, достижение высоких результатов деятельности. Говоря о выявлении способностей учащихся в целях профориентации, мы имеем в виду склонности к овладению не только знаниями школьной программы, но и определенными профессиями.

Способности – «это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся». Способности обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

По отношению к знаниям, умениям и навыкам способности человека выступают как некоторая возможность. Будут ли приобретены человеком эти знания, умения и навыки зависит от множества условий, например, от окружения, от того, как его будут обучать, как будет организована его трудовая деятельность и т. д.

Такой подход к данному вопросу дает ученым и исследователям возможность изучать те материальные предпосылки, физиологические процессы, на основе которых при благоприятных условиях могут развиваться у человека те или иные профессиональные способности.

Эти материальные, заложенные в организме человека ученые называют задатками. На их развитие большое влияние оказывает окружающая среда.

Кроме способностей к индивидуальным психологическим особенностям личности относятся темперамент и характер. Эти свойства консервативны и устойчивы.

Итак, мы рассмотрели группы психологических характеристик личности, необходимых для изучения школьников в профориентационных целях.

При работе с учащимися необходимо учитывать специфику образовательного учреждения, возраст, способности и склонности обучающихся. Для наиболее продуктивной работы следует выявить актив группы, наиболее склонный к той или иной деятельности.

Применение различных форм работ с учащимися способствует их творческому развитию, развитию коллективного взаимодействия и воображения.

Нами предложена работа над созданием фильма о школьной жизни одного из 11 класса гимназии г. Пензы.

При разработке фильмов необходима постановка четкой цели, определение задач, решение которых позволит эффективно получить необходимый результат. Для сплоченной работе в группе лучше распределить функциональные обязанности между членами коллектива, например, назначит сценариста, режиссёра, актёров и т.д.

Их деятельность должна быть совместной, сценаристу необходима помощь режиссёра и наоборот.

Для сплочения группы нужно постоянно акцентировать внимание на достижение ими общей цели. Её можно достичь через раскрытие различных идей. Для этого рациональнее всего разделить класс на несколько групп, в которых методом мозгового штурма выбрать наиболее подходящую идею и описать алгоритм её осуществления:

- разработка сценария (необходима работа ребят с богатым творческим воображением);
- подготовка к воплощению сценария: подбор актёров, место съёмки и определение ситуационных факторов;
- съёмка фильма;
- монтаж видеоматериала.

Для эффективной работы учащихся необходимо ознакомить их с процессом разработки сценария и осветить необходимые аспекты с их точки зрения.

Включаясь в творческую атмосферу, которая царит в период всего процесса взаимодействия с учащимися при работе над созданием фильма, школьники подсознательно понимали, что ПензГТУ готовит не просто востребованных специалистов, но и творческих, активных людей, способных самоутвердиться в современном обществе.

Предложение о создании фильма учащимися было встречено поначалу с некоторым недоумением, так как школьники в большей степени заняты учебной, и на творческую деятельность у них про-

сто не хватает времени. Да и мало кто понимал, что от них требуется.

Объяснив учащимся, что они под нашим чутким руководством сами смогут создать фильм, которым будут потом гордиться, вдохновило школьников на творческую деятельность. Не в ущерб учебе они с охотой оставались после занятий обдумывать сюжет, декорации, костюмы и прочие атрибуты.

Работа над фильмом проходила в неформальной обстановке, которая просто располагала к активному общению. Вопросы были абсолютно разными, в том числе, не один раз разговор заходил о ПензГТУ, о том, как можно стать ее студентом.

Набор вопросов был достаточно стандартным. Школьникам интересны все нюансы студенческой жизни.

Наверняка, отмечая положительные черты и возможные трудности, с которыми учащиеся могут столкнуться при поступлении или при обучении, студенты смогли оставить хорошие впечатления об университете.

Таким образом, информация о вузе, благодаря многочисленным знакомствам учащихся класса, работающего над созданием фильма, распространилась по всей школе. В дальнейшем, в период работы над фильмом, приходилось отвечать на вопросы не только подопечного класса, но и многих старшеклассников, для которых вопрос поступления на данный момент времени стоял наиболее остро.

Отметим положительное влияние подобного творческого взаимодействия на психологический климат коллектива, на взаимоотношения между одноклассниками.

Поэтапно создавая фильм совместными усилиями, взаимоотношения между учащимися становились наиболее доброжелательными, направленными на взаимовыручку, взаимоподдержку, понимание и взаимоуважение. Работа над созданием сценария в группах позволила максимально активизировать творческие способности учащихся, так как каждая группа стремилась к тому, чтобы именно их сценарий признали лучшим и взяли за основу фильма.

К распределению ролей школьники подошли с особой требовательностью и ответственностью. Многие хотели попробовать себя в роли актеров, режиссера, оператора, тем самым желая самоутвердиться и оставить о себе хорошие впечатления. Возможно, это было связано с желанием поступать в ПензГТУ и надеждой на хорошие рекомендации как со стороны учителей, так и со стороны студентов.

Выбирая место съемок, учащиеся постоянно изменяли или добавляли те или иные фрагменты в

сценарий, совершенствуя его. Взаимодействуя, школьники учились находить компромисс, уважать чужую точку зрения на возникшую проблему, прислушиваться к мнению друг друга.

Не менее творческим элементом создания фильма является его монтирование. Когда процесс был завершен и фильм готов к просмотру широкой аудиторией, учащиеся не скрывали своих эмоций, радуясь и ликую успешному завершению работы. Фильм был одобрен всеми старшеклассниками школы, и поступило предложение хотя бы раз в год создавать подобные шедевры.

Итак, целью нашей совместной деятельности с учащимися 11 класса являлась творческая самореализация школьников посредством создания фильма, способствующая формированию четкого представления о Пензенском государственном технологическом университете, его возможностях, качестве обучения, направлениях дополнительного образования.

Эффективность творческой работы подтверждается тем, что 11 учащихся стали студентами университета, выбрав профессию осознанно.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. -Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 345 с.
3. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов на-Дону. Изд-во "Феникс", 2004. 384 с.

Reference

1. Andreev V.I. Pedagogika: Ucheb. kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. -Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000. 608 s.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. M.: Pedagogika, 1991. 345 s.
3. Muhina S.A., Solov'eva A.A. Netradicionnye pedagogicheskie tehnologii v obuchenii. Rostov na-Donu. Izd-vo "Feniks", 2004. 384 s.

*Morozova I.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Malysheva N.V., Candidate of Historical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Penza State Technological University*

COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL GUIDANCE OF THE UNIVERSITY

Abstract: the paper presents a methodology of creative interaction of pupils and students of the University for informed career choices.

Keywords: team development and personality formation, vocational training, conscious choice of profession

*Москалева Н.Н., кандидат экономических наук, доцент,
Бочков П.В., кандидат экономических наук, доцент,
Глазков В.Е., кандидат экономических наук, доцент,
Институт менеджмента и права,
Уральский государственный педагогический университет*

ФАКТОРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ МИКРОЭКОНОМИКИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ

Аннотация: статья посвящена вопросам использования студентами, будущими учителями, практических занятий в университете по непедagogическим дисциплинам в своем профессиональном становлении. Авторы описывают опыт ведения занятий по экономике, в котором освещают методику организации докладов и сообщений по различным темам, в ходе которых студенты на время становятся лекторами и организаторами дискуссий. Для этого показаны ситуативные задания из сборника по курсу микроэкономики Р.М. Нуреева. Задачник по микроэкономике к «Курсу микроэкономики» Р.М. Нуреева подготовлен коллективом профессоров и преподавателей ГУ ВШЭ в рамках гранта «Разработка научно-методического обеспечения курса «Экономическая теория» для экономических факультетов государственных университетов №119 ф». Однако, помещенные в задачнике тесты и задачи имеют разный уровень сложности, что позволяет с успехом использовать его как студентам в самостоятельной работе, так и на практических занятиях в группах неэкономического профиля. В статье показана роль использования предложенных заданий для обогащения знаний студентов, а также для опережающего развития в процессе освоения учебной программы, стимулирования активности студентов на семинарских занятиях. Показана практика использования на занятиях студентов в роли ведущих. В статье приводятся данные о том, что тестовые задания развивают патриотизм специфическим содержанием, позволяют получить новые знания, например по экономике информации, повышают финансовую грамотность, стимулируют интерес к предмету и в целом дают возможность повысить эффективность самостоятельной и аудиторной работы студентов.

Ключевые слова: микроэкономика, ситуативные задания, задачник, экономика, экономическая теория, глоссарий, ресурсы, потребности, риски, рынки, тесты, ответы

Экономику хозяйствующего субъекта (микроэкономику) студенты Уральского государственного педагогического университета изучают в дисциплинах «Экономика» или «Экономическая теория». Практика превращения докладчиков на практических занятиях в организаторов обсуждения своих докладов и сообщений родилась несколько лет назад по инициативе самих студентов. Обеспокоенные невниманием некоторых слушателей, они продумали методику активизации работы одноклассников и вовлечения их в конкуренцию за получение оценок прямо по итогам сообщения. Для этого каждый выступающий должен был дома продумать вопросы слушателям по освещаемой теме. В результате докладчики перестали бояться вопросов, поскольку стали хозяевами положения, ведь они начали отмечать в списке плюсы рейтинга. Каждый из преподавателей по-своему учитывал результаты обсуждения и делал у себя отметки. Некоторые преподаватели с незнакомой студентам межфакультетской кафедры, приходя в новую для себя аудиторию, не знают фамилий студентов и пользуются услугами старосты, поручая им вести «кондуит». Помощь ведущего обсуждения в связи с этим бывает своевременной.

На практических занятиях студенты выполняют ситуативные задания. Большим подспорьем в этом служит сборник задач к учебнику Р.М. Нуреева «Курс микроэкономики» [5, с. 4-152], в котором помещены задания разной степени сложности, что имеет существенное значение, о чем мы уже писали, рассматривая диверсифицированный подход к организации самостоятельной работы студентов. Так, подчеркивалось, что «самостоятельная работа студентов строится на выборе каждым обучающимся своего способа поиска информации» [1, с. 45].

Опыт превращения докладчиков в ведущих обсуждения в УрГПУ постепенно обрастал все новыми маленькими методическими достижениями. Сначала ведущие и ведомые заключали негласные соглашения по принципу: «кукушка хвалит петуха» (сегодня я докладчик, завтра – ты, а «плюсы» в рейтинге нужны всем). Потом какая-то группа, попав в обстановку принципиальной неподкупности докладчиков, начинала дружно конспектировать сообщение, чтобы ведущий не застал врасплох неожиданным вопросом и не поставил в рейтинге «минус». Все

зависело от того, какие студенты были в группе и какие цели ставили для себя в учебе: одни хотели быть просто отличниками, завоевать авторитет, другие – стать хорошими педагогами (их было больше всего в группе историков). Но вот лучшая из трех групп второго курса студентов института физвоспитания (2016 г.) «переиграла» всех остальных, показав стремление к профессионализму, борьбу за собственный рост: такого желания работать над собой и стать личностями еще не было ни у кого. Они боролись за объем своих компетенций, поскольку за кафедрой показывали себя учителями. Этому способствовало использование ими сборника ситуативных заданий к задачку Р.М. Нуреева [5, с. 4-152 и с. 217-335], а также вышедшего в 2015 г. в УрГПУ широко используемого учебно-методического комплекса «Экономика», поскольку эта дисциплина вводит студентов в круг «общих экономических основ и закономерностей функционирования хозяйственных систем» [2, с. 5].

Методы обучения, основанные на обсуждении конкретного события или ситуации, на критической оценке результата активизируют участие обучаемого в решении проблемы. «Их использование в анализе экономической обстановки обеспечивает не только более высокий уровень усвоения знаний и навыков, но и более эффективное применение на практике. Несомненным преимуществом таких методов является то, что, опираясь на творческое мышление, они в значительной степени приближают учебные занятия к реальным условиям деятельности будущих специалистов», как отмечает это доктор педагогических наук С.Л. Фоменко [6, с. 52].

Для студентов, в программу обучения которых не входит история экономических учений, задания к «Курсу микроэкономики» Р.М. Нуреева содержат богатый материал, позволяющий узнать много нового. Большие возможности для этого содержит, раздел задачника «Развитие предмета экономической теории». Обращение к поэтическому наследию А.С. Пушкина, окрашивает историю экономической теории в романтический оттенок. Так говорится, что в романе в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкин писал о своем литературном персонаже, что он «умел судить о том, как государство богатеет... и почему не нужно золота ему, когда *простой продукт* имеет». Вопрос: А. С. Пушкин хотел тем самым сказать, что его герою были близки взгляды: а) средневековых схоластов; б) представителей классической политэкономии; в) маржиналистов; г) меркантилистов? Ответ: «б» –

представители классической политэкономии утверждали, что богатство определяется количеством производимых продуктов труда [5, с. 5].

Иногда оказывается, что ответ на сложный вопрос прост и очевиден. Например: почему идея коммунизма оказалась несостоятельной? Потому что лозунг коммунизма был: «От каждого по способностям, каждому — по потребностям». Фактически утверждалось, что человек может ограничить свои потребности. А ведь закон роста потребностей – общий для всех, и если у человека перестанут расти потребности, он перестанет им быть...

Некоторые материалы задачника носят опережающий характер и предвосхищают темы, которые студентам лишь предстоит освоить. Это как раз и облегчает данный процесс. Сведения об особенностях японской культуры проливают свет на особенности национальной рыночной модели хозяйства этой страны. Так спрашивается, почему после Второй мировой войны в Японии сложилась уникальная для некоммунистической страны ситуация в том смысле, что около половины академических экономистов гласно или негласно являются марксистами... Какие экономические концепции и почему пользуются наибольшей популярностью в США? Из ответов студенты узнают, что неоклассическая теория последовательно строится на принципах рационального индивидуализма, поэтому она популярна в странах с индивидуалистической культурой, прежде всего в США. Напротив, радикальные экономические теории и отчасти кейнсианство основаны во многом на идеях коммунизма, поэтому они более популярны в странах, где преобладает этика коллективизма, – в Японии и Западной Европе.

Задания служат воспитанию патриотизма. Хотя среди Нобелевских лауреатов по экономике был лишь один россиянин Л.В. Канторович, зато Е. Слуцкий в 1915 г. впервые изложил ординалистскую концепцию потребительского поведения, повторно открытую Д. Хиксом, Нобелевским лауреатом 1972 г.

Выполнение заданий учит студента поведению в любой ситуации. Можно ли поискать альтернативное желание взамен неутоленному? Ответ рождается при изучении темы микроэкономики «Потребности, ресурсы, выбор». Нет, одна потребность не может заменить другой. А можно ли отложить удовлетворение потребности? Если да, то на какой срок? Значит, есть еще один параметр потребностей – актуализированность. А это что такое? Известны случаи, когда люди, прошедшие особую

подготовку (йоги, например), могли долгое время оставаться без воды, сна или пищи. Но это им удастся делать только тогда, когда их первичные потребности остаются неактуализированными. Для обычного (среднестатистического) человека *неудовлетворенная потребность* – это *актуализированная потребность*. Экономика изучает поведение обычных людей.

Вопросы связи этики с экономикой также можно найти в задачнике к учебнику Р.М. Нуреева. Иногда отказывают людям в помощи, ссылаясь на то, что им в свое время никто не помог. Как это выглядит с точки зрения экономики? Вопрос: если вы одолжили приятелю в долг крупную сумму денег, не взяв с него процентов, вы поступили нерационально? Ответ: *нет*, экономическая рациональность не означает преследование только своего материального интереса. Помогая другу, вы удовлетворили потребность более высокого уровня – в дружеской среде общения.

Заслугой авторов задачника является забота о финансовой грамотности молодежи путем формулировок таких инструментов рынка, как английский и голландский аукционы, закрытый аукцион, фьючерсы, опционы, диверсификация портфеля. Студенты знакомятся с характеристикой вариантов выбора в условиях неопределенности. Они узнают, что субъективная вероятность формируется на основе информации, которой обладает индивид, а объективная вероятность – на основе статистических расчетов. В некоторых случаях вероятности не совпадают.

Студенты учатся определять степень риска. Например, им предлагается выбрать из двух проектов тот, у которого больше: а) математическое ожидание, б) дисперсия, в) стандартное отклонение, г) пункты «б» и «в». Ответ: «г». Дисперсия и стандартное отклонение (квадратный корень из дисперсии) являются мерой

риска. Чем выше данные показатели, тем рискованней проект.

В данной статье мы не приводим анализа сложных заданий, которые используют большие математические выкладки. Но их в задачнике к учебнику Р.М. Нуреева довольно много. Их полезно применять на экономических факультетах. Нашей же целью было привлечение внимания к обогащению практических занятий бакалавров по экономике и экономической теории, занимающихся по программам педагогического образования.

В качестве итога разговора о проблеме методики занятий, способствующих профессиональному становлению будущего учителя, можно отметить следующее. Заканчивается очередной семестр и изучение дисциплины «Экономика» на втором курсе, которая является методологической базой для новой дисциплины – «Экономика образования». По ней нет такого изобилия учебников, и лишь в ноябре 2016 года в УрГПУ было издано наше учебное пособие, где отмечается, что «образование... является кормильцем страны и базовой отраслью экономики» [3, с. 20]. Теперь студенты будут больше анализировать свое знание школы и публичные доклады директоров на школьных сайтах, а экскурсии по образовательным организациям будут с помощью электронных ресурсов. Студенты, подошедшие к этому курсу, находятся в разной степени зрелости. Но каждый в сравнении с самим собой значительно вырос, о чем говорит их горячее желание занять престижное место докладчика на занятии. Причем те, кто стремился к этому активнее, шли впереди по этому пути. А в целом нет сейчас такого, кто бы отказался стать докладчиком на очередном занятии. Представляется, что это настоящий тренд в профессиональном становлении.

Литература

1. Глазков В.Е., Москалева Н.Н. Диверсифицированный подход к выбору форм самостоятельной работы студентов в изучении дисциплины «Экономика образования // Научный журнал «Педагогическое образование в России». 2016. №3. С. 44 – 50.
2. Москалева Н.Н. Экономика. Учебно-методический комплекс. Урал.гос. пед.ун-т. 2015. С. 21 – 132.
3. Москалева Н.Н., Глазков В.Е. Экономика образования: Учебное пособие под ред. проф. С.Л. Фоменко. Урал.гос. пед.ун-т. 2016. 170 с.
4. Нуреев Р.М. Курс микроэкономики. М: ИНФРА-М. 2011. 561 с.
5. Сборник задач по микроэкономике к «Курсу микроэкономики» Р.М.Нуреева / Гл. ред. проф. Р.М. Нуреев. М.: Норма, 2005. 432.
6. Фоменко С.Л. Активные методы в обучении будущих менеджеров // Каррикулум переподготовки менеджеров образования: Сб. научных статей / Науч.ред. А.Л.Симонова, Э.Э.Сыманюк. Урал.гос.пед.ун-т, 2005. С. 52.

References

1. Glazkov V.E., Moskaleva N.N. Diversificirovannyj podhod k vyboru form samostojatel'noj raboty studentov v izuchenii discipliny «Jekonomika obrazovanija // Nauchnyj zhurnal «Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii». 2016. №3. S. 44 – 50.
2. Moskaleva N.N. Jekonomika. Uchebno-metodicheskij kompleks. Ural.gos. ped.un-t. 2015. S. 21 – 132.
3. Moskaleva N.N., Glazkov V.E. Jekonomika obrazovanija: Uchebnoe posobie pod red. prof. S.L. Fomenko. Ural.gos. ped.un-t. 2016. 170 s.
4. Nureev R.M. Kurs mikrojekonomiki. M: INFRA-M. 2011. 561 s.
5. Sbornik zadach po mikrojekonomike k «Kursu mikrojekonomiki» R.M.Nureeva / Gl. red. prof. R.M. Nureev. M.: Norma, 2005. 432.
6. Fomenko S.L. Aktivnye metody v obuchenii budushhih menedzherov // Karkulum perepodgotovki menedzherov obrazovanija: Sb. nauchnyh statej / Nauch.red. A.L.Simonova, Je.Je.Symanjuk. Ural.gos.ped.un-t, 2005. S. 52.

*Moskalyova N.Ni., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bochkov P.V., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Glazkov V.E., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Management and Law,
Ural State Pedagogical University*

FACTORS OF USE OF SITUATIONAL TASKS IN STUDYING OF MICROECONOMICS BACHELORS STUDENTS

Abstract: the article is devoted to the questions of use by students, future teachers, a practical training at university on not pedagogical disciplines in the professional formation. The authors describe experience of conducting classes in economy in which light a technique of the organization of reports and messages on various subjects during which students for a while become lecturers and organizers of discussions. Situational tasks from the collection at the rate of microeconomics R.M. Nureeva are for this purpose shown. The book of problems on microeconomics R.M.Nureeva is prepared by group of professors and teachers of Higher School of Economics within a grant for "A microeconomics course" "Development of scientific and methodical providing the course "Economic Theory" for economics departments of the state universities No. 119f ". However, the tests and tasks placed in the book of problems have the different level of complexity that allows to use with success it as to students in independent work, and on a practical training in groups. The role of use of the offered tasks for enrichment of knowledge of students, and also for the advancing development in the course of development of the training program, stimulation of activity of students on seminar occupations is shown in the article. Practice of use on occupations of students as leaders is shown. Data that test tasks develop patriotism specific contents are provided in the article, allow to gain new knowledge, for example on information economy, increase financial literacy, stimulate interest in a subject and in general give the chance to increase efficiency of independent and classroom work of students.

Keywords: microeconomics, situational tasks, book of problems, economy, economic theory, glossary, resources, requirements, risks, markets, tests, answers

*Павлова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Каратаева Т.Ю., старший преподаватель,
Челябинский государственный педагогический университет*

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты изучения практики педагогического управления ученическим коллективом. На этой основе обособлены функции педагога в управленческой деятельности, их задачи, определено место личностного потенциала педагога в данной деятельности. Названы значимые ошибки педагога в управлении ученического коллектива.

Ключевые слова: педагог, ученический коллектив, функции управления

Целью статьи является знакомство с материалами исследования о практике реализации функций управления классными руководителями ученических коллективов в образовательных организациях г. Челябинска.

Постулат исследования следующий: профессиональные управленческие педагогические действия ориентированы на результат, который выражен в развитии ученического коллектива, характеризующийся уровнем его самоуправления.

Ракурс рассмотрения темы – профессиональный диапазон педагога в вопросах управления ученическим коллективом.

Педагогом в силу круга должностных обязанностей выполняются целевые, социально-психологические, операционные функции. Данные функции являются функциями свойства и структуры педагогического управления ученическим коллективом. Они решают группы задач: позволяют установить взаимодействия отдельных частей управления образовательной организации; определить степень взаимовлияния субъекта управления на объект управления и степень их самостоятельности; определить статус функционирования разнородных взаимосвязанных элементов управления; определить объём необходимой информации для педагогического управления; определить степень изменения параметров функционирования ученического коллектива за определенный период времени с позиции педагогического управления; определить уровни иерархии структуры педагогического управления ученическим коллективом.

Целевые функции педагога заключаются в определении особенности содержания образования обучающихся и специфику деятельности обучающихся. Результатом выполнения целевых функций считается учет особенности содержания образования обучающихся и специфику учебной их деятельности. В качестве специфики содержания образования определен тип образовательной организации, в качестве специфики учебной деятельности – возрастные особенности

обучающихся. В каждом конкретном случае эти положения требуют уточнения.

Следовательно, управленческие целевые функции классного руководителя различны и их различие определяются установками по управлению образовательной организации. В образовательных организациях декларативно определяется комплекс мер по координации деятельности учителей-предметников и родителей или совсем отсутствует данное положение.

Фактически 20% педагогов в профессиональной деятельности реализуют социально-психологическую функцию, остальные педагоги работу над общими задачами и путями решения проблем по отношению к ученическому коллективу относят к числу обязанностей администрации образовательной организации. 78 % классных руководителей, из числа опрошенных, считают операционную функцию управления практически главной в своей деятельности, они реализуются в процессе своевременного информирования и принятия решений.

Следовательно, педагоги исключены или самовольно отстраняются от практики выполнения социально-психологических функций управления ученическим коллективом.

Вместе с тем, объем управленческой деятельности педагога определен должностными функциями и содержит: определение структуры связи педагога с ученическим коллективом как возможность достижения планируемого уровня самоуправления ученического коллектива посредством программного обеспечения педагогического управления ученическим коллективом, согласованность цели педагогического управления ученическим коллективом с социальным заказом, определение содержания деятельности педагога по отношению к ученическому коллективу, использование педагогических технологий в соответствии с профессиональной готовностью и личностных качеств педагога, определение критериев эффективности педагогического управления ученическим коллективом.

Документация образовательных организаций (концепции, программы развития и др.), как правило, не подтверждает, что классным руководителям определены цели управления ученическим коллективом на основе миссии образовательного учреждения и не обозначена систематизация ресурсов для достижения цели образования, а так же нет четкого функционального определения деятельности педагога по отношению к ученическому коллективу и не определены структуры связи педагога и ученического коллектива.

Выполнение функций управления педагогом непроизвольно переходит в разряд спонтанной деятельности и реализуется за счет его личностного потенциала.

Педагоги считают, что они учитывают особенности содержания образования обучающихся и специфику учебной деятельности школьников, при этом 89% респондентов указывают в качестве специфики содержания образования тип образовательной организации и в качестве специфики учебной деятельности – возрастные особенности учеников. Что является, с нашей точки зрения, ответом обобщенным и требующим уточнения в каждом конкретном случае. Все респонденты считают, что основные задачи деятельности классного руководителя заключаются в обеспечении успеваемости учащихся класса. При этом не обладают полной информацией об особенностях содержания, проблемах и перспективах реализации образовательных программ по каждому предмету. Программные документы классных руководителей (Программа развития ученического коллектива, Программа деятельности классного руководителя и пр.) не скоординированы с учебным планом, в них декларативно определяется комплекс мер по координации деятельности учителей-предметников, и родителей или совсем отсутствует данное положение. Определять общие задачи и проблемы, связанные с академической неуспеваемостью учащихся, для учителей-предметников, работающих в классе, 80 % классных руководителей, из числа опрошенных, считают работой администрации образовательной организации, а остальные – участвуют в этом процессе.

В качестве задачи работы с ученическим коллективом педагоги говорят о воспитании сознательного отношения школьников к учебе, развитию познавательного интереса к изучаемым предметам, повышению культуры учебного труда.

В то же время в программных документах классные руководители не отражают содержательную составляющую выполнения данной задачи. Считается, что данная деятельность реализуется учителями-предметниками и не нуждается (или не считают корректным со стороны классных руководителей) в каких-либо мониторинговых действиях с последующими управленческими решениями.

Классные руководители считают необходимым своевременно информировать родителей об успеваемости и поведении их детей. Такая информация идет в форме письменного извещения, телефонного звонка или приглашения на беседу. Педагоги в 91% случаев не руководят процессом устранения причин, действуют оперативно по ситуации. Такие выводы нами сделаны на основании того, что классные руководители не смогли предложить план управленческих действий по решению указанных проблем.

Обобщая результаты на основе сопоставления результатов анализа опроса педагогов, уровня самоуправления ученического коллектива, мониторинга классного руководителя, пришли к следующему умозаключению: педагоги, чья работа направлена на организованность ученического коллектива, на формирование ответственности у обучающихся за себя и членов коллектива, на включенность каждого члена ученического коллектива в общественно-значимую деятельность получают профессиональный результат в виде возможного уровня самоуправления ученического коллектива.

Резюме.

1. Объем управленческих функций педагога соотносится с функциями управления целевой, социально-психологической и операционной направленности, реализация которых зависят от производственных условий и личностного потенциала педагога.

2. Личностный потенциал педагога расширяет возможности в реализации профессионального диапазона в вопросах управления ученическим коллективом.

3. Результативность педагогического управления ученическим коллективом в практике образовательных организаций определяется косвенными показателями и не отражает всю картину развития ученического коллектива.

Вывод: реализация функций управления в педагогической практике сопряжено с реализацией профессионального диапазона в вопросах управления ученическим коллективом.

Литература

1. Павлова Л.Н. Функции педагогического управления ученическим коллективом: иерархия, управленческая компетентность, условия реализации // Современные научные исследования и инновации, 2013. №10. С. 195 – 202.
2. Павлова Л.Н. Педагогическое управление: анализ профессиональных затруднений // Научное мнение. 2012. № 3. С. 60 – 65.
3. Павлова Л.Н. Характеристики управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. С. 142 – 146.
4. Павлова Л.Н., Каратаева Т.Ю. Критерии оценки реализации педагогического управления ученическим коллективом // Теория и практика общественного развития. 2015. №1. С. 108 – 111.
5. Павлова Л.Н. Педагогическое управление развитием школьного детского коллектива. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. 132 с.

References

1. Pavlova L.N. Funkcii pedagogicheskogo upravlenija uchenicheskim kollektivom: ierarhija, upravlencheskaja kompetentnost', uslovija realizacii // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii, 2013. №10. S. 195 – 202.
2. Pavlova L.N. Pedagogicheskoe upravlenie: analiz professional'nyh zatrudnenij // Nauchnoe mnenie. 2012. № 3. S. 60 – 65.
3. Pavlova L.N. Harakteristiki upravlenija i menedzhmenta v aspekte professional'noj dejatel'nosti pedagoga // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. №3. S. 142 – 146.
4. Pavlova L.N., Karataeva T.Ju. Kriterii ocenki realizacii pedagogicheskogo upravlenija uchenicheskim kollektivom // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2015. №1. S. 108 – 111.
5. Pavlova L.N. Pedagogicheskoe upravlenie razvitiem shkol'nogo detskogo kollektiva. Cheljabinsk: IIUMC «Образование», 2008. 132 s.

*Pavlova L.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Karataeva T.Y., Senior Lecturer,
Chelyabinsk State Pedagogical University*

MANAGEMENT IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: the article presents the results of the study of the pedagogical management practices pupils group. On this basis, the teacher separated the functions in management, the problem of the teacher functions in management are named.

Keywords: teacher, student team, management functions

*Панькин А.Б., доктор педагогических наук, профессор,
Натыров Ч.В., магистр,
Шагаева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА

Аннотация: в данной статье рассмотрены проблемы формирования нравственных качеств у воспитанников школы олимпийского резерва на материале секции бокс. Нравственные качества личности воспитанников школы олимпийского резерва представляют собой социально значимые (ценностные) характеристики (черты) духовного мира, а также поведения, общения и деятельности спортсмена, отмеченные нравственной доминантой и позволяющие ему реализовывать свой внутренний потенциал, статус и роль в обществе.

Ключевые слова: нравственность, нравственные качества, педагоги-тренеры, воспитательная работа, спорт, бокс

Переломный период современной жизни общества: обесценивание нравственных ценностей, отклонение приоритетов в сторону материальных благ, призывают к созданию адекватно нового механизма воспитания подрастающего поколения. Востребованной тенденцией современного развития становится формирование нравственной личности, имеющей свойства высокого порядка, входящей в органичную материю культуры, представляющей неотделимой частью окружающего мира, направленной на реализацию высших жизненных ценностей. Особого внимания в этой связи заслуживает физическое воспитание, основанное на потребности личности демонстрировать собственное физическое превосходство над другими. При современных требованиях к спортсменам, которые стремятся к высоким результатам, испытывают большие физические и нервные нагрузки на учебно-тренировочных сборах и на соревнованиях, исследование процесса формирования их морально-нравственных качеств является важным звеном в их подготовке.

В педагогической литературе нравственные качества определяют, как моральные нормы и принципы, которые стали внутренними мотивами поведения и определяют ее привычные формы. Суть и содержание которой заключается в обеспечении осознанного выбора в ключевых жизненных ситуациях. Цепочка этих выборов и определяет динамику актуализации человеческого качества. «Нравственность – внутренние, духовное качество, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [3]. Моральные качества определяют общественную направленность личности. Чтобы этим качествам придать действенность необходимо связывать их с волевыми качествами.

Процесс формирования нравственных качеств личности исследуется в трудах О.В. Сухомлинского и А. Матвиенко.

Физическое воспитание как фактор нравственного развития личности рассматривали А.Ф. Бойко, П.Ф. Лесгафт, А.Д. Новиков, Г.А. Недвецкая, Е.И. Огуренков, С.Л. Рубинштейн, В.П. Филин и др.

Нравственное воспитание средствами физической культуры и спорта описаны в работах Б.А. Ашмарина, В.В. Белорусовой, В.М. Выдрина, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пономарева, В.Н. Старшинова и др. [1,4, 5].

Рассмотрение современных ценностных ориентиров подрастающего поколения, анализ общественных и межличностных отношений дает возможность выделить следующие противоречия между имеющимися требованиями практики воспитания подростков и недостаточной теоретико-методической обеспеченностью процесса формирования нравственных качеств воспитанников спортивных секций; между требованиями практики нравственно-волевого развития личности боксера и знаниями о педагогических условиях его обеспечения; не разработанностью процесса воспитания нравственных качеств спортсменов и обеспеченностью практически ориентированных способов диагностики сформированности нравственных качеств спортсменов-боксёров [2]. Глубинный, работающий механизм нравственного воспитания заключается в разрешении противоречий между подростком, его самоутверждением и реалиями жизни. Он приобретает положительные или отрицательные моральные качества вследствие того, как он разрешает свои жизненные коллизии, какой делает нравственный выбор, какие совершает поступки. Он обретает умение управлять собой, справляться с внешними проблемами и внутренними слабостями.

Нравственные качества личности формируются не только на целенаправленно организованных мероприятиях, но и ежедневно, индивиду необходимо сделать свой выбор, принять нравственно обоснованное решение, и совершить нравственный поступок. В итоге формируются моральные качества подростков, закрепляются нравственные принципы поведения и способность владеть собой. Целостный, разноречиво двигающийся процесс нравственного воспитания основывается на жизненных идеалах, которые необходимо отстаивать, идти на самопожертвования, испытывать трудности, для прохождения которых нужна огромная сила воли и самообладание. В системе психолого-педагогического воздействия на спортсмена особое значение имеет процесс формирования «стержневых» свойств личности: нравственности и направленности, воли и эмоциональности, интеллекта и характера.

Спортивные секции имеют огромные возможности для нравственного воспитания спортсменов, являясь структурой дополнительного образования, обеспечивающего факторы и условия позитивного воздействия на личность спортсменов. В условиях спортивных секций, основные устремления направлены на укрепление здоровья, на умение сознательно координировать движения собственного тела, на формирование таких качеств, как упорство, решимость, мужество, честность, исполнительность, самодисциплина, организованность, уверенность в своих внутренних резервах, умение работать в команде. Это уже в большей степени нравственные качества, качества духовной личности. Но возникновение и зарождение этих качеств зависит от того, насколько целеустремленно, сознательно в процессе использования средств физической подготовки осуществляется воспитательное воздействие, обеспечивающее связь с другими сторонами нравственности.

На современном этапе развития общества, возникла необходимость вырабатывать новые критерии нравственного воспитания спортсменов, каким бы уровнем культуры они не обладали. Сегодня система физического воспитания нуждается в глубоком реформировании.

Наше исследование проводилось на базе школы олимпийского резерва по боксу «Ростов». В исследовании было задействовано 80 спортсменов, педагогов и тренеров. Прежде чем начать экспериментальную деятельность нами был проведен учет количественного и возрастного состава обучающихся в экспериментальных группах, здоровье, физическое развитие, физическая подготовленность. Изучены денные о социально-экономических условиях жизни воспитанников, проводилось психологический осмотр, исследова-

ния оценки морально-волевых качеств, ознакомление с окружающей средой, которая в большей степени влияет на личность воспитанника, исследования показателя необходимости морально-волевых качеств личности воспитанников экспериментальной группе. Вследствие этого, мы пришли к выводу, что воспитанники экспериментальной и контрольной группах сильно не отличаются друг от друга (за редкими исключениями) ни по показателям здоровья, ни по физическому развитию, ни по физической подготовленности и нравственным показателям. На этом основании нами была выбрана одна группа произвольно в качестве экспериментальной где будут проводится занятия по разработанной программе, направленной на формирование нравственных качеств личности воспитанников.

Для реализации высших достижений на крупнейших международных турнирах, необходимо было разработать продуктивные пути обучения и подготовки юных боксеров, возраст которых в школе олимпийского резерва постоянно снижается. Нравственная сфера воспитанников школы олимпийского резерва должна иметь целостный, а не фрагментарный характер. Понимая это, тренер-наставник старается заложить в личность спортсмена гуманистический потенциал.

На первом этапе нашей опытно-экспериментальной работы осуществлялся процесс ознакомления с содержанием научной и методической литературы по проблеме, составлялась теоретическая идея исследования, разрабатывалась опытная программа, выполнялся предварительный эксперимент, в ходе которого анализировались и конкретизировались процессы, категории педагогического воздействия на личность спортсменов средствами физического воспитания. Разбиралась сообразность и обоснованность намеченных путей, вариантов экспериментальной программы и методики воспитывающего обучения средствами бокса. Разрабатывалось обоснование системы физических упражнений и нравственных ситуаций для формирования их духовно-нравственных качеств.

Результативность воспитательной работы тренера обусловлено тщательным выбором методов, средств и форм в процессе длительной подготовки спортсмена. Учитывая, при этом, что воспитательная деятельность постоянно имеет конкретный характер. Одна из причин разрыва знаний и поведения спортсменов кроется в неумении тренера выстроить методику передачи знаний по вопросам морали и права, обеспечить связь знаний с личным нравственным опытом спортсмена. Необходимо принимать в расчет, что в спортивную школу в основном прибывают молодые люди уже со сло-

жившимися нравственными убеждениями, сформировавшимся характером.

Бокс как вид спортивной деятельности имеет специфические особенности, которые проявляются в условиях жесткого противоборства, предельным надрывом физических и духовных сил, предъявляет повышенные требования к личности спортсмена, включая не только физическую готовность, но и нравственную.

Характерным содержанием бокса является идеальная пропорция умственных, психологических и двигательных-координационных качеств. Обязательность прогнозирования действий соперника и упреждения его действий, развитие наблюдательности и внимания, двигательной памяти, оптимальное прохождение стрессовых ситуаций формируют ответственность за самостоятельно принятые решения, за вклад в успех команды, развивают целеустремленность.

Тем не менее, исследования показывают, что педагоги-тренеры по боксу не придают значение воспитанию нравственных качеств у юных спортсменов. Если же уделяется внимание воспитанию нравственности, то ограничиваются только достижением индивидуальных успехов в спортивной деятельности, этим самым обуславливая область пробуждения нравственного сознания личности юного боксера и возможности его адекватной социализации. В редких случаях педагогами-тренерами определяются воспитательные задачи, направленные на формирование нравственных качеств спортсменов, в общем, независимо от спортивной деятельности. Данное положение сдерживает формирование нравственных качеств юных спортсменов в процессе учебно-тренировочной деятельности.

В ходе эксперимента проверялась эффективность разработанной программы формирования нравственных качеств в процессе начальной подготовки спортсменов-боксеров. Действенность программы измерялась с помощью комплекса диагностических операций, методом сравнения продвижений в уровне сформированности духовно-нравственных качеств в экспериментальных и контрольных группах в течении двух лет. Диагностировались изменения в физическом развитии экспериментальной и контрольной групп, сдвиги в их физическом развитии, новообразования в личностной сфере боксера, выполнялись педагогические наблюдения на тренировочных занятиях, изучался уровень психологического развития, обследовался уровень важности волевых духовно-нравственных качеств личности. Так же принимались во внимание социально-экономические и бытовые условия жизни юных спортсменов.

Формирование нравственности преимущественно связано с методами словесного воздействия на личность. Применяемые тренером рассказ, беседа, диспут раскрывают сущность норм морали, спортивной этики, труда, учения, здорового образа жизни. Необходимо принимать в расчет и возможности для усвоения первостепенных нравственных категорий заложенных в самой учебно-тренировочной деятельности спортсмена. Значимое место отдается обретению нравственных привычек, которые формируются на основе необходимости совершать свои поступки при любых обстоятельствах так, а не иначе. Данный процесс требует ежедневного упражнения в их применении, то есть нужна опора на положительный пример. Самое значительное место в формировании нравственного сознания спортсменов относится к методам убеждения. Для того чтобы данный метод имел результативность, необходимо во всех случаях его применения доказать свою точку зрения, с помощью тщательно подобранных аналогий, сравнений, примеров.

Не мало важную роль играет коллектив, где спортсмен развивается всесторонне – в нравственном, умственном и физическом отношении. В коллективе зарождаются и демонстрируются различные отношения спортсмена: к коллективу, участникам коллектива, к команде в целом и между спортивными соперниками. В процессе эксперимента уточнилось количество выделенных качеств личности боксера в процессе тренировочных занятий.

На заключительном этапе анализировались полученные результаты и подводились итоги. Реализовывался сравнительный анализ проявлений нравственных качеств спортсменов в группах; не прекращалось исследование требующихся и убедительных педагогических условий, гарантирующих продуктивность процесса их формирования, выполнялась систематизация, обобщение и анализ приобретенных экспериментальных данных, определялись выводы и рекомендации на материале наблюдений в ходе работы по внедрению результатов исследования. Полученные результаты всех этапов исследования дают возможность заключить об эффективности процесса воспитания нравственных качеств личности боксера.

Нами были получены данные, которые доказали эффективность разработанной программы воспитания спортсменов-боксеров уделяющей внимания развитию нравственного сознания юных спортсменов, в сравнении с традиционной, используемой большинством тренеров, которая в основном сосредоточена лишь на отшлифовке техники и тактики поведения бойца на ринге.

Таким образом, реализация программы формирования духовно-нравственных качеств воспитанников школы олимпийского резерва разрешает задачи развития нравственных качеств спортсменов в процессе занятий боксом, определяет основные проявления нравственных качеств личности:

осознание ответственности перед коллективом, готовность следовать нравственным нормам и законам, передавать своему окружению, считать другого человека абсолютной ценностью, не зависимо от его общественного положения и т.п.

Литература

1. Выдрин В.М. История и методология науки о физической культуре. Учебно-методическое пособие / В.М. Выдрин. 2-е изд., исправленное и дополненное. СПб.: 2006. 151 с.
2. Насыров, М.Р. Педагогические условия развития нравственных качеств подростков в процессе занятия боксом // Современные исследования социальных проблем. №10 (30). 2013.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: 2010.
4. Проблемы педагогики физической культуры и спорта: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В.В. Белорусовой. Национальный гос.ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. СПб.: б.и., 2011.
5. Теория и методики физического воспитания / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др.; под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 1990. 287 с.

References

1. Vydrin V.M. Istorija i metodologija nauki o fizicheskoj kul'ture. Uchebno-metodicheskoe posobie / V.M. Vydrin. 2-e izd., ispravlennoe i dopolnennoe. SPb.: 2006. 151 s.
2. Nasyrov, M.R. Pedagogicheskie uslovija razvitija npravstvennyh kachestv podroستkov v processe zanjatija boksom // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. №10 (30). 2013.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. M.: 2010.
4. Problemy pedagogiki fizicheskoj kul'tury i sporta: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju so dnja rozhdenija V.V. Belorusovoj. Nacional'nyj gos.un-t fiz. kul'tury, sporta i zdorov'ja im. P.F. Lesgafta. SPb.: b.i., 2011.
5. Teorija i metodiki fizicheskogo vospitanija / B.A. Ashmarin, Ju.A. Vinogradov, Z.N. Vjatkina i dr.; pod red. B.A. Ashmarina. M.: Prosveshhenie, 1990. 287 s.

*Pankin A.B., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Natyrov G.V., Master of Arts (M.A.),
Shagaev N.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov*

THE FORMATION OF MORAL QUALITIES THE STUDENTS OF THE SCHOOL OF OLYMPIC RESERVE

Abstract: in this article the problems of formation of moral qualities of the pupils of the school of Olympic reserve on the example of the section box are observed. The moral qualities of the personality of pupils of Olympic reserve schools represent socially important (valuable) characteristics (traits) of the spiritual world and behavior, communication and activities of an athlete that is marked moral dominant and allowing him to realize his inner potential, status and role in society.

Keywords: morality, moral qualities, teachers-coaches, educational work, sports, boxing

*Прохорова М.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Шкунова А.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: приведены результаты исследования способности студентов к рациональной организации самостоятельной работы в процессе обучения. Обоснована необходимость специальной подготовки обучающихся к применению современных методов и инструментов планирования личного времени.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучающийся, организация труда, планирование времени

Преобразование системы профессионального образования, происходящее в настоящее время, обусловило повышение внимания к качеству практической подготовки обучающихся и увеличению роли самостоятельной практической работы студентов в процессе освоения образовательных программ. Самостоятельная работа обучающихся, которая представляет форму образовательной деятельности, обеспечивает организацию образовательного процесса без непосредственного участия преподавателя и характеризуется образовательной, исследовательской или социально-значимой направленностью [1, 2]. В связи с тенденцией увеличения значимости самостоятельной работы обучающихся актуальным становится исследование способностей студентов к эффективной организации образовательного труда в форме самостоятельной работы.

Система организации личного труда – это последовательное и целенаправленное использование испытанных практических методов работы в повседневной деятельности с целью повышения её эффективности [4]. С целью оценки способностей обучающихся вуза рационально использовать собственное время при выполнении самостоятельной работы нами было проведено социологическое исследование. Задачами исследования выступало выявление позиций студентов по следующим направлениям: потребность студентов в планировании личного времени для эффективной организации самостоятельной работы; использование обучающимися современных методик планирования времени и организации собственного образовательного труда; распространенные инструменты планирования времени; оценка потребности в дополнительном обучении, связанном с планированием времени.

Результаты анкетирования обрабатывались в табличном виде, высчитывались средние оценки и процентное распределение ответов по выборке. Рассмотрим основные итоги исследования.

Во-первых, большинство опрошенных (около 56%) указали, что ощущают недостаток личного времени и испытывают регулярные трудности при

организации самостоятельной работы, связанные с временным фактором. Дополнительный опрос показал, что большую часть времени студенты тратят на подготовку домашних заданий в процессе обучения. По мнению авторов, это связано с отсутствием осознанной позиции по организации личной работы.

Во-вторых, большая часть обучающихся 78% студентов планируют свое время, считают это необходимым в своей учебной и творческой деятельности. В тоже время 21% опрошенных указали, что не видят необходимости планировать свое время. При этом студенты (72%) заинтересованы в том, чтобы расширить свои знания о способах и приемах планирования времени, в том числе для повышения эффективности собственного обучения.

В-третьих, при выяснении конкретных способов и инструментов управления личным временем было отмечено, что 33% опрошенных не имеют представление о современных способах его планирования и организации, 15% респондентов проявляют интерес к вопросам научной организации труда, 11,8% используют принцип Эйзенхауэра и матрицу управления временем. Такие способы управления временем как «правило 80/20», метод «Альпы» и пр. практически не известны и не используются студентами.

В-четвертых, изучение направлений самостоятельной работы студентов позволило выявить, на какие из них студенты затрачивают наибольшее время. Это работа в системе электронного обучения, чтение дополнительной литературы, рекомендованной преподавателем, написание курсовых проектов и научных статей [1, 4]. Так, работа в системе электронного обучения занимает в среднем 1,5 часа в день, подготовка, написание научной статьи около 8-9 часов в неделю. Кроме этого, студентами было указано, что на чтение дополнительной литературы, рекомендованной преподавателем, они не уделяют достаточного времени, потому что считают эту деятельность неважной и не срочной.

Распределение перечисленных видов самостоятельной работы по степени важности и срочности позволило выяснить, что в системе планирования личной работы существенную роль студенты отводят решению важных и срочных дел (71,9% респондентов). По мнению студентов, к таким формам работы относят: подготовка к выполнению практических заданий по курсу как в системе электронного обучения, так и вне ее, подготовка к текущим семинарским занятиям, различная деятельность по интересам и домашние обязанности [3]. Самым важным приоритетом в распределении дел у 20,3% респондентов является решение важных и несрочных дел. По мнению респондентов к ним относятся: написание курсовых работ по курсу, написание учебных проектов, подготовка заданий для самостоятельной работы, научно-исследовательская работа.

Анализ инструментов и средств управления личным временем при выполнении самостоятельной работы позволил установить, что 35,1% опрошенных используют в качестве формы планирования заметки в телефоне, равное количество респондентов используют записи на стикерах и в ежедневниках, и 9% опрошенных используют мобильное приложение. Студенты в дополнительных вопросах в интервью указывают, что распорядок ведения дел стараются «держать в голове», полагаясь на свою память.

Оценивая эффективность использования времени, отводимого на самостоятельную работу, 60,3% студентов полагают, что управляют своим временем, но не всегда достигают результата, 17,5% считают, что планируют время эффективно, 15,9% не планируют время на систематической основе, но ощущают потребность в этом, и менее чем 5% не видят необходимости планировать свое время. Дополнительные опросы показывают, что студенты готовы планировать и организовывать время для достижения образовательных целей. На этот вопрос свыше 80% дают положительные ответы. Это показатель не только с точки зрения активности студентов в своей образовательной деятельности, но и с точки зрения ее продуктивности.

Таким образом, проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы эффективного управления временем студентов при организации самостоятельной работы. Современная система самостоятельной работы приводит к осознанию обучающимися необходимости более эффективно использовать личное время с использованием современных методик и инструментов, поэтому образовательные программы должны содержать темы (разделы, модули), посвященные этому вопросу.

Литература

1. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.И., Дворникова Е.И. Самостоятельная работа обучающихся в условиях реализации образовательных стандартов высшего образования // Успехи современной науки. 2016. №10. Т. 1. С. 119 – 124.
2. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 (12). С. 21.
3. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6 (ч. 1). С. 163 – 167.
4. Шкунова А.А., Плесовских Г.А. «Организация личного труда»: исследовательский проект самостоятельной работы будущих педагогов // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. №3.

References

1. Prohorova M.P., Vaganova O.I., Gladkova M.N., Gladkov A.I., Dvornikova E.I. Samostojatel'naja rabota obuchajushhhsja v uslovijah realizacii obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija // Uspehi sovremennoj nauki. 2016. №10. T. 1. S. 119 – 124.
2. Prohorova M.P., Semchenko A.A. Konceptual'nye osnovy i mehanizmy innovacionnogo razvitija pedagogicheskogo obrazovanija // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. №4 (12). S. 21.
3. Shkunova A.A., Prohorova M.P. Sillabus: metodicheskaja osnova organizacii samostojatel'noj raboty studentov // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. № 6 (ch. 1). S. 163 – 167.
4. Shkunova A.A., Plesovskih G.A. «Organizacija lichnogo truda»: issledovatel'skij proekt samostojatel'noj raboty budushhijh pedagogov // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2016. T. 4. №3.

*Prokhorova M.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shkunova A.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

**RESEARCH OF JOB MANAGEMENT OF STUDENTS
IN THE CONTEXT OF INDEPENDENT WORK**

Abstract: the results of a research of a capability of students to the rational organization of independent work are given in training process. Need of special training of students for application of modern methods and planning tools of personal time is proved.

Keywords: independent work, student, job management, planning of time

*Киргинцева Н.С., кандидат педагогических наук, доцент,
Путова И.Н., кандидат филологических наук,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС «AIRCRAFT ARMAMENT» КАК КОМПОНЕНТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются технологические и содержательные аспекты разработки терминологического тезауруса предметной области «Aircraft Armament» как компонента дидактической информационной среды.

Ключевые слова: терминологический тезаурус, предметная область, термин, отношения

Развитие информационной среды образовательной организации сегодня рассматривается как важнейшее условие качественной подготовки специалистов организациями высшего образования. Подтверждением данного тезиса является требование, содержащееся в обновленных ФГОС ВО, не только наличия в них электронной информационно-образовательной среды, но и обеспечения обучающихся неограниченным индивидуальным доступом к таким средам (см., например, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 11.05.01 Радиоэлектронные системы и комплексы). При этом внимание акцентируется, с одной стороны, на развитии компетенций в области самообразования, а с другой, - на формировании способности анализировать и систематизировать профессионально-значимую информацию, основываясь на достижениях современной отечественной и зарубежной науки, техники и технологии. Для военных авиационно-технических специалистов это значит, прежде всего, усиление подготовки по английскому языку, учитывая, что в последнее время именно к уровню владения английским языком как языком международного общения, используемым и при проведении международных учений, и в сфере военно-технического общения, предъявляются особые требования. Таким образом, вопрос разработки дидактической информационной среды (ДИС), ориентированной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции для специалистов авиационно-технического профиля является крайне актуальным.

Представляется целесообразным рассмотреть компонентный состав ДИС такого рода. Как известно, при проектировании ДИС применяются синергетический, прагматический и системно-технический подходы. Это означает, что ДИС рассматривается как сложная эргатическая саморазвивающаяся система, эффективность функционирования которой определяется как исходными методологическими позициями при ее проектирова-

нии, так и особенностями предметной области, для которой проектируется данная среда [2]. Учитывая специфику предметной области «Английский язык», на наш взгляд, в качестве одного из важнейших компонентов ДИС, ориентированной на подготовку военного авиационно-технического специалиста, следует считать терминологический тезаурус «Aircraft Armament». Необходимо уточнить, что одной из особенностей дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе является то, что, с одной стороны, она углубляет знания по будущей специальности, поскольку при всех видах речевой деятельности по программе обучающийся получает и самостоятельно приобретает определенную информацию по профилю специальности. С другой стороны, освоение лексико-семантического контента будущей специальности на иностранном языке позволяет обогатить устную речь обучающихся, в том числе в избранной области профессиональной деятельности, порождает дополнительную заинтересованность и положительную мотивацию к изучению языка [1]. Обращение к англоязычному терминологическому тезаурусу, входящему в состав ДИС, позволит будущим военным авиационно-техническим специалистам выйти на новый уровень освоения лексико-семантического контента специальности на иностранном языке. Специфика данного тезауруса состоит не только с не столько в особой форме его представления (на этом остановимся ниже), сколько в его содержательной составляющей. Вооружение – это то, что отличает военную авиацию от гражданской. Учитывая быстрые темпы научно-технического прогресса в области авиационного вооружения, печатные лексикографические источники не в состоянии оперативно реагировать на появление новых терминов в этой области. Изучающие английский язык авиационно-технические специалисты вынуждены прибегать к помощи так называемых «машинных переводчиков (систем перевода)», что зачастую приводит к курьезам и

коммуникативным неудачам при общении в профессиональном сообществе.

Остановимся подробнее на двух аспектах в разработке терминологического тезауруса «Aircraft Armament»: технологическом и содержательном.

В плане технологии указанный тезаурус может быть реализован различными средствами. Поскольку речь идет о включении его как компонента в состав ДИС, базирующейся на современных инфокоммуникационных технологиях, целесообразно использовать либо языки программирования, либо среды визуального проектирования и подобные им инструменты для разработки электронных образовательных ресурсов. Каждый из указанных способов имеет свои преимущества и недостатки. Например, при применении языков программирования существенно повышается гибкость создаваемого ресурса, однако от разработчика требуются специальные навыки, что достаточно трудоемко и снижает темпы обновления информации, включаемой в тезаурус. В то же время, при реализации терминологического тезауруса с помощью сред визуального проектирования и им подобных систем разработчик ограничен предла-

гаемым арсеналом технических и программных решений, предоставляемых такими средами. Однако данный недостаток компенсируется сравнительно низкими трудозатратами на подготовку конечного продукта за счет готовой платформы и набора стандартных средств и процедур. Исходя из требования обеспечения возможности быстрого обновления содержания тезауруса нами было принято решение о реализации терминологического тезауруса с помощью инструментария iSpring Suite 8.0. Данный программный продукт позволяет с минимальными временными и трудозатратами реализовать полноценный терминологический тезаурус с помощью встроенной функции «Каталог». Причем, структура словарной статьи, реализуемой с его помощью, обладает достаточной гибкостью, а также позволяет включать в состав тезауруса мультимедийный контент и организовывать связи между словарными статьями как внутри тезауруса, так и за его пределами (на внешние информационные ресурсы, в том числе, в сети Интернет). Пример словарной статьи, реализованной с помощью iSpring Suite 8.0 приведен на рис. 1.

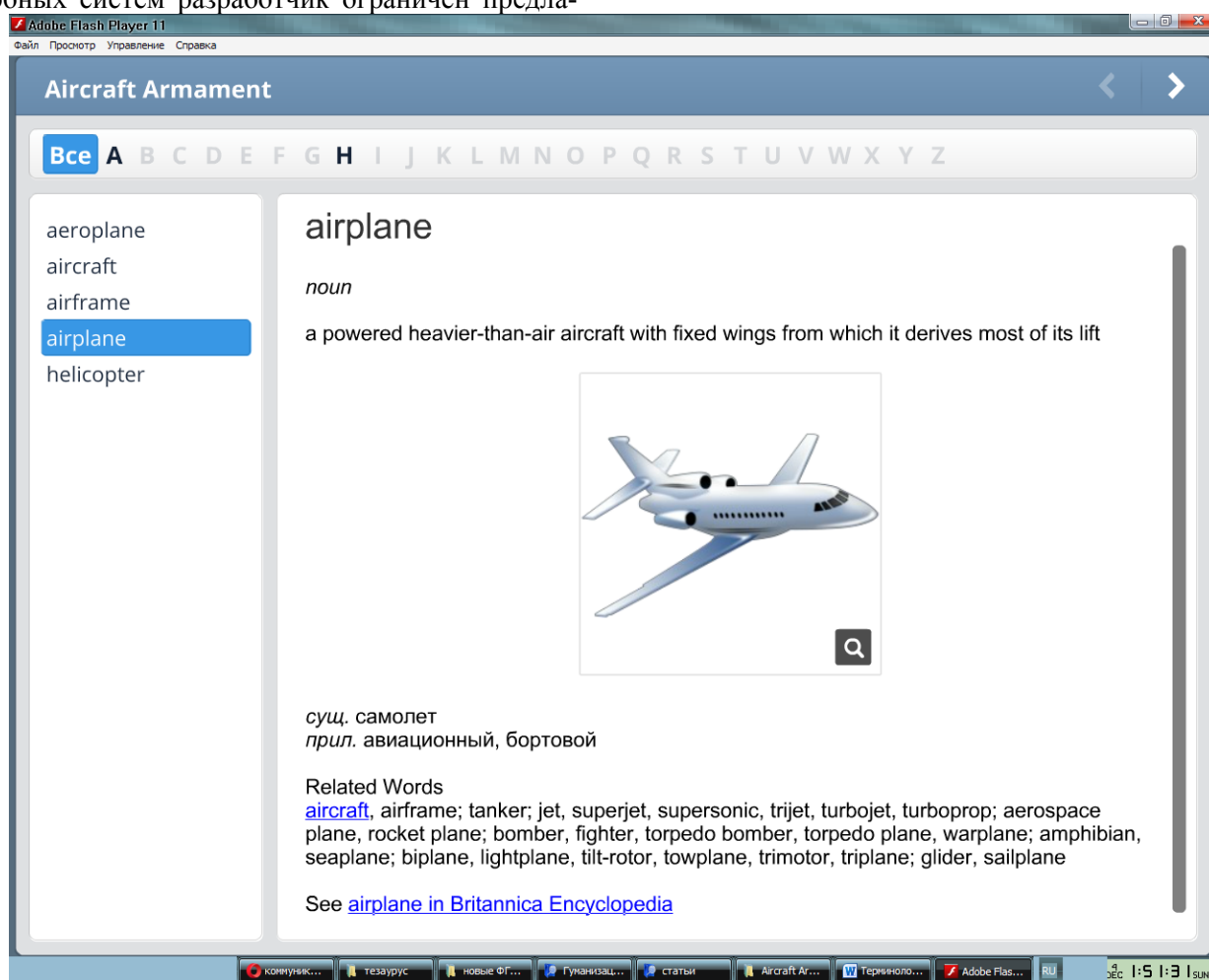


Рис. 1. Внешний вид словарной статьи терминологического тезауруса, реализованного в среде iSpring Suite 8.0

В работе Ковязиной М.А. отмечается, что терминологический тезаурус «выполняет как справочную, так и систематизирующую функцию» [3]. Это объясняется тем, что в тезаурусе терминология структурируется посредством предварительно выстроенной системы понятий той или иной области. Словарная статья, в свою очередь, представляет собой семантическую сеть из единиц, связанных регулярными отношениями [4].

Между терминами тезауруса могут возникать следующие типы отношений:

1. Иерархические отношения;
2. Отношения эквивалентности;
3. Ассоциативные отношения.

Иерархические отношения - это отношения между неоднородными элементами, их подчинение друг другу как общего и частного, родового или видового, высшего или низшего. Продемонстрируем данный тип отношений на примере изучаемой предметной области. Например, «**cannons**» («пушки») и «**machine guns**» («пулеметы») являются видами «**gunnery system**» («стрелково-пушечного вооружения»), в свою очередь, «**gunnery system**» («стрелково-пушечное вооружение») является одним из видов «**aircraft armament**» («авиационного вооружения»), а «**aircraft armament**» («авиационное вооружение») является одним из видов вооружения в целом.

Отношение эквивалентности может быть установлено между терминами, которые обозначают одно и то же понятие, т.е. находятся в отношении синонимии. Например, английские термины «**missile**» и «**rocket**» являются синонимами. Тем не менее, термин «**missile**» относится к тем типам ракет, которые имеет систему наведения и управления, т.е. относится к управляемому ракетному вооружению, а термин «**rocket**» обозначает неуправляемый тип ракет [5].

В ассоциативные отношения входят все виды отношений, исключая два первых типа. Различают три типа ассоциаций: а) по сложности; б) по сходству; в) по контрасту. Следует отметить, что эти виды ассоциаций играют большую роль при употреблении эпитетов и метафор, при образовании переносных значений и в тоже время являются наиболее трудно определяемыми. Так, в лексиконе американских военных летчиков фигурируют жаргонизмы «**cabbage**» (букв. капуста) и «**pickle**» (букв. соленье, огурцы) для обозначения авиационных бомб. Данные жаргонизмы основаны

на актуализации сем «зеленый» и «удлиненная форма» соответственно.

Основными этапами работы при составлении тезауруса предметной области «**Aircraft Armament**» являются:

1. Обработка корпуса текстов данной предметной области с целью идентификации ключевых терминов.

2. Формирование ключевых понятий изучаемой предметной области и изучение связей между дескрипторами тезауруса.

3. Выделение иерархических отношений и отношений синонимии между дескрипторами тезауруса.

4. Построение ассоциативных отношений между дескрипторами тезауруса данной предметной области.

Структура словарной статьи тезауруса будет иметь следующую структуру:

1. Название термина предметной области - **Missile**

2. Определение термина, поясняющее его смысл или значение – **an object (as a weapon) thrown or projected usually so as to strike something at a distance <stones, artillery shells, bullets, and rockets are missiles>**

3. Тематические разделы тезауруса, например, **GUIDED MISSILE, BALLISTIC MISSILE**

4. Множество терминов, связанных иерархическими, ассоциативными отношениями и отношениями синонимии, например, **ADJECTIVE** long-range, medium-range, short-range; **VERB + MISSILE** ▪ be armed with, carry; **MISSILE + VERB**▪ fly; ▪ destroy sth, hit sth, strike (sth)

В заключении хотелось бы отметить, что терминология изучаемой предметной области находится в стадии обновления в связи с появлением новых типов и систем авиационного вооружения. Следовательно, тезаурус предметной области «**Aircraft Armament**» должен включать в себя как понятийную, так и лингвистическую информацию об исследуемой терминологии. Кроме того, представляется актуальным рассмотреть возможность отсылки словарной статьи на материалы современной зарубежной печати, освещающей новинки авиационного вооружения, что позволит будущим специалистам авиационно-технического профиля быть в курсе последних разработок и иметь актуальную терминологическую базу.

Литература

1. Гладких В.В., Киргинцева Н.С. Развитие информационной культуры и профессиональной компетентности обучающихся иностранному языку в условиях модернизации высшего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2013. №4. [Электронный ресурс]: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9734> (дата обращения: 26.10.2016)
2. Киргинцева Н.С., Нечаев С.А. Праксеологические, системотехнические и синергетические основы проектирования дидактических информационных сред для высшего профессионального // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16643> (дата обращения: 04.12.2016)
3. Ковязина М.А. Формирование терминологического тезауруса «Обращение с промышленными отходами» (на материале нормативных с учебно-методических текстов) // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. С. 103 – 108.
4. Маткина И.В. Структурная классификация терминологических словарей // Очерки научно-технической лексикографии: Сб. ст./ Под ред. А.С. Герда. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. С. 128 – 146.
5. Encyclopaedia Britannica on-line [Электронный ресурс]: URL: <https://global.britannica.com/technology/missile> (дата обращения: 04.12.2016)

References

1. Gladkih V.V., Kirginceva N.S. Razvitie informacionnoj kul'tury i professional'noj kompetentnosti obuchajushhihsja inostrannomu jazyku v uslovijah modernizacii vysshego professional'nogo obrazovanija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2013. №4. [Jelektronnyj resurs]: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9734> (data obrashhenija: 26.10.2016)
2. Kirginceva N.S., Nechaev S.A. Prakseologicheskie, sistemotehnicheskie i sinergeticheskie osnovy proektirovanija didakticheskikh informacionnyh sred dlja vysshego professional'nogo // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. №6. [Jelektronnyj resurs]: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16643> (data obrashhenija: 04.12.2016)
3. Kovjazina M.A. Formirovanie terminologicheskogo tezaurusa «Obrashhenie s promyshlennymi othodami» (na materiale normativnyh s uchebno-metodicheskikh tekstov) // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. S. 103 – 108.
4. Matkina I.V. Strukturnaja klassifikacija terminologicheskikh slovarej // Oчерки nauchno-tehnicheskoi leksikografii: Sb. st./ Pod red. A.S. Gerda. SPb: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2002. S. 128 – 146.
5. Encyclopaedia Britannica on-line [Jelektronnyj resurs]: URL: <https://global.britannica.com/technology/missile> (data obrashhenija: 04.12.2016)

*Kirgintseva N.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Putova I.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy*

TERMINOLOGICAL THESAURUS "AIRCRAFT ARMAMENT" AS A COMPONENT OF THE DIDACTIC INFORMATION ENVIRONMENT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY EXPERTS

Abstract: the article deals with technology and content-related aspects of development of terminological thesaurus of the domain «Aircraft Armament» as a component of didactic information environment.

Keywords: terminological thesaurus, domain, term, relations

*Радоуцкий В.Ю., кандидат технических наук, профессор,
Нестерова Н.В., доктор технических наук, профессор,
Гусев Ю.М., зам. начальника кафедры,
Белгородский юридический институт МВД РФ им. И.Д. Путилина,
Гайворонский П.В., аспирант,
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова*

СТАДИИ РАЗВИТИЯ И ЛИКВИДАЦИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье проанализированы стадии развития чрезвычайных ситуаций и концептуальные модели возникновения, развития и ликвидации чрезвычайных ситуаций в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, моделирование, стадия, концепт, ликвидация, фактор

В Российской Федерации вообще и в системе высшего профессионального образования (ВПО) в частности сохраняется тенденция к росту количества и масштабов чрезвычайных ситуаций (ЧС). Это связано как с объективными причинами (мировой среднегодовой прирост последствий ЧС составляет по числу погибших – 4%, по материальному ущербу – более 10%), так и с неудовлетворительным состоянием безопасности образовательных учреждений [1].

Средний уровень индивидуального риска для населения России, в том числе и для учащихся и студентов, примерно в 100 раз превышает уровень достигнутый в ряде развитых стран [2].

В связи с этим проблема защиты студентов, преподавателей и сотрудников учреждений ВПО от чрезвычайных ситуаций различного характера остается актуальной. Для ее решения необходимо принимать новые методы и подходы.

Чрезвычайные ситуации, как правило, развиваются быстро, сопровождаются не только материальными, но и людскими потерями, поэтому очень важно своевременно и правильно принять решения по ликвидации ЧС, смягчению и ликвидации ее последствий. Сделать это очень сложно, так как процесс принятия решений происходит в условиях дефицита времени, неполной и неточной

информации, требует учета множества аспектов – технических, организационных, психологических и других.

Важным направлением повышения оперативности и качества управленческих решений по предупреждению и ликвидации ЧС в ВУЗах является создание информационных систем поддержки принятия решений. Основой создания таких систем является математические модели динамических процессов развития ЧС, содержащих трудно формализуемые элементы, функционирующие в условиях неопределенности [3].

Трудность задачи моделирования ЧС связана с тем, что характер развития каждой опасной ситуации сугубо индивидуален, происходит в условиях неопределенности, когда не известны ни масштабы бедствия, ни сложность предстоящих аварийно-спасательных работ, ни объем необходимых сил и средств. Сложным вопросом остается также оперативное распределение ограниченных ресурсов между отдельными направлениями восстановительных работ [4].

Опасные явления, происходящие в природе, техносфере и обществе, формирует негативные факторы, которые могут вызвать ЧС в учреждениях ВПО [5].

Динамика развития ЧС показана на (рис. 1.) [6].

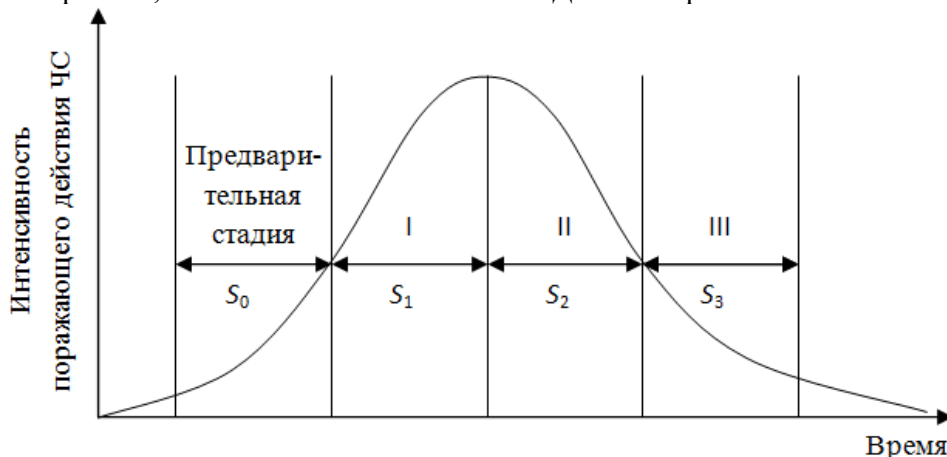


Рис. 1. Стадии развития чрезвычайных ситуаций

На предварительной стадии S_0 накапливаются отклонения от нормального состояния ВУЗа, формируются предпосылки возникновения ЧС. На первой стадии S_1 происходит инициирование опасного события вызывающего ЧС. Чрезвычайная ситуация возникает и начинает развиваться, оказывая губительное воздействие на студентов, преподавателей, сотрудников ВУЗа, его инфраструктуру и окружающую среду. Развитие ЧС на первом этапе обычно носит стремительный лавинообразный процесс, приводящий к резкому ухудшению состояния ВУЗа и катастрофическим последствиям как для самого учреждения, так и его окружения.

На втором этапе S_2 начинается локализация ЧС и ликвидация ее последствий, приводящие к обеспечению поражающего действия ЧС. На третьей стадии S_3 осуществляется ликвидация долговременных последствий ЧС и переход ВУЗа на обычный режим функционирования.

При моделировании ЧС в ВУЗах прежде всего необходимо выделить элементы, нарушение состояния или функционирования которых может стать причиной возникновения ЧС. Эти потенциально опасные элементы образуют множество концептов [7]:

$$C^{El} = \{C_i^{El}\} \quad (1)$$

Каждый концепт характеризуется своей переменной состоянием X_i^{El} , характеризующей степень опасности концепта, как потенциального источника ЧС. В качестве концептов могут выступать не только физические элементы, например, опасные установки или системы, то и социально-экономические категории, влияющие на устойчивость функционирования ВУЗа. Следующим шагом формирования концептуальной модели ЧС

является формирование множества внутренних и внешних угроз возникновения ЧС.

$$C^U = \{C_i^U\}, \quad (2)$$

компоненты которого характеризуются переменными X_i^U .

Анализ поражающих факторов необходим для формирования следующей группы концептов – множества объектов поражения:

$$C^G = \{C_i^G\} \quad (3)$$

К объектам поражения относятся люди, здания, сооружения ВУЗа, а также близлежащие объекты.

Ликвидация ЧС невозможна без применения специальных управляющих воздействий, выполнения аварийно-спасательных и других неотложных работ. Отсюда вытекает необходимость введения множества концептов управляющих решений и восстановительных работ:

$$C^R = \{C_i^R\} \quad (4)$$

Между концептами существуют связи W_{ij} .

При формировании концептуальной модели ЧС

$$M = \{C^{El}, C^U, C^G, C^R\} \quad (5)$$

необходимо решать вопрос о необходимом и достаточном количестве концептов, позволяющих принимать управляющие решения в условиях ЧС.

Формулирование первичного списка концептов $\{C^{El}, C^U, C^G\}$ осуществляется самим лицом, принимающим решения, на основе его знаний и опыта. Затем с привлечением экспертов формируется новый список, содержащий концепты, имеющие наибольшее значение для описания состояний моделируемого объекта – ВУЗа и для его управления в условиях ЧС.

Литература

1. Васюткина Д.И., Ветрова Ю.В., Ковалева Е.Г. Анализ существующих отечественных и зарубежных исследований в области комплексной безопасности // «Современные концепции развития науки»: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». Уфа, 2014. С. 5 – 8.
2. Шаптала В.В., Ветрова Ю.В., Шаптала В.Г., Радоцкий В.Ю. Оценка риска чрезвычайных ситуаций природного, техногенного характера и пожаров: Учебное пособие. Белгород, 2011.
3. Гревцев М.В., Ковалева Е.Г., Гайворонский П.В. Общие положения и подходы к моделированию систем безопасности // «Актуальные проблемы технических наук: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». Уфа, 2015. С. 80 – 82.
4. Ковалева Е.Г., Жерноклеев И.А., Кудинова А.И. Методы оценки ущерба от чрезвычайных ситуаций. // «Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы»: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». Уфа, 2015. С. 44 – 48.

5. Радоуцкий В.Ю., Шаптала В.Г. Характеристика внутренних опасностей и угроз образовательных учреждений высшего профессионального образования // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2012. №3м. С. 124 – 126

6. Шаптала В.Г., Радоуцкий В.Ю. Математическое моделирование, как инструмент анализа и прогнозирования чрезвычайных ситуаций // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2012. №1. С. 161 – 164.

7. Радоуцкий В.Ю., Ветрова Ю.В., Шаптала В.Г., Шаптала В.В. Концепция системы мониторинга состояния несущих конструкций зданий, сооружений учреждений высшего профессионального образования // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2010. №4. С. 191 – 192.

References

1. Vasjutkina D.I., Vetrova Ju.V., Kovaleva E.G. Analiz sushhestvujushhih otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij v oblasti kompleksnoj bezopasnosti // «Sovremennye koncepcii razvitija nauki»: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnyj centr «Ajeterna». Ufa, 2014. S. 5 – 8.

2. Shaptala V.V., Vetrova Ju.V., Shaptala V.G., Radouckij V.Ju. Ocenka riska chrezvychajnyh situacij prirodno, tehnogenno haraktera i pozharov: Uchebnoe posobie. Belgorod, 2011.

3. Grevcev M.V., Kovaleva E.G., Gajvoronskij P.V. Obshhie polozhenija i podhody k modelirovaniju sistem bezopasnosti // «Aktual'nye problemy tehnikeskikh nauk: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnyj centr «Ajeterna». Ufa, 2015. S. 80 – 82.

4. Kovaleva E.G., Zhernokleev I.A., Kudinova A.I. Metody ocenki ushherba ot chrezvychajnyh situacij. // «Vzaimodejstvie nauki i obshhestva: problemy i perspektivy»: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnyj centr «Ajeterna». Ufa, 2015. S. 44 – 48.

5. Radouckij V.Ju., Shaptala V.G. Harakteristika vnutrennih opasnostej i ugroz obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovanija // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2012. №3м. S. 124 – 126

6. Shaptala V.G., Radouckij V.Ju. Matematicheskoe modelirovanie, kak instrument analiza i prognozirovanija chrezvychajnyh situacij // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2012. №1. S. 161 – 164.

7. Radouckij V.Ju., Vetrova Ju.V., Shaptala V.G., Shaptala V.V. Koncepcija sistemy monitoringa sostojanija nesushhih konstrukcij zdaniy, sooruzhenij uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovanija // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2010. №4. S. 191 – 192.

*Radoutsky V.Y., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Professor,
Nesterova N.V., Doctor of Engineering Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Gusev Y.M., Deputy Head of Department,
Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin,
Gayvoronskiy P.V., Postgraduate,
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*

STAGES OF DEVELOPMENT AND EMERGENCY RESPONSE

Abstract: the article analyzes the stage of development of emergencies and conceptual models of the origin, development and disaster management in higher education.

Keywords: emergency, modeling, stage concept, the liquidation factor

*Садулаева Б.С. кандидат педагогических наук, доцент,
Чеченский государственный университет,
Ибрагимова М.С., ассистент,
Чеченский государственный педагогический университет*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ "1С: МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТОРА 6.0"

Аннотация: в статье проводится анализ реализации математической деятельности с использованием информационных технологий на занятиях по математике, в частности, интерактивной компьютерной среды "1С: Математический конструктор". Установлено, что данная среда способствует развитию интереса обучаемых через визуализацию учебного материала, возможность создания интерактивной модели решаемой задачи и решение целого ряда аналогичных задач, использование интерактивных подсказок и возможность проверки решенной задачи.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании, интерактивная компьютерная среда, обучение математике

Вопросы активизации познавательной деятельности относятся к одной из наиболее актуальных проблем, включающих как социальный, так и психолого-педагогический аспекты. В связи с существенной перестройкой содержания образования в настоящее время возросла необходимость активизировать познавательную деятельность обучаемых. Преподаватель должен развивать познавательный интерес, активизировать обучаемых (школьников, студентов колледжей, вузов) в различных видах его деятельности. Одним из средств активизации использование информационных технологий на занятиях.

Поиск условий формирования новых приёмов познавательной деятельности диктуется задачами перестройки и совершенствования системы образования. Разработка программ и методик такого формирования – актуальная задача психолого-педагогической науки и практики обучения. Изучение познавательной сферы необходимо для выявления резервов её развития и внедрение более современных способов обучения. Вопрос целесо-

образности использования информационных технологий в учебном процессе сегодня практически не стоит, поскольку эффективность этого проведена временем. Однако, сохраняется актуальность проблемы разработок педагогических технологий, методических рекомендаций и представления содержания образования в электронном виде, разработок цифровых образовательных ресурсов и, конечно же, вопрос подготовки педагогических кадров, способных и желающих использовать возможности IT-технологий в образовательном процессе.

"1С: Математический конструктор" – интерактивная творческая компьютерная среда, предназначенная для поддержки курса математики, ярлык программы представлен на рисунке 1. Программа позволяет создавать интерактивные модели, объединяющие конструирование, динамическое варьирование, эксперимент, и может быть использована на всех этапах математического образования.

1С:Математический конструктор 6.0

Рис. 1. Интерактивная компьютерная среда "1С: Математический конструктор"

Помимо традиционных для программ динамической математики возможностей, программа обеспечивает:

- кроссплатформенность, возможность работать с инструментальным комплексом на компьютерах под управлением различных операционных систем: Windows, Linux, MacOS;
- возможность автоматической проверки построения и символьного ответа;
- возможность настройки интерфейса, в том числе ограничение состава доступных инструментов;

- экспорт создаваемых учебных модулей в виде интернет-совместимых java-апплетов, независимых от программы-редактора, но позволяющих использовать все возможности конструктивной среды;

- возможность взаимодействия с системами управления учебным процессом (LMS), использующими спецификацию SCORM RTE, в том числе передачу оценки в электронный журнал;
- возможность произвольного расширения возможностей конструктивной среды и учебных

модулей за счет использования встроенного скриптового языка программирования.

Динамический наглядный механизм Математического конструктора предоставляет младшим школьникам возможность творческой манипуляции с объектами, а ученикам старшей школы – полнофункциональную среду для конструирования и решения задач.

При использовании "ИС: Математический конструктор" на уроке необходимо учитывать особенности использования информационных технологий в учебном процессе и особенности решения задач на компьютере, которые можно представить в виде следующих этапов:

– Постановка задачи. Это этап работы человека, хорошо представляющего предметную область задачи. Он должен: определить цель решения задачи; определить необходимый объем информации; дать точную формулировку задачи; предложить идею решения задачи; описать исходные данные и указать способы их хранения; определить форму выдачи результатов.

– Построение математической модели. Чтобы решить задачу, связанную с исследованием реального объекта, необходимо описать этот объект в математических терминах, связанных определенными соотношениями (формулами), то есть построить его математическую модель. Такая модель всегда идеализирует реальный объект, но она позволяет математически строго решить задачу его исследования. Этот этап выполняет человек, способный разработать математическое описание поставленной задачи. При этом он должен выполнить: анализ похожих решённых задач; анализ технических и программных возможностей; анализ условий существования решения.

1. Разработка алгоритма. Алгоритм решения задачи разрабатывается на основе построенной математической модели и представляет конечную последовательность предписаний (правил), которая определяет процесс преобразования исходных данных в результаты решения задачи. Алгоритм разрабатывается одним из существующих способов, чаще всего в виде блок-схемы. Этот этап выполняет человек, умеющий программировать. Уровень его квалификации определяет эффективность разработанного алгоритма.

2. Составление программы. Этот этап также выполняет человек, умеющий программировать, так как программа – это один из способов представления алгоритма с использованием языка программирования, наиболее удобного для решения данной задачи. Составление программы – это кодирование алгоритма для реализации его в компьютере.

3. Отладка и тестирование программы. Отладка программы – это проверка ее на наличие технических, грамматических и, возможно, алгоритмических ошибок. Кроме того, отладка предполагает совершенствование (оптимизацию) программы. Ошибки в ходе отладки исправляют путем контрольного тестирования. Тесты (контрольные примеры) составляются так, чтобы проверить все возможные варианты работы алгоритма. Проверка осуществляется путем сравнения заранее известных результатов тестов с результатами, полученными компьютером. Этот этап – совместная работа программиста и машины.

4. Получение и анализ результатов. После устранения всех ошибок, выявленных отладкой и тестированием, получают результаты решения поставленной задачи. Получение результатов может быть многократным в зависимости от смены исходных данных, поскольку решение должно быть универсальным для задач подобного класса. На этом этапе машина работает совместно с человеком, выдающим задание.

Необходимо отметить, что роль и вклад человека и компьютера на каждом из приведенных этапов решения задач постоянно меняются из-за стремительного прогресса в сфере вычислительной техники.

Известно, что решение геометрических задач и задач на построение графиков вызывает у школьников особые трудности, а связано это с тем, что у детей плохо развито пространственное воображение.

Математический конструктор 6.0. представляет разработанные модели для демонстрации построения и исследования свойств графиков.

Рассмотрим возможности Математического конструктора 6.0. при исследовании свойств квадратного трехчлена, данная тема изучается в 9 классе. Для изучения темы Математический конструктор 6.0. предлагает модуль «Фазовая плоскость квадратного трехчлена».

Тема – «Квадратичная функция». Целью изучения данной темы является исследование свойств квадратного трехчлена (коэффициентов и корней) с помощью фазовой плоскости.

Модуль «Фазовая плоскость квадратного трехчлена» состоит из двух моделей:

Модель 1 содержит тексты вопросов а)-г), инструментальную панель, кнопки проверки ответа (отдельно для каждого из четырех вопросов) и две системы координат с графиками.

В каждой из моделей имеются две системы координат: в системе $(x; y)$ нарисован график приведенного квадратного трёхчлена со случайно выбранными коэффициентами p и q ; в системе $(p; q)$ отмечена точка, координаты которой являются

коэффициентами приведённого квадратного трёхчлена. Если двигать мышью точку, то будут меняться её координаты (p ; q), и одновременно изменяться график квадратного трёхчлена.

Таким образом, каждой точке плоскости (p ; q) (она называется изображающей) соответствует какой-то квадратный трёхчлен вида $ax^2 + bx + c$ и значит, и какая-то парабола на плоскости (x ; y). Плоскость (p ; q) называют фазовой плоскостью квадратного трёхчлена (вообще фазовым пространством в математике называют пространство, координатами точек которого являются параметры некоторой системы; оно может быть двух-, трёх- и даже n -мерным – по количеству параметров, которыми описывается система; в нашем случае «система» – это приведённый квадратный трёхчлен, который описывается двумя параметрами).

Помимо подвижной изображающей точки на фазовой плоскости нарисована парабола $q = -4/p^2$. Нетрудно сообразить, что эта парабола задаёт множество значений (p ; q), для которых дискриминант квадратного трёхчлена $p^2 - 4q$ равен 0; над этой параболой дискриминант меньше 0, а под параболой – больше 0.

Отвечая на вопросы, поставленные в задании, ученик должен выбрать на панели инструментов красный цвет и щёлкнуть мышью в соответствующей области – она закрасится. После этого необходимо нажать на кнопку «Проверить» с указанием соответствующего пункта. Для ответа на следующий вопрос нужно отменить предыдущую закрашку и закрасить следующую область.

Модуль может использоваться для исследования свойств квадратного трёхчлена и его графика. Можно провести лабораторную работу по теме «Квадратичная функция и её график» в 8 или 9 классе.

1. Напомните учащимся, какая функция называется квадратичной, как выглядит её график и что такое приведённый квадратный трёхчлен. Попросите записать уравнение параболы, которую они видят на экране:

$$y = x^2 - 2x + 1,6.$$

2. Введите понятие фазовой плоскости. Предложите учащимся переместить изображающую точку на фазовой плоскости, наблюдая при этом за изменением параболы.

3. ВОПРОС: куда надо поместить изображающую точку на фазовой плоскости, чтобы получить стандартную параболу $y = x^2$? ОТВЕТ: в начало координат.

4. ВОПРОС: какие параболы будут получаться, если двигать изображающую точку на фазовой плоскости по параболе $q = -4/p^2$. ОТВЕТ: параболы с вершиной на оси Ox (квадратные трёхчлены,

у которых один корень, т.е. дискриминант равен 0).

5. ВОПРОС: какие квадратные трёхчлены будут получаться, если двигать изображающую точку на фазовой плоскости под параболой $q = -4/p^2$. ОТВЕТ: квадратные трёхчлены, у которых два корня (дискриминант больше 0).

6. ВОПРОС: какие квадратные трёхчлены будут получаться, если двигать изображающую точку на фазовой плоскости над параболой $q = -4/p^2$. ОТВЕТ: квадратные трёхчлены, у которых нет корней (дискриминант меньше нуля).

7. ВОПРОС: какие параболы будут получаться, если двигать изображающую точку на фазовой плоскости по оси абсцисс? ОТВЕТ: параболы, проходящие через начало координат (т.е. квадратные трёхчлены, у которых один из корней равен 0).

8. ВОПРОС: какие параболы будут получаться, если двигать изображающую точку на фазовой плоскости по оси ординат? ОТВЕТ: параболы, симметричные относительно оси Oy (т.е. квадратные трёхчлены, у которых коэффициент при x равен 0).

9. Теперь можно приступить к самостоятельному ответу на вопросы а)-г) и д)-з). Обратите внимание обучаемых на то, что перед каждым следующим ответом нужно отменять предыдущую закрашку. Если граница области (луч или часть параболы) входит в ответ, то её тоже нужно покрасить.

Правильные ответы даны на рисунках, которые приведены в программе "1С: МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР 6.0"

Модуль «Геометрические свойства параболы» продолжает изучение графика квадратичной функции. Модель предназначена для знакомства с геометрическим определением параболы как ГМТ, понятиями ее фокуса и директрисы; выявление связи «алгебраической» параболы с «геометрической»; изучение взаимного расположения параболы, ее фокуса и директрисы и оптического свойства параболы. Изучение данного модуля рекомендуется под руководством преподавателя. Модель представлена 3 листами, на каждом из которых при запуске на экран выводится текст задания и кнопки для перехода между листами. При нажатии на кнопку «Убрать/показать текст» на листе появляется рабочий чертёж для выполнения задания и проведения эксперимента. Каждый лист содержит панель со стандартными инструментами построения и кнопки для работы со следами, измерениями и осевой симметрией.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование Математического конструктора 6.0 позволяет решить следующие задачи:

1. Проведен анализ возможностей применения информационных технологий в учебном процессе.
2. Изучены предложения образовательных порталов страны.
3. Проанализирован рынок цифровых образовательных ресурсов.
4. Исследована методика использования компьютерных технологий на занятиях математики.
5. Внесен ряд предложений по методике применения Математического конструктора 6.0.

Таким образом, важным результатом использования информационных технологий в учебном процессе является – повышение интереса и мотивации обучаемых к изучению математических дисциплин, развитие способностей обучаемых через визуализацию учебного материала, возможность создания интерактивной модели решаемой задачи и решение целого ряда аналогичных задач, использование интерактивных подсказок и возможность проверки решенной задачи.

Литература

1. Садулаева Б.С. О некоторых методических проблемах применения информационных и телекоммуникационных технологий в вузовском преподавании // Методика вузовского преподавания: материалы VII Междвуз. научно-практ. конф. Челябинск, 2006.
2. 1С: Математический конструктор 6.0. ООО «1С-Паблишинг», 2014. <http://school-collection.edu.ru>
3. Сайт учебно-издательского центра «Интерактивная линия». «Интерактивная линия». Москва, 2003. Режим доступа: http://www.intline.ru/index_new.php?prjid=134&list=projects&tex=1

References

1. Sadulaeva B.S. O nekotoryh metodicheskikh problemah primeneniya informacionnyh i telekommunikacionnyh tehnologij v vuzovskom prepodavanii // Metodika vuzovskogo prepodavanija: materialy VII Mezhduz. nauchno-prakt. konf. Cheljabinsk, 2006.
2. 1S: Matematičeskij konstruktor 6.0. ООО «1S-Publishing», 2014. <http://school-collection.edu.ru>
3. Sajt učeбно-izdatel'skogo centra «Interaktivnaja linija». «Interaktivnaja linija». Moskva, 2003. Rezhim dostupa: http://www.intline.ru/index_new.php?prjid=134&list=projects&tex=1

*Sadulaeva B.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chechen State University,
Ibragimova M.S., Assistant Professor,
Chechen State Pedagogical University*

INTERACTIVE COMPUTING ENVIRONMENT "1C: MATHEMATICS DESIGNER 6.0" A MATHS LESSON

Abstract: the article analyzes the implementation of mathematical operations using technology in the classroom, such as interactive computer environment "1C: Mathematical Designer" found that the environment contributes to the development of students' interest through the visualization of the educational material, the ability to create interactive models of the problem being solved and the solution of a number of similar problems, the use of interactive prompts, and the ability to test the solution.

Keywords: information technology in education, interactive computer environment, mathematics in school

*Северин Н.Н., доктор педагогических наук, профессор,
Ковалева Е.Г., кандидат технических наук, доцент,
Чеботарев В.Г., студент,*

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ

Аннотация: проведен анализ принципов организации профессионального становления и саморазвития сотрудников ГПС МЧС России, которые отражают его целостность и индивидуальный характер.

Ключевые слова: личность, саморазвитие, цель, эффективность, индивидуальная работа

Процесс работы над своей личностью труден и, в то же время, интересен. Творить себя – значит развивать и раскрывать свои творческие профессиональные способности. Совершенствовать свою личность – значит становиться духовно богаче, ярче, талантливее [1].

Самообразование сотрудника ГПС МЧС России должно быть непрерывным процессом. Но важнейшей задачей профессионального становления должно быть формирование установки на самообразование, приобретение умений и навыков работы над собой.

В процессе саморазвивающей деятельности накапливается творческий потенциал личности сотрудника ГПС МЧС России, и результаты этой деятельности объективируются не в новом орудии или культурном изобретении, а, прежде всего, в факте становления этого индивида как личности [2].

Самообразование сотрудника ГПС МЧС более эффективно в том случае, если оно связано не только с узко дидактическими целями, а исходит из идеи всестороннего развития специалиста, как личности. Чем активнее сотрудники ГПС используют информацию для развития собственной личности, тем больше ее «профессиональный выход», тем больше информации превращается в средство обеспечения творческого, эффективного решения задач в профессиональной деятельности.

Профессиональное саморазвитие можно определить как расширение знаний, творческое освоение сотрудником ГПС своей предстоящей роли с целью ее адекватного использования [3].

Система профессионального становления сотрудника ГПС МЧС России включает следующие компоненты: установку, профессиональный самоанализ, цели и задачи, содержание, методы, эффективность процесса саморазвития.

Формирование установки на саморазвитие является основополагающим принципом в организации профессионального становления сотрудников ГПС МЧС России, поскольку установка выступает в качестве управляющего механизма в любой системе самообразования и без нее последнее невозможно. По сути дела, организация профессио-

нального самообразования сводится к формированию у сотрудников ГПС установки саморазвития путем создания комплекса внутренних и внешних факторов. Этот комплекс включает в себя: создание внутренней заинтересованности в саморазвитии путем педагогических воздействий, морального и материального стимулирования, системы контроля самообразовательной работы, создания и оптимизации организационных условий для самообразования сотрудников ГПС в пожарных частях [4].

Здесь необходима также индивидуальная работа по саморазвитию, формированию определенных морально-волевых качеств с тем, чтобы самообразование стало важнейшей среди его духовных потребностей. Поскольку в ходе проведенного нами исследования связь между саморазвитием личностных и профессиональных качеств у сотрудников ГПС и степенью сформированности их установки на профессию просматривается достаточно наглядно, необходимо в каждой конкретной ситуации выяснение и осознание условий, формирующих положительную установку на профессию. Подавляющему большинству сотрудников ГПС с положительной установкой на профессию присуща и установка на саморазвитие, профессиональное самообразование [5].

Принцип профессионального самоанализа предполагает постоянный анализ сотрудником ГПС уровня своей профессиональной компетентности с целью выявления тех элементов, которые требуют самосовершенствования.

Самоанализ может стать мощным мотивирующим фактором саморазвития сотрудника ГПС при отсутствии у него соответствующей установки. Стоит ли полагаться на внутренний потенциал сотрудников ГПС МЧС России в реализации проблем выработки и развития такого свойства, как самоанализ? На наш взгляд его нужно учитывать, а основное внимание нужно сосредоточить на создании необходимых организационных условий.

Так, для того, чтобы сотрудник ГПС объективно оценивал уровень своей профессиональной компетентности, нужна соответствующая информация. Хорошей информационной основой для

толчка к саморазвитию должна стать рейтинговая система контроля профессиональной компетентности, уровня развития творческих способностей, примененная в экспериментальных группах.

Обнаруживая значительное отставание в развитии личностных и профессиональных качеств в сравнении с успехом товарищей, сотрудник ГПС самостоятельно планирует свою деятельность с целью устранения возникшего противоречия между желаемым и наличным результатами профессионального развития. Обретя же социальное одобрение результата своей деятельности, сотрудник ГПС приобретает мощный мотив к достижению более высокого уровня и в определенной мере формирует план своего саморазвития. Данное обстоятельство обуславливает выделение принципа контроля и самоконтроля саморазвития в период профессионального становления [6].

Следует отметить, что достижение положительного результата в формировании у сотрудников ГПС личностных качеств и умений самоанализа возможно лишь при условии взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности командиров (начальников) пожарных подразделений, целенаправленной и индивидуальной работы, развитой и эффективно функционирующей системы морального и материального стимулирования, при условиях успешной работы по формированию личностных качеств, а также способности к саморазвитию, индивидуализации профессионального обучения. Принцип планирования работы по профессиональному саморазвитию предусматривает

учет бюджета свободного времени, учет материальной базы самообразования и других конкретных условий профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России. Этот принцип позволяет правильно распределить время на работу по саморазвитию, установить последовательность изучения проблем, определенных на основе профессионального самоанализа в период профессионального становления сотрудников ГПС МЧС России [7].

Принцип комплексности предполагает занятие саморазвитием, самообразованием в системе, отражающей систему профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России. Выбор и последовательность тем для самостоятельной работы определяется степенью актуальности той или иной проблемы для роста профессиональной компетентности сотрудника ГПС МЧС России, что выясняется с помощью профессионального самоанализа.

Сформулированные пять принципов организации профессионального становления и саморазвития сотрудников ГПС, отражают его целостность и индивидуальный характер. Они свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к организации профессионального самообразования сотрудников ГПС в зависимости от достигнутого уровня профессиональной компетентности и личной значимости различных методов саморазвития, проявляющихся, в первую очередь, в наличии или отсутствии установки на самообразование.

Литература

1. Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Ковалева Е.Г., Литвин М.В. Общая характеристика системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2011. №2. С. 179 – 183.
2. Ветрова Ю.В., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Формирование личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России – главная цель функционирования системы профессиональной подготовки. // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2011. №3. С. 180 – 183.
3. Ковалева Е.Г., Радоуцкий В.Ю., Северин Н.Н. Концептуальные основы, определяющие эффективное функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2012. №1. С. 190 – 194.
4. Радоуцкий В.Ю., Шаптала В.Г. Оптимальное распределение сил и средств, предназначенных для ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2013. №1. С. 138 – 139.
5. Северин Н.Н., Дамаев Е.В. Педагогическая технология формирования профессионализма у сотрудников ГПС МЧС России. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №10 (80). С. 166 – 170.
6. Северин Н.Н. Педагогическая оценка форм управления процессом профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2012. №2. С. 215 – 218.
7. Северин Н.Н. Педагогические условия, необходимые для формирования профессионализма у сотрудников ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. №1 (83). С. 131 – 134.

References

1. Severin N.N., Radouckij V.Ju., Kovaleva E.G., Litvin M.V. Obshhaja harakteristika sistemy professional'noj podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2011. №2. S. 179 – 183.
2. Vetrova Ju.V., Severin N.N., Radouckij V.Ju., Litvin M.V. Formirovanie lichnostnyh kachestv u sotrudnikov GPS MChS Rossii – glavnaja cel' funkcionirovanija sistemy professional'noj podgotovki. // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2011. №3. S. 180 – 183.
3. Kovaleva E.G., Radouckij V.Ju., Severin N.N. Konceptual'nye osnovy, opredeljajushhie jeffektivnoe funkcionirovanie sistemy professional'noj podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2012. №1. S. 190 – 194.
4. Radouckij V.Ju., Shaptala V.G. Optimal'noe raspredelenie sil i sredstv, prednaznachennyh dlja likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2013. №1. S. 138 – 139.
5. Severin N.N., Damaev E.V. Pedagogicheskaja tehnologija formirovanija professionalizma u sotrudnikov GPS MChS Rossii. // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2011. №10 (80). S. 166 – 170.
6. Severin N.N. Pedagogicheskaja ocenka form upravlenija processom professional'noj podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2012. №2. S. 215 – 218.
7. Severin N.N. Pedagogicheskie uslovija, neobhodimye dlja formirovanija professionalizma u sotrudnikov GPS MChS Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2012. №1 (83). S. 131 – 134.

*Severin N.N., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kovaleva E.G., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chebotarev V.G., Student,
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*

**PROFESSIONAL FORMATION AND DEVELOPMENT OF EMPLOYEES
OF STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA**

Abstract: the analysis of the principles of the organization of professional development and self-development of employees EMERCOM of Russia, which reflect the integrity and character of the individual.

Keywords: personality, self-development, the purpose of efficiency, individual work

*Стафеева А.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Дагнер Р.В., студент,*

Нижегородский государственный университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы оптимизации сохранения здоровья дошкольников на основе формирования осознанного отношения детей к движениям и упражнениям и овладения ими интеллектуальной составляющей двигательной деятельности. Разработана и экспериментально обоснована методика физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста, направленная на повышение физической подготовленности и показатели физического состояния на основе использования коммуникативно-ориентированной предметной среды.

Ключевые слова: здоровье дошкольников, физическое развитие, физическая подготовленность, коммуникативно-ориентированная предметная среда

Главная цель физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении состоит в том, чтобы удовлетворить естественную биологическую потребность детей в движении, добиться хорошего уровня здоровья и физического развития детей [2, 3].

Предметное окружение имеет огромное значение для развития активности детей, формирования их инициативного поведения и творчества. Необходимо формировать осознанное отношение детей к движениям и упражнениям на основе овладения ими интеллектуальной составляющей двигательной деятельности, что, в свою очередь, невозможно без включения в процесс физкультурного образования дошкольников средств и способов педагогической коммуникации [2].

Эффективность педагогической коммуникации зависит от того, насколько полно, качественно будут реализованы взрослым необходимые для формирования двигательной деятельности дошкольника функции педагогической коммуникации в процессе специально организованного обучения. Этому способствует в работе использование коммуникативно-ориентированной предметной среды, которое реализуется в использовании нестандартного оборудования в работе по физическому воспитанию детей. Нами предполагалось, что экспериментальная методика, на основе использования коммуникативно-ориентированной предметной среды в учебно-воспитательном процессе по физической культуре в ДОУ будет способствовать повышению физической подготовленности и физического состояния детей дошкольного возраста и в этой связи, эффективности процесса физического воспитания.

Педагогический эксперимент проводился с мая 2015 по май 2016 года в ДОУ №146 г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие дошкольники 6-7 лет (подготовительная группа) в количестве 45 человек. Физическое воспитание в

дошкольном учреждении осуществляется в соответствии со ФГОС (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

Основные реализуемые программы: «От Рождения до школы» – основная общеобразовательная программа дошкольного образования под редакцией Васильевой М.А, Комаровой Т.С., Вераксы Н.Е., «Развивающая педагогика оздоровления» (программно-методическое пособие) Кудрявцев В.Т., «Движение + движение» Шишкин В.А., «СА-ФИ-ДАНСЕ» -танцевально- игровая гимнастика для детей Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г., «Занимательная физкультура для дошкольников» Утробина К.К., «Двигательная активность ребенка в детском саду» Рунова М.А. [4].

Выполнение программных требований предусматривает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, состояния их здоровья, физического развития и физической подготовленности. В системе физического воспитания в детском саду использовались такие организованные формы работы двигательной деятельности детей, как физкультурные занятия, утренняя гимнастика, физкультурные минутки, динамические паузы, подвижные игры и физические упражнения на прогулке и другие.

С целью повышения физической подготовленности и физической работоспособности дошкольников разработана методика физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста на основе использования коммуникативно-ориентированной предметной среды. Для этого в учебно-воспитательном процессе по физической культуре использовалось нестандартное физкультурное оборудование «Волшебный парашют» и «Тропа здоровья», которые позволяют повысить двига-

тельную активность ребёнка, облегчить адаптацию, развивать основные движения, поддержать положительные эмоции, разнообразить игровую деятельность, развивать каждого ребёнка с учётом его интересов и желаний. Занятия с использованием нестандартного оборудования проводились 1-2 раза в неделю, в том числе на физкультурных занятиях на свежем воздухе во время прогулок.

В начале и в конце педагогического эксперимента, после внедрения экспериментального содержания были проведены медико-биологические исследования физического состояния организма детей и контрольные испытания физической подготовленности детей 6-7 лет. Были получены следующие результаты.

Показатели длины тела детей контрольной группы составили $123,2 \pm 1,7$ см, экспериментальной – $122 \pm 1,1$ см ($t=0,4$; $p>0,05$). Показатели веса тела детей контрольной группы составили – $21,14 \pm 0,98$ кг, экспериментальной – $21,41 \pm 1,01$ кг ($t=0,19$; $p>0,05$). Показатели максимальной силы левой кисти в контрольной группе составили – $3,5 \pm 0,21$ кг, в экспериментальной – $3,8 \pm 0,15$ кг ($t=1,6$; $p>0,05$). Показатели максимальной силы правой кисти в контрольной группе – $4,27 \pm 0,23$ кг, в экспериментальной – $4,59 \pm 0,25$ кг ($t=0,9$; $p>0,05$). При измерении ЖЕЛ мы получили следующие показатели: в контрольной группе ЖЕЛ составила $808,4 \pm 21,7$ мл., в экспериментальной – $858,8 \pm 21,1$ мл. ($p<0,05$). При измерении АД (систолическое) показатели в контрольной группе составили – $79,7 \pm 2,4$ мм\рт\ст., в экспериментальной – $75,2 \pm 2,37$ мм\рт\ст. ($t=1,3$; $p>0,05$). При измерении АД (диастолическое) показатели в контрольной группе составили – $48,94 \pm 1,5$ мм\рт\ст., в экспериментальной группе – $48,05 \pm 1,6$ мм\рт\ст.

($t=0,39$; $p>0,05$). Показатели ЧСС в контрольной группе – $83,15 \pm 1,3$ уд\мин, в экспериментальной группе – $99,5 \pm 1,2$ уд\мин ($t=0,15$; $p<0,05$). Показатели группы здоровья детей в контрольной группе составили $2,38 \pm 0,14$, в экспериментальной группе – $1,94 \pm 0,12$ ($t=2,32$, $p<0,05$).

Также, в конце эксперимента нами обнаружены достоверные различия в показателях физической подготовленности дошкольников. Так, в «челночном» беге (3×10 м.), дети контрольной группы показали результат $10,07 \pm 0,52$ с., дети экспериментальной группы – $10,17 \pm 0,14$ с. ($t=0,18$; $p>0,05$). В прыжке в длину с места получены результаты в контрольной группе – $100,52 \pm 3,6$ см., в экспериментальной группе – $118,8 \pm 3,70$ см. ($t=1,4$; $p<0,05$). При тестировании качества выносливости – бег 300 м. получены результаты: в контрольной группе – $99,2 \pm 2$ с., в экспериментальной – $98,4 \pm 0,7$ с. ($t=0,35$; $p>0,05$). В беге на 30 м. в контрольной группе результат составил – $8,11 \pm 0,14$ с., в экспериментальной – $7,55 \pm 0,15$ с. ($t=0,1$; $p<0,05$).

Полученные показатели свидетельствуют о положительном влиянии предлагаемых средств на дыхательную и сердечно-сосудистую системы дошкольников, а также по показателям здоровья, что отразилось в переходе детей из одной группы здоровья в другую. Таким образом, разработанное содержание образовательного процесса на основе использования коммуникативно-ориентированной предметной среды в учебно-воспитательном процессе по физической культуре в ДОУ было выявлено ее положительное влияние на повышение показателей физической подготовленности, физического состояния детей дошкольного возраста и в этой связи, эффективности процесса физического воспитания.

Литература

1. Егоров Б.Б. Актуальные проблемы здоровья детей дошкольного возраста // Дети России образованы и здоровы: материалы 7 всероссийской научно-практической конференции г. Москва, 16-17 апреля 2014. М.: 2009. С. 233 – 235.
2. Каратаева Н.А. Развитие двигательной активности детей с помощью нестандартного оборудования // Дошкольная педагогика. 2014. №8. С. 12 – 14.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 78 с.
4. Тарасова Т.А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: методические рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2012. 176 с. (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).

References

1. Egorov B.B. Aktual'nye problemy zdorov'ja detej doshkol'nogo vozrasta // Deti Rossii obrazovany i zdorovy: materialy 7 vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii g. Moskva, 16-17 aprelja 2014. M.:2009. S. 233 – 235.
2. Karataeva N.A. Razvitie dvigatel'noj aktivnosti detej s pomoshh'ju nestandartnogo oborudovanija // Doshkol'naja pedagogika. 2014. №8. S. 12 – 14.
3. Ot rozhdenija do shkoly. Primernaja obshheobrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija (pilotnyj variant) / Pod red. N.E. Veraksy, T.S. Komarovoj, M.A. Vasil'evoj. M.: MOZAIKA-SINTEZ, 2014. 78 s.
4. Tarasova T.A. Kontrol' fizicheskogo sostojanija detej doshkol'nogo vozrasta: metodicheskie rekomendacii dlja rukovoditelej i pedagogov DOU. M.: TC Sfera, 2012. 176 s. (Prilozhenie k zhurnalu «Upravlenie DOU»).

*Stafeeva A.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Dagner R.V., Student,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State University (Minin University)*

**THE USE OF NON-STANDARD EQUIPMENT IN THE FORMATION OF
COMMUNICATIVE-ORIENTED ENVIRONMENT PRESCHOOLERS**

Abstract: the article discusses how to optimize the health of preschool children based on the formation of a conscious relationship of children to the movements and exercises and mastering their intellectual and motor activities. The methodology of physical education classes with children of preschool age, aimed at improving physical fitness and indicators of physical condition through the use of communicative-oriented environment are developed and experimentally proved.

Keywords: health of preschool children, physical development, physical readiness, communicative-oriented subject environment

*Емельянова Е.О., доктор педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Тушева Г.Г., соискатель,
Московский государственный областной университет,
МБОУ СОШ №47 г. Липецка*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Аннотация: в статье раскрыто использование организационно-методического обеспечения для более качественного освоения обучающимися способов решения задач с производственным содержанием. С этой целью содержание задач надделено двумя функциями: информационно-накопительной и преобразующе-инструментальной.

Реализация информационно-накопительной функции приводит к тому, что в ходе субъектно-объектных отношений у обучающихся накапливается фонд «готового знания», необходимый для проникновения в химическую сущность задачи. Преобразующе-инструментальная функция позволяет осуществлять субъектно-субъектные отношения, в ходе которых учащиеся осваивают не только отдельные операции и действия того или иного способа решения задач, которые представлены в виде карты-заданий, но и различные способы решения, оценивают наиболее рациональный из них.

Ключевые слова: информационно-накопительная функция задачи, преобразующе-инструментальная функция задачи

Расчетные задачи являются одним из компонентов содержания школьного курса химии. Решение задач способствует более глубокому и полному усвоению учебного материала, формированию у обучающихся умения применять приобретенные знания на практике. Являясь одним из средств связи теории с практикой, обучения с жизнью, задачи расширяют кругозор, устанавливают связь химии с другими науками, развивают логическое мышление и позволяют организовать самостоятельную работу обучающихся.

Обратим особое внимание на задачи с производственным содержанием, способствующие развитию интереса обучающихся к изучению химии, их политехнической подготовке. Задачи такого содержания позволяют обучающимся познакомиться с природными материалами (руды, минералы), используемыми для получения веществ, с проблемами комплексного использования природного сырья, с вопросами охраны окружающей среды и др.

Решение задач у многих обучающихся вызывает определенные трудности. Об этом свидетельствуют постоянные поиски эффективных методик обучения решению расчетных задач [3, 4]. Результаты этих поисков в общем виде сводятся к тому, что предлагается начинать обучение решению расчетных задач от простых к сложным, от решения задач по образцу («делай как я») к постепенному увеличению доли самостоятельности и решению задач в новой ситуации. Для решения различных типов задач предлагаются алгоритмы их решения в виде схем, описаний, определяющих последовательность действий: чтение условия за-

дачи, запись его в кратком виде, анализ условия задачи, введение дополнительных данных (формул математической зависимости, значений молярной массы веществ, пересчет массы или объема вещества в количество и др.), составление уравнения химической реакции или стехиометрической схемы, выделение и запись последовательности действий с краткой записью вопросов к ним, проведение расчетов, формулирование ответа задачи.

Использование таких подходов положительно сказывается на освоении обучающимися решений задач следующих типов:

1. Вычисления по химическим формулам.
2. Расчеты по уравнениям химических реакций (на примеси, на выход продукта реакции, на избыток).
3. Расчеты по термохимическим уравнениям.
4. Вычисления состава растворов.
5. Вывод химических формул неорганических и органических веществ.

Тем не менее, результаты эксперимента показали, что при решении задач, связанных с извлечением металлов из руд, расчетом выхода продукта в промышленном производстве из природного сырья только 38% обучающихся решают задачи полностью, 37% – частично и 25% – не справляются с решением. Ошибки связаны с непониманием понятий «руда», «концентрат», «пустая порода», с неправильным пониманием практического и теоретического выхода продукта, части и целого при нахождении массы металла в руде, считая массу руды как целое, т.е. не учитывают, что металл входит в состав чистого вещества, которое в

свою очередь является частью руды. Например, Al_2O_3 является составной частью боксита, Fe_3O_4 – магнетита, Fe_2O_3 – гематита и др.

Совершенствование методики решения расчетных задач с производственным содержанием возможно благодаря использованию организационно-методического обеспечения познавательной деятельности обучающихся [1, 2]. Наделяя задачи функциями информационно-накопительной и преобразующе-инструментальной, предоставляется возможность организовать познавательную деятельность обучающихся на разных ее уровнях с учетом особенностей отношений между учителем и учеником. Задачи, с одной стороны, являются содержанием методического обеспечения изучаемой дисциплины, а с другой – механизмом, обеспечивающим субъектно-объектные или субъектно-субъектные отношения при анализе условия задачи и осуществлении ее решения.

Реализация информационно-накопительной функции приводит к тому, что в ходе субъектно-объектных отношений у обучающихся накапливается фонд «готового знания», необходимый для проникновения в химическую сущность задачи. Преобразующе-инструментальная функция позволяет осуществлять субъектно-субъектные отношения, в ходе которых обучающиеся осваивают не только отдельные операции и действия того или иного способа решения задач, которые представлены в виде карты-заданий, но и различные способы решения, оценивают наиболее рациональный из них.

Содержание задач и форма их представления должны соответствовать следующим требованиям:

1. Вызывать интерес, потребность, т.е. мотивировать познавательную деятельность обучающихся.
2. Позволять осознать цель выполнения задания.
3. Способствовать выработке стратегии действий для решения предложенных задач.
4. Содержать вопросы, направленные на контроль, самоконтроль, осознание полученных результатов при осуществлении количественных расчетов, связанных с химическим производством.

Приведем в качестве примера одну из карт-заданий для реализации информационно-накопительной и преобразующе-инструментальной функций, используемую при обучении решению задач с производственным содержанием.

Карта-заданий «Металлургия. Производство чугуна и стали».

Задание 1.

Изучите информацию, предложенную в тексте.

Железо и алюминий лидеры в производстве металлов, их извлекают из руд. Руда – это природное минеральное образование с таким содержанием металлов, или неметаллов, или полезных минералов, которое обеспечивает экономическую целесообразность их извлечения. Гематит и магнетит – железные руды, содержащие соответственно Fe_2O_3 и Fe_3O_4 . Для производства чугуна используются железные руды, если содержание железа в них составляет более 50% по массе, т.е. богатые руды. Для обогащения железных руд используют метод флотации и магнитной сепарации.

Кроме доменного процесса распространен процесс прямого получения железа. Для этого измельчают руду, смешивают ее с особой глиной, формируя окатыши. Их обжигают и восстанавливают водородом, получаемым из метана. При этом железо не загрязняется серой и фосфором, которые являются обычными примесями при доменном процессе.

Химически чистое железо получают электролизом растворов его солей. В порошковой металлургии получают особо чистое железо разложением пентакарбонила железа: $[Fe(CO)_5] \xrightarrow{t} Fe + 5CO$.

Задание 2.

Используя изученную информацию задания 1, запишите в тетради ответы к предложенному тесту.

Тест.

1. Лидеры в производстве металлов – ...
2. Руда – это ...
3. Примеры железных руд – ...
4. Богатые руды – это ...
5. Способы обогащения руд – ...
6. Способы получения железа – ...
7. Преимущества процесса прямого получения железа перед доменным – ...
8. Способ получения особо чистого железа – ...

Задание 3.

Оцените целесообразность использования руды, в состав которой входит 60% магнитного железняка Fe_3O_4 . Требуется ли обогащение этой руды?

Задание 4.

Имеет ли смысл использовать руду, содержащую пирит FeS_2 для получения железа, если известно, что из 250 кг руды, содержащей 70% пирита, выход железа составляет 82%?

Задание 5.

Вычислите расход руды для выплавки 1 т чугуна, массовая доля железа в котором 93%, с использованием:

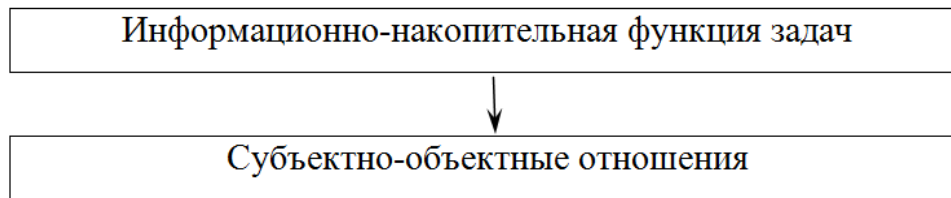
- а) магнетита, содержащего 25% пустой породы;
- б) гематита, содержащего 73% красного железняка Fe_3O_4 .

Из руды в чугун переходит 97% железа.

Какой вывод можно сделать о целесообразности использования этих руд в производстве?

Коротко раскроем организацию взаимоотношений учителя и учащихся на уровне субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в

ходе реализации информационно-накопительной и преобразующе-инструментальной функций задач с производственным содержанием, представленных в карте-заданий «Металлургия. Производство чугуна и стали».

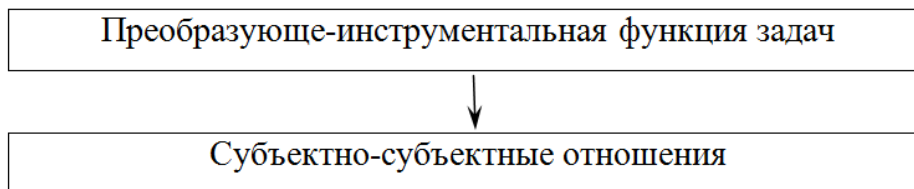


1. Отработка понятий:

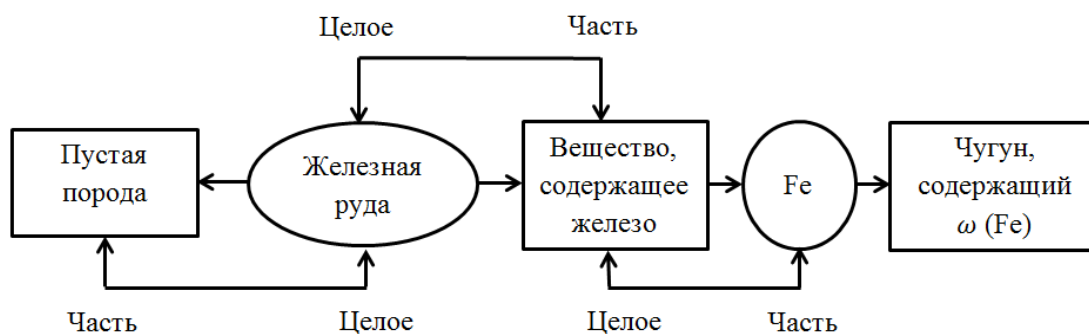
- руда;
- руды, для получения железа;
- богатые и бедные руды;
- восстановители, используемые для получения железа различными способами.

- обогащение руды (флотация, магнитная сепарация);
- преимущества оптимального выхода целевого продукта из сырьевых материалов перед максимальным;
- металлы, являющиеся лидерами в практическом использовании.

2. Обсуждение вопросов:



1. Составление опорной схемы для решения задачи.



2. Выбор и запись формул математической зависимости для проведения расчетов по данной схеме.

$$m_{(\text{пустой породы})} = \omega_{(\text{пустой породы})} \cdot m_{(\text{руды})}$$

$$m_{(\text{чистого вещества в руде})} = \omega_{(\text{чистого вещества})} \cdot m_{(\text{руды})}$$

$$m(Fe) = \omega(\underline{Fe}_3O_4) \cdot m(Fe_3O_4)$$

$$m(Fe) = \omega(\underline{Fe}_2O_3) \cdot m(Fe_2O_3)$$

$$\eta = \frac{m_{(\text{практ.})}}{m_{(\text{теор.})}} \cdot 100\%$$

3. Выполнение отдельных операций и действий при решении задач.

4. Решение задач:

- в новой ситуации;
- разными способами;
- выбор оптимального способа решения.

5. Оценка и самооценка освоения способов решения задач с производственным содержанием.

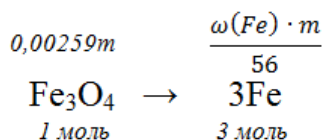
Сравним и проанализируем результаты выполнения задания 3 из карты заданий «Металлургия. Производство чугуна и стали» учащимися контрольных и экспериментальных классов, которые решили правильно предложенную задачу.

1. Решение задачи учеником контрольного класса.

Решение.

$$\begin{aligned}
 &1) \omega(Fe_3O_4) - ? \quad \omega(Fe) - ? \\
 &\omega(Fe_3O_4) = \frac{m(Fe_3O_4)}{m_{(руды)}}; \quad \omega(Fe) = \frac{m(Fe)}{m_{(руды)}} \\
 &2) m(Fe_3O_4) - ? \quad m(Fe) - ? \\
 &m(Fe_3O_4) = 0,60 \cdot m_{(руды)} \\
 &m(Fe) = \omega(Fe) \cdot m_{(руды)} \\
 &3) n(Fe_3O_4) - ? \quad n(Fe) - ? \\
 &n(Fe_3O_4) = \frac{0,60 \cdot m_{(руды)}}{232} = 0,00259 \cdot m_{(руды)} \\
 &n(Fe) = \frac{\omega(Fe) \cdot m_{(руды)}}{56}
 \end{aligned}$$

4) Стехиометрическая схема, отражающая количественные соотношения Fe_3O_4 и Fe :



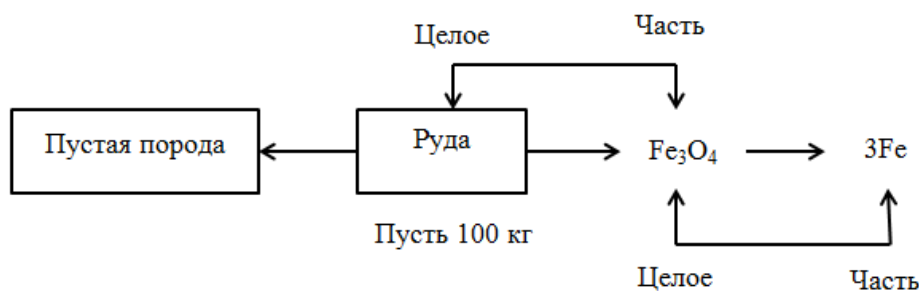
$$\begin{aligned}
 0,00259m &= \frac{\omega(Fe) \cdot m}{56} \\
 \omega(Fe) &= 0,4345 \cdot 100\% = 43,45\%
 \end{aligned}$$

Ответ: руда содержит 43,45% Fe .

2. Решение задачи учащимся экспериментального класса.

Решение.

Решаем уравнение с двумя неизвестными:



$$\begin{aligned}
 &1) m(Fe_3O_4) \text{ в } 100 \text{ кг руды} - ? \\
 &m = 0,60 \cdot 100 \text{ кг} = 60 \text{ кг}
 \end{aligned}$$

$$2) m(Fe) \text{ в } 60 \text{ кг } Fe_3O_4 \text{ или в } 100 \text{ кг руды, т. е. } \omega(Fe) \text{ в руде} - ?$$

$$m(Fe) = \frac{56 \text{ кг/кмоль} \cdot 3 \text{ моль}}{232 \text{ кг/кмоль} \cdot 1 \text{ моль}} \cdot 60 \text{ кг} = 43,45 \text{ кг}$$

или 43,45 кг в 100 кг руды, т.е. 43,45%.

Ответ: железная руда относится к бедным, но ее можно использовать после обогащения методом флотации или магнитной сепарации.

Решение задачи учащимся контрольного класса сводится к оперированию формулами математической зависимости. Задача решена с помощью уравнения с двумя неизвестными, что удлиняет решение, уводит от сущности химического процесса. Записанный учеником ответ не соответствует требованию задачи.

Решение задачи учащимся экспериментального класса отличается пониманием взаимосвязи «часть-целое», сущности химических процессов, положенных в основу производства, использованием рационального способа решения, формулированием полноценного ответа на основе полученного результата решенной задачи.

Эксперимент подтвердил, что использование организационно-методического обеспечения решения задач с производственным содержанием позволило значительно повысить качество знаний прикладного характера по химии, освоить расче-

ты, связанные с химическим производством: 89% обучающихся решают задачи с производственным содержанием полностью, 8% решают задачу, но делают ошибки в вычислениях молярных масс веществ, массовых долей и др., 3% – не смогли решить задачу полностью (есть только отдельные элементы решения).

Эффективность использования организационно-методического обеспечения при обучении решению расчетных задач подтвердилась и при изучении других производств в курсе неорганической химии.

Литература

1. Емельянова Е.О., Тушева Г.Г. Влияние субъектно-субъектных отношений на результат и ценность познавательной деятельности при изучении химии // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 4. №10. С. 102 – 105.
2. Емельянова Е.О., Тушева Г.Г. К вопросу организационно-методического обеспечения изучения химии: отбор учебного материала для создания содержательно-предметной среды // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. №10. С. 133 – 137.
3. Мурзина Т.Б., Оржековский П.А. Новые подходы в обучении решению расчетных задач по химии // Химия и методика преподавания. 2002. №8. С. 25 – 33.
4. Штемплер Г.И. Хохлова А.И. Методика решения расчетных задач по химии. М.: Просвещение, 1998. 195 с.

References

1. Emel'janova E.O., Tusheva G.G. Vlijanie sub#ektno-sub#ektnyh otnošenij na rezul'tat i cennost' poznavatel'noj dejatel'nosti pri izuchenii himii // Uspеhi sovremennoj nauki i obrazovanija. 2016. T. 4. №10. S. 102 – 105.
2. Emel'janova E.O., Tusheva G.G. K voprosu organizacionno-metodicheskogo obespechenija izuchenija himii: otbor uchebnogo materiala dlja sozdanija soderzhatel'no-predmetnoj sredy // Uspеhi sovremennoj nauki. 2016. T. 1. №10. S. 133 – 137.
3. Murzina T.B., Orzhekovskij P.A. Novye podhody v obuchenii resheniju raschetnyh zadach po himii // Himija i metodika prepodavanija. 2002. №8. S. 25 – 33.
4. Shtemplер G.I. Hohlova A.I. Metodika reshenija raschetnyh zadach po himii. M.: Prosveshhenie, 1998. 195 s.

*Emelyanova E.O., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Tusheva G.G., Applicant,
Moscow State Regional University,
School №47, Lipetsk*

ORGANISATIONAL-METHODOLOGICAL SUPPORT OF SOLVING PROBLEMS CONTAINING PRODUCTIVE CONTENTS DURING THE TEACHING OF CHEMISTRY

Abstract: the article displays the usage of organizational-methodological support to provide a more qualitative mastering of students of the cases of solving the problems containing productive contents. To reach this aim, the contents of the problems have two functions: information-gathering and transformation-instrumental.

The implementation of the information-gathering function leads to the fact that during subject-object relations students can accumulate the fund of “finished knowledge” that is necessary to penetrate the chemical essence of the problem. The transformation-instrumental function let realize subject-subject relations during which students can cope with not only separate operations of this or that mean of solving the problem that is presented in the form of task pattern but also with various means of solving. This function also estimates the most rational ones.

Keywords: the information-gathering function of the problems, the transformation-instrumental function of the problems

*Тюлюш М.К., доцент,
Очур Е.С., старший преподаватель,
Тарыма А.К., кандидат педагогических наук, доцент,
Тувинский государственный университет*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Аннотация: статья посвящена выявлению проблем, затрагивающих вопросы влияния тувинско-русского двуязычия на развитие речевой компетенции и профессиональную подготовку будущего учителя. Сделан анализ современной языковой ситуации в Республике Тыва.

Ключевые слова: билингвизм, речевая компетенция, профессиональная подготовка учителя

Важность развития речевой компетенции у будущих учителей не вызывает сомнений. Профессия педагога предполагает квалифицированную речевую подготовку, поскольку речь педагога – это не только средство передачи знаний учащимся, но и – показатель общей культуры личности, образец для подражания, инструмент управления учебным и воспитательным процессами.

Изучение содержания основных образовательных программ, разработанных на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), показало необходимость формирования, развития и совершенствования коммуникативных, а значит и речевых умений и навыков будущих учителей. Современный учитель должен быть личностью, способной понимать чужие и создавать собственные речевые высказывания, обладающей грамотной устной и письменной речью, свободно владеющей языком в разных ситуациях и сферах.

Речевая компетенция – это владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи [1]. Речевая компетенция предполагает умение правильно, точно, логично, уместно и выразительно передавать свои мысли средствами языка с учетом речевой ситуации.

Вопросам, связанным с формированием и развитием речевых компетенций студентов, уделяется немало внимания в трудах современных исследователей [4, 9, 10, 11, 13]. Однако анализ публикаций, многолетний личный опыт преподавания показывают, что проблемы развития речевой компетенции студентов педагогических направлений на сегодняшний день остаются актуальными. Эти проблемы усугубляются в вузах, обучение в которых реализуется в условиях билингвизма, в частности – национально-русского двуязычия.

Вслед за У. Вайнрайхом [6] под билингвизмом будем понимать владение двумя языками и попе-

ременное их использование в зависимости от условий речевого общения, при этом понятие двуязычие использовать как синонимичное билингвизму. Билингвом считается индивид, способный сносно изъясняться на двух языках при том условии, что оба они достаточно часто употребляются в повседневной коммуникации.

В современных геополитических условиях невозможно представить этнически однородное государство. Россия – многонациональная страна, где двуязычие, в частности, национально-русское двуязычие считается нормой и распространено в республиках Татарстан, Башкортостан, Чувашия, Алтай, Республике Саха (Якутия), Республике Тыва, республиках Северного Кавказа, Бурятии и других регионах. В связи с полинациональным населением Российской Федерации, активными миграционными потоками, возросшей академической мобильностью изучение *проблем речевой компетенции билингвов*, билингвального образования становится актуальным предметом исследований с позиций лингвистики, психологии, социологии, педагогики, психолингвистики.

Целью данной статьи является выявление круга проблем, затрагивающих вопросы влияния тувинско-русского двуязычия на развитие речевой компетенции и профессиональную подготовку бакалавров педагогического направления в Республике Тыва.

Нами был сделан анализ современной языковой ситуации в Республике Тыва. По данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Тыва более 85 процентов учащихся и студентов национальных школ и учебных заведений, расположенных на территории республики, являются тувинцами, которые жили и учились в условиях искусственного билингвизма. В отличие от естественного билингвизма, возникающего вследствие влияния разноязычного окружения, искусственный – формируется в процессе обучения.

Большинство кожуунов (районов), где проживает более половины населения республики моно-

этнично, и общеобразовательная школа является практически единственным местом, где используется русский язык (обучение на русском языке начинается в средних классах). Причем уровень распространения и владения им в городе и в сельской местности различен. Так, уровень владения вторым языком сельских ребят остается достаточно низким. Это одна из главных причин того, что большая часть выпускников сельских школ после окончания школы не могут продолжить образование в вузах на достаточно успешном уровне.

Начиная с дошкольных учреждений и до средней ступени школьного образования, обучение в республике ведется на родном языке. В тувинских семьях также преобладает родная речь. В связи с чем большинство тувинцев владеют родным языком на более совершенном уровне. Разница во владении языками проявляется в словарном запасе, в умении понимать, говорить, читать, писать, справляться с различными типами языковых явлений. Однако, русский язык занимает особое место в процессе овладения тувинцами профессиональным языком. Ясно, что здесь роль русского языка совсем иная, чем роль родного языка, поскольку известно, что он (русский язык) рассматривается как возможная опора при усвоении предметного материала, а также как дополнительный источник положительного и отрицательного влияния на процесс обучения.

С целью выявления проблем в обучении, которые могут быть обусловлены обучением в условиях билингвизма, было проведено анкетирование студентов Тувинского государственного университета, 92 процента студентов которого росли и обучались в двуязычной среде. В анкетировании приняли участие 248 студентов с первого по пятый курс направления подготовки «Педагогическое образование». На вопрос, возникали ли трудности в обучении, связанные со знанием русского языка утвердительно ответило 52 процентов студентов. Интересно, что менее 10 процентов студентов ответили, что у них нет проблем с пониманием объяснения учебного материала на русском языке. Большинство респондентов отметили трудности, связанные с умением в устной форме правильно и точно излагать свои мысли, с созданием собственных речевых высказываний на русском языке, с ограниченным кругом общения с носителями русского языка.

Опыт преподавания в Тувинском государственном университете показывают, что вышеуказанные проблемы в речевой подготовке студентов приводят к чувству неуверенности в своих знаниях, отставанию от своих товарищей, хорошо владеющих русским языком, пассивности, снижению познавательной активности. По этой причине на

занятиях теряется много времени на осмысление студентами объяснения преподавателя и формулирование их (студентов) устных высказываний, в том числе – ответов на заданные вопросы.

Студенты, обучавшиеся в среде тувинской школы, имеют дополнительную специфику, которая вызвана наличием этнопсихологических, этнокультурных и этносоциокультурных особенностей [5]. Во многих исследованиях, затрагивающих вопросы обучения тувинских школьников и студентов, отмечается такие их черты как замкнутость, немногословность, проявление пассивности преобладает над активностью, низкая контактность, робость, неуверенность в себе, идеомоторная заторможенность, молчаливость, слабость волевых усилий [2, 5, 8]. Такие особенности характера сдерживают у тувинских студентов в процессе обучения в вузе инициативу, творчество, соревновательность [5]. В значительной степени эти черты характера присущи и школьникам тувинской национальности. Такие особенности характера у детей сформировались в основном из-за того, что в тувинском этикете всегда поощрялась скромность, сдержанность в проявлении чувств, сдержанность в общении [8]. Для тувинского менталитета характерен коллективизм, стремление не выделяться, зависимость от мнения окружающих, поскольку в традиционном обществе тувинцев семейно-родственному коллективу всегда придавалось огромное значение, поскольку сильны родовые связи, уходящие своими корнями к далеким предкам [12].

Учебный процесс основывается на речевой деятельности преподавателя и обучающихся. Поэтому качество образования во многом зависит от уровня и возможности решения речевых задач педагогом, а именно коммуникативного назначения языка. Следовательно, очень важной задачей в процессе подготовки будущих учителей является проблема формирования их речевой компетенции. Без решения этой проблемы, мы полагаем, не могут быть решены другие методические задачи.

Многолетние наблюдения за процессом обучения билингвальных студентов, а также результаты эмпирического исследования привели к выводу о необходимости целенаправленной работы по развитию речевой компетенции студентов-билингвов, одной из особенностей которой должно быть развитие умения использовать русский язык.

Формирование и развитие речевой компетенции в условиях билингвизма, в данном случае – тувинско-русского двуязычия, предполагает выявление ее структуры, содержания и функций. Анализ исследований в этой области [3, 7, 10, 13] позволил выделить наиболее важные компоненты речевой компетенции, требующие целенаправлен-

ного развития в условиях тувинско-русского двуязычия:

- умение понимать слышимую и читаемую информацию на русском языке в соответствии с ее смысловым содержанием;
- способность строить точные, целостные, связные и логичные устные высказывания на родном и русском языках;
- способность создавать речевые высказывания на родном и русском языках, соответствующие форме и смыслу коммуникативной ситуации;
- способность переключаться с тувинского на русский языковой код и обратно;
- умение формулировать и строить высказывания на русском и родном языках для решения задач профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным, для студентов-билингвов важно конструировать процесс обучения с использованием средств не одного, а двух языков - родного и русского. При подаче трудного материала необходимо переходить на объяснение на том языке (как правило – это тувинский язык), на котором лучше, понятнее осваивать новую информацию, лучше создавать образы изучаемых объектов. Когда объяснение учебного материала повторяется на двух языках, это позволяет намного увеличить его информативность и понимание; дополнить то, что было упущено при восприятии средствами одного языка. При этом надо отметить, что каждый язык обладает своей специфической языковой структурой, которая отражается в подсознании носителя языка, своими возможностями раскрытия смысла и содержания объектов и явлений. Хочется подчеркнуть, что речь не идет о дословном переводе, необходимо именно *объяснение* материала, используя все богатство возможностей обоих языков, как можно более точно передавая смысл, содержание новой информации.

Речевая деятельность тувинских студентов также может осуществляться с использованием двух языков. В большинстве случаев осмысление определенного предметного содержания происходит на родном языке, и студенту легче придавать содержанию, которое он понял, соответствующую языковую форму на тувинском языке. Поэтому в случае, когда он затрудняется сформулировать ответ по-русски, мы считаем, что нужно дать возможность ответить на родном языке, при этом обращая внимание на последовательность, полноту и логичность ответа. А после этого можно попросить то же самое повторить на русском языке, и в этом случае отвечающий делает заметно меньше речевых ошибок.

Мы считаем, что процесс профессиональной речевой подготовки будущих учителей в условиях национально-русского двуязычия будет более эффективным, если:

- ввести коммуникативно-прагматический аспект в процесс профессионально-педагогической подготовки студентов, т.к. прагматика в большей мере учитывает контекст, коммуникативную ситуацию, национальные и возрастные особенности аудитории;
- работу по развитию речевой компетенции необходимо вести через содержание любой дисциплины учебного плана, где можно организовать соответствующую учебную деятельность студентов;
- учебную деятельность студентов строить таким образом, чтобы она как можно более точно моделировала профессиональную деятельность педагога;
- в качестве единицы обучения предложить курс по выбору, что предполагает особое внимание к совершенствованию речевых навыков и умений, входящих в состав речевой компетенции, которая включает в себя владение как системой предметных знаний, так и рядом коммуникативных факторов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Анайбан З. Проблемы билингвизма в Туве// Башкы, 1996. Т. №3. С. 17 – 23.
3. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. 2009. №3. С. 34 – 38.
4. Беседина Н.К. Формирование профессионально-речевой компетенции студентов-менеджеров // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-rechevoy-kompetentsii-studentov-menedzherov> (дата обращения: 03.12.2016)
5. Будук-оол Л.К.-С. Адаптация студентов Республики Тыва к обучению в вузе: этноэкологические, морфофункциональные и психофизиологические особенности: дис. ... д-ра биол. наук. Челябинск, 2011. 295 с.

6. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25 – 60
7. Ксенофонтова А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности: учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. 185 с.
8. Кужугет А.К. Традиционные нормы поведения и общения тувинцев в быту // Культура тувинцев: традиция и современность / под ред. К.Л. Монгуш. Кызыл: ТНИИЯЛИ, 1988. С. 65 – 73.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М., 2004.
10. Манаенкова М.П. Содержание и структура речевой компетентности личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Филологические науки и культурология. 2015. №4 (4). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-struktura-rechevoy-kompetentnosti-lichnosti> (дата обращения: 03.12.2016)
11. Митина С. Н. Проектирование в формировании речевой компетенции будущего учителя // Высшая школа. 2004. №5. С. 32 – 35.
12. Сагалаев А.М., Октябрьская И.В. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Знак и ритуал. Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1990. 209 с.
13. Сегова Т. Д. Критерии качества развития коммуникативно-речевой компетентности студентов // Человек. Спорт. Медицина. 2008. №29 (129). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-kachestva-razvitiya-kommunikativno-rechevoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения: 03.12.2016)

References

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.
2. Anajban Z. Problemy bilingvizma v Tuve// Bashky, 1996. T. №3. S. 17 – 23.
3. Andreeva S.V. Bilingvizm i ego aspekty // Uchjonye zapiski ZabGU. Serija: Filologija, istorija, vostokovedenie. 2009. №3. S. 34 – 38.
4. Besedina N.K. Formirovanie professional'no-rechevoj kompetencii studentov-menedzherov // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. 2007. №33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-rechevoy-kompetentsii-studentov-menedzherov> (data obrashhenija: 03.12.2016)
5. Buduk-ool L.K.-S. Adaptacija studentov Respubliki Tyva k obucheniju v vuze: jetnojekologicheskie, morfofunkcional'nye i psihofiziologicheskie osobennosti: dis. ...d-ra biol. nauk. Cheljabinsk, 2011. 295 s.
6. Vajnrakh U. Odnojazychie i mnogojazychie // Novoe v lingvistike. Vyp. 6. Jazykovye kontakty. M., 1972. С. 25 – 60
7. Ксенофонтова А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности: учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. 185 с.
8. Кужугет А.К. Традиционные нормы поведения и общения тувинцев в быту // Культура тувинцев: традиция и современность / под ред. К.Л. Монгуш. Кызыл: ТНИИЯЛИ, 1988. С. 65 – 73.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М., 2004.
10. Манаенкова М.П. Содержание и структура речевой компетентности личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Филологические науки и культурология. 2015. №4 (4). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-struktura-rechevoy-kompetentnosti-lichnosti> (дата обращения: 03.12.2016)
11. Митина С. Н. Проектирование в формировании речевой компетенции будущего учителя // Высшая школа. 2004. №5. С. 32 – 35.
12. Сагалаев А.М., Октябрьская И.В. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Знак и ритуал. Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1990. 209 с.
13. Сегова Т. Д. Критерии качества развития коммуникативно-речевой компетентности студентов // Человек. Спорт. Медицина. 2008. №29 (129). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-kachestva-razvitiya-kommunikativno-rechevoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения: 03.12.2016)

*Tyulyush M.K., Associate Professor,
Ochur E.S., Senior Lecturer,
Taryma A.K., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tuvan State University*

PROBLEMS OF TEACHERS SPEECH COMPETENCE IN BILINGUALISM REPUBLIC OF TYVA

Abstract: the article is devoted to the identification of problems affecting the questions of influence of Tuvan-Russian bilingualism on the development of speech competence and training of future teachers. The analysis of the current linguistic situation in the Republic of Tyva is given.

Keywords: bilingualism, speech competence, training teachers

*Шилова Л.В., доцент, заведующий кафедрой,
Тюменский государственный университет*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме эффективной организации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов Дистанционной формы обучения. Автор рассматривает цели и задачи обучения. Представлены задания творческого характера и требования к ним. Подчеркивается роль текстового материала в повышении уровня профессиональной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: английский язык, Дистанционное Обучение, требование к учебникам, обучение иностранным языкам, мотивация, тесты

Преобразования, произошедшие в России в последние годы, повлияли на роль иностранного языка в системе учебных дисциплин неязыковых вузов. Владение иностранным языком стало обязательным компонентом профессиональной деятельности специалиста. Предмет «Иностранный язык» носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Цель предмета – приобретение профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, уровень которой позволил бы использовать иностранный язык практически для профессиональной деятельности. Предмет «Иностранный язык» – интегративный и обучение иностранному языку предполагает концентрацию и интеграцию языковых и профессиональных знаний.

Изменились требования к качеству языковой подготовки специалистов, а, следовательно, необходимо менять формы организации учебного процесса, методы, средства обучения и контроля в вузе.

С точки зрения международной интеграции в образовании, мобильной активности молодежи наибольший интерес вызывает развитие дистанционной формы получения образования. Именно эта форма обучения обеспечивает гибкость в выборе места и времени обучения, возможность обучаться без отрыва от основной деятельности.

Дистанционное обучение заимствовало многое у заочного обучения т.к. охватывает большое количество обучаемых, дает возможность одновременного обучения по нескольким специальностям. Следует отметить очень важную функцию – получение образования нетрудоспособных, инвалидов, возможность обучения по собственному графику. Дистанционное обучение, предполагающее внедрение самых перспективных технологий, требует четкой организации учебного процесса, создание комплекса материалов профессионально ориентированного характера, мотивирующего студентов на организацию самостоятельной работы. Преподаватель должен обратить особое внимание на содержание текстового материала и на содержание

форм предлагаемых заданий: вызывают ли они интерес, побуждают ли к активной мыслительной и познавательной деятельности, расширяют ли профессиональные знания. Хорошо известно, что желание решать поставленную задачу возникает тогда, когда знаешь, как делать, применяя свои знания и опыт на практике. При выполнении заданий приобретаешь новую информацию, имеешь возможность сравнить, сопоставить, применить.

Сама по себе работа в дистанционном режиме по любой его форме (с использованием печатных материалов и средств коммуникации), развивает многие черты личности, необходимые современному специалисту. А именно: умение использовать разного рода источники информации для решения поставленной задачи, умение выбрать и оценить необходимую информацию, применить ее на практике. Такая особенность дистанционного обучения иностранным языкам, как возможность выполнять индивидуально ориентированные задания дома или в офисе (в зависимости от возможности студентов) в своем собственном темпе по предоставленным обучаемому полному комплексу материалов способствует развитию самостоятельности в выполнении заданий. Организация такой работы позволяет избежать многих традиционных недостатков очных аудиторных занятий т.к. в аудитории находятся студенты с разным уровнем владения иностранным языком (боязнь сделать ошибки, быть непонятым большой аудиторией т.д.).

Дистанционное обучение – это не только новая форма обучения, но и новая форма образования. В отличие от различных форм заочного обучения, дистанционное обучение обеспечивает возможности:

– оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, текстовой и графической);

– хранения ее в памяти компьютера в течение нужного времени, ее редактирование, обработку, распечатку и т.д.;

– интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной связи с преподавателем;

– доступа к различным источникам информации.

Одна из основных задач успешной организации учебного процесса по иностранным языкам является создание полного комплекта материалов для эффективного вовлечения студентов в образовательный процесс. Информационная, аутентичная, профессиональная направленность материалов мотивирует студентов на самостоятельное выполнение заданий. Дистанционное обучение предполагает иную форму подачи материала и взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель выступает в роли организатора учебного процесса, выполняя функцию управления процессом обучения, отбора и составления учебного материала, организацию контроля. Средством дистанционного обучения выступает УМК, который включает электронный или программный учебник, дидактические материалы, тесты, обучающего и контрольного характера, список компьютерных программ и учебных on-line сайтов. Текстовый материал такого учебника должен строго соответствовать профессиональной направленности студента.

Учебник (учебное пособие) должно отражать ведущие дидактические принципы: наглядности, научности, сознательности, активности, систематичности и последовательности, доступности, прочности усвоения, а также соответствовать современным требованиям личностно-ориентированного подхода в методике преподавания иностранных языков. Студент может работать с учебником в индивидуальном режиме и выполнять те задания, которые представляют для него наибольший интерес. Текстовый материал учебника должен отражать специфику будущей профессии и:

- содержать научно-достоверную информацию;
- отличаться новизной, профессиональной значимостью, повышающей мотивацию студентов к овладению иностранным языком;
- соблюдать принцип от простого материала к сложному в содержательном и языковом аспектах;
- представлять проблемы для обсуждения и решения.

Основная задача при чтении это – извлечение информации. Соответственно данная информация должна представлять для читающего определенный интерес. Если обучение чтению, цель которого научить адекватно и в полном объеме понимать информацию, будет осуществляться на реальных,

соответствующих будущим потребностям обучающихся типах текстов, то это повысит эффективность обучения и мотивацию в обучении.

Увеличение мотивации также связано и с эффективной оценкой знаний студентов. Контроль рассматривается как обязательный компонент процесса обучения. Объектами контроля являются приобретаемые студентами языковые, социокультурные и профессиональные знания, а также уровень сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности как определяющих готовность и способность студентов к межкультурной коммуникации в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения. Анализируя роль контроля в обучении иностранным языкам, мы подразумеваем повторение материала, и следует, что учебный процесс невозможен без контроля. В отечественных и зарубежных публикациях выделяются следующие функции контроля: собственно контролирующая или проверочная, оценочная, обучающая, корректирующая, диагностирующая, предупредительная, стимулирующая или мотивирующая, обобщающая, развивающая, воспитывающая и дисциплинирующая.

Для студентов специальностей «Психология», «Педагогика и психология» нами был создан учебно-методический комплект, который включает: учебник «Английский язык для психологов» авторы: Шилова Л.В., Умарова Е.В., Жеглова О.А. (гриф УМО по классическому университетскому образованию по направлениям и специальностям психологии), дидактические материалы содержащие тесты для диагностирующего, обучающего, корректирующего, и оценочного контроля. Содержательная сторона тестов носит профессионально-ориентированный характер и представляет профессиональный интерес выполнения заданий для студентов. Тесты состоят из девяти тем, имеющих единую структуру, состоящих из трех разделов к каждой теме: лексического, грамматического и задания на проверку понимания прочитанного. Первая тема включает введение в специальность. Здесь представлен текстовый материал об истории психологии как науки, цели психологии, школы психологии, специализации в психологии, краткая информация о ведущих психологах США и Англии.

Материал представлен иллюстрировано, в схемах и таблицах, с фотографиями, что вызывает интерес к чтению и решению поставленной задачи. Как мы уже сказали, что большую роль играет и содержание заданий: не просто ответить на вопросы, а выразить свою точку зрения, согласиться или опровергнуть информацию, обсудить преимущества и недостатки той или иной специали-

зации, принять участие в ролевой игре. Все задания построены на информации текстового материала. Большой интерес всегда вызывает тема: «Личность. Характер. Поведение человека». Задания тестов построены таким образом, что они побуждают студентов работать с текстом, со словом. Например:

- выберите синоним прилагательного “tolerant” a) impulsive b) intolerant c) impatient d) patient – в каких ситуациях вы используете их;

- выберите положительное качество человека “a) absent-minded b) irresponsible c) hard-working d) selfish и докажите;

- Формируется ли личность под влиянием генов? Ваша точка зрения. Соглашаетесь или опровергаете точку зрения автора? Сопоставить мнение нескольких ученых и выразить свою точку зрения.

С точки зрения самостоятельной работы, созданный нами учебник позволяет студентам самостоятельно работать над произношением и значением терминов своей специальности, выполнять задания коммуникативной направленности. Текстовый материал учебника озвучен носителем языка, тем самым создает языковую атмосферу при выполнении заданий и оказывает помощь студентам в правильном произношении терминологии по специальности. Аудиовизуальная информация усваивается активнее и дольше хранится в памяти, однако обучаемый должен быть подготовлен к ее восприятию.

Хорошо известно, что в настоящее время существуют разнообразные специальные компьютерные программы, ориентированные на обучение иностранным языкам при дистанционной форме

обучения. Среди них выделяются три основные группы:

1. Программы, посвященные изучению тех или иных разделов системы языка (главная задача таких программ – введение и активизация языковых форм и структур).

2. Программы, направленные на обучение видам речевой деятельности.

3. Контролирующие программы, обеспечивающие контроль уровня сформированности речевых и языковых навыков.

С помощью компьютерных программ трудно пока еще имитировать речевое общение, хотя компьютерные программы обеспечивают введение учебного материала, моделирование ситуаций общения, организацию игровых заданий, контроль и оценку знаний. Поэтому мы рекомендуем их активно применять в учебном процессе для студентов дистанционной формы обучения как один из видов самостоятельной работы, мотивирующий студентов на изучение иностранного языка.

Современная методика преподавания иностранных языков в системе дистанционного образования подразумевает большую самостоятельную работу студентов, чему способствует создание сайтов, на которых помимо обучающих программ можно размещать справочную информацию, полезные ссылки и другие материалы. Специфика дистанционного обучения такова, что обучаемые посредством специальных программ могут взаимодействовать с преподавателем в режиме on-line, общаться между собой посредством чатов и форумов, выполнять тесты и автоматически получать результаты проверки заданий с оценкой и комментариями преподавателя.

Литература

1. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. 2000. №2.
2. Моисеева М.В. Дистанционное обучение: мифы и реальность // Образование и Интернет. 2000. №25.
3. Шилова Л.В., Умарова Е.В., Жеглова О.А. Английский для психологов. (English for psychologists). Тюмень. Издательство: Тюменский государственный университет, 2012.

References

1. Zinchenko V.P. Distancionnoe obrazovanie: k postanovke problemy // Pedagogika. 2000. №2.
2. Moiseeva M.V. Distancionnoe obuchenie: mify i real'nost' // Obrazovanie i Internet. 2000. №25.
3. Shilova L.V., Umarova E.V., Zheglola O.A. Anglijskij dlja psihologov. (English for psychologists). Tjumen'. Izdatel'stvo: Tjumen'skij gosudarstvennyj universitet, 2012.

*Shilova L.V., Associate Professor, Head of Department,
Tyumen State University*

**PROFESSIONALLY FOCUSED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES
OF STUDENTS OF DISTANCE SYSTEM LEARNING**

Abstract: the article is devoted to the problem of the effective organization of professionally focused teaching of foreign languages of students of Distance system learning. The author considers the aims and tasks of teaching. Creative tasks with the requirement are presented. The improvement of professional communicative students' competence by means of texts on specialty is underlined.

Keywords: the English language, Distance system learning, requirements to texts, foreign language teaching, motivation, tests

*Шульженко В.Н., кандидат технических наук, профессор,
Северин Н.Н., доктор педагогических наук, профессор,
Степанова М.Н., кандидат технических наук, старший преподаватель,
Гусев Ю.М., зам. начальника кафедры,
Белгородский юридический институт МВД РФ им. И.Д. Путилина,
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова*

ОПТИМИЗИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ БЕЗОПАСНОСТИ И РИСКА

Аннотация: проведен анализ обеспечения условий безопасного функционирования учебных заведения на основе решения оптимизационных задач теории безопасности и риска.

Ключевые слова: безопасность, риск, критерий, стоимость, авария

Перспективный аспект проблем личной и общественной безопасности в ВУЗах определяется тем, что в учреждениях системы высшего профессионального образования сосредоточена основная часть представителей будущего национального интеллекта, то есть та его часть, которая будет определять политическую, экономическую, техническую и идеологическую составляющую политики России через 15-20 лет [1].

На сегодняшний день выявлены и изучены основные факторы риска, характерные для системы образования, составлена их классификация и проведена систематизация перечня опасностей и угроз [2, 3].

Обеспечение условий безопасного функционирования учебных заведений требует больших затрат поэтому простейшая оптимизационная задача теории безопасности и риска может состоять в минимизации общей начальной стоимости $C_0(a)$

$$C_0(a) + C_9(a) + (1 - P(a))C_1(a) \rightarrow \min, P(a) \geq P_*; a \in A \quad (3)$$

где $C_9(a)$ – расходы, связанные с эксплуатацией систем; $C_1(a)$ – ущерб, связанный с авариями.

$$C_0 + C_9(a) + \sum_i (1 - P_i(a))C_i(a) \rightarrow \min, P_i(a) \geq P_*; a \in A \quad (4)$$

Здесь $P_i(a)$, $C_i(a)$ – вероятность i -ой аварий и величины связанного с ней ущерба.

Если безопасность учебного заведения может быть обеспечена без высоких затрат, то критерий наибольшей безопасности можно рассматривать без ограничений на стоимость. В результате приходим к задаче минимизации вероятности аварии:

$$1 - P(a) \rightarrow \min; a \in A. \quad (5)$$

Повышение безопасности осуществления учебно-воспитательного процесса требует целенаправленный расчет по многим направлениям, которые планируются на несколько лет вперед [5].

В связи с этим возникает задача оптимального распределения средств между различными на-

систем жизнеобеспечения и безопасности в зависимости от конструктивных и режимных параметров a из допустимой области A при поддержании вероятности безаварийной работы $P(a)$ на уровне, не ниже минимально-допустимого P_* [4]:

$$C_0(a) \rightarrow \min, P(a) \geq P_*, a \in A \quad (1)$$

Наряду с критерием минимальной стоимости, можно использовать сопряженный ему критерий максимальной безопасности:

$$P(a) \rightarrow \max, C_0(a) \leq C_*, a \in A \quad (2)$$

где C_* – максимальное допустимое значение стоимости.

Вместо начальной стоимости систем поддержания безопасности можно минимизировать сумму начальной стоимости (капитальных вложений) эксплуатационных расходов, а также возможного ущерба от аварий:

Если существует вероятность различных аварий с различными ущербами, то задача (3) может быть обобщена в виде:

правлениями и организационно – техническими мероприятиями. Для решения этих задач могут использоваться методы теории игр. Этот подход представляется особенно перспективным при планировании мероприятий по минимизации ущерба от возможных чрезвычайных природных явлений в условиях непредсказуемости (неопределенности) сценариев развития неблагоприятных ситуаций [6].

При разработке планов ликвидации последствий возможных чрезвычайных ситуаций для оптимизации всевозможных перемещений людей, грузов, техники и т. д. необходимо использовать методы линейного программирования. При реше-

нии задач оптимального распределения ресурсов и средств между различными структурами в течение нескольких лет можно использовать модели динамического программирования [7].

Несмотря на перспективность оптимизированных подходов к задачам безопасности и риска, их применение связано с рядом трудностей. Основными из них являются недостаточная разработанность экономических

моделей, условный характер стоимостных показателей, трудности оценки вероятностей аварий, сопряженных с экологическим и социальным ущербом. Однако, в условиях рыночных отношений и жестких финансовых ограничений, развитие оптимизационных методов решения задач безопасности является безусловно актуальным.

Литература

1. Егоров Д.Е., Добровольский В.С., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю. Методические основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2011. №2. С. 175 – 178.
2. Ковалева Е.Г., Нестерова Н.В. Сравнительный анализ методов оценки рисков в учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2014. №5. С. 220 – 223.
3. Павленко А.В., Ковалева Е.Г., Радоуцкий В.Ю. Анализ подходов к оценке риска // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2015. №3. С. 106 – 109.
4. Ветрова Ю.В., Васюткина Д.И., Ковалева Е.Г. Экономическая оценка ущерба от чрезвычайных ситуаций в учреждениях высшего профессионального образования // Современный взгляд на будущее науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». Уфа, 2014. С. 17 – 20.
5. Шаптала В.В., Ветрова Ю.В., Шаптала В.Г., Радоуцкий В.Ю. Оценка риска чрезвычайных ситуаций природного, техногенного характера и пожаров. Учебное пособие. Белгород, 2011.
6. Егоров Д.Е., Радоуцкий В.Ю., Шаптала В.Г. Оптимизация распределения средств на предупреждение чрезвычайных ситуаций в высших учебных заведениях // Вестник БГТУ им. В.Г.Шухова 2011. №3. С. 91 – 93.
7. Радоуцкий В.Ю., Шаптала В.Г. Оптимальное распределение сил и средств, предназначенных для ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций // Вестник БГТУ им. В.Г.Шухова 2013. №1. С. 138 – 139.

References

1. Egorov D.E., Dobrovolskij V.S., Severin N.N., Radouckij V.Ju. Metodicheskie osnovy formirovanija kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2011. №2. S. 175 – 178.
2. Kovaleva E.G., Nesterova N.V. Sravnitel'nyj analiz metodov ocenki riskov v uchrezhdenijah vysshego professional'nogo obrazovanija // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2014. №5. S. 220 – 223.
3. Pavlenko A.V., Kovaleva E.G., Radouckij V.Ju. Analiz podhodoov k ocenke riska // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova. 2015. №3. S. 106 – 109.
4. Vetrova Ju.V., Vasjutkina D.I., Kovaleva E.G. Jekonomicheskaja ocenka ushherba ot chrezvychajnyh situacij v uchrezhdenijah vysshego professional'nogo obrazovanija // Sovremennij vzgljad na budushhee nauki: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnyj centr «Ajeterna». Ufa, 2014. S. 17 – 20.
5. Shaptala V.V., Vetrova Ju.V., Shaptala V.G., Radouckij V.Ju. Ocenka riska chrezvychajnyh situacij prirodnoo, tehnogennoo haraktera i pozharov. Uchebnoe posobie. Belgorod, 2011.
6. Egorov D.E., Radouckij V.Ju., Shaptala V.G. Optimizacija raspredelenija sredstv na preduprezhdenie chrezvychajnyh situacij v vysshih uchebnyh zavedenijah // Vestnik BGTU im. V.G.Shuhova 2011. №3. S. 91 – 93.
7. Radouckij V.Ju., Shaptala V.G. Optimal'noe raspredelenie sil i sredstv, prednaznachennyh dlja likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij // Vestnik BGTU im. V.G.Shuhova 2013. №1. S. 138 – 139.

*Shulzhenko V.N., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Professor,
Severin N.N., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Stepanova M.N., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Gusev Yu.M., Deputy Head of Department,
Belgorod Law Institute of the Interior Ministry of Russia named after I.D. Putilin,
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*

OPTIMIZED APPROACHES TO SOLVING PROBLEMS OF SAFETY AND RISK

Abstract: the analysis of ensuring conditions of safe functioning of educational institutions on the basis of the solution of the optimization problems in the theory of risk and safety is made.

Keywords: safety, risk, test, cost, accident

Гуляева С.С., кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе,
Харитоновна С.Ф., ассистент,
Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация: целью работы явился анализ уровня общей физической подготовленности студентов ФГБОУ ВО «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», занимающихся различными видами спорта. Представлен фактический материал, полученный посредством проведения планового мониторинга над изменениями уровня физической подготовленности 1056 студентов, обучавшихся в вузе. Результаты данного исследования могут явиться методически материалом для специалистов, занимающихся вопросами физкультурно-спортивного совершенствования студентов.

Ключевые слова: студенты, вуз спортивно-педагогического профиля, оценка уровня физической подготовленности

Современная жизнь невозможна без серьезных перемен в социальной сфере, одной из главных задач которой является состояние здоровья студента, именно поэтому физическая культура, являясь частью культуры общества, одной из сфер социальной деятельности направлена на поддержание здоровья, развитие физических способностей человека. [8].

Как отмечают авторы [1, 5, 6] особое место в системе тренировки принадлежит физической подготовленности, которая определяет возможности эффективного и рационального исполнения каждым спортсменом определенных приемов в экстремальных и быстро изменяющихся условиях соревнований

Одним из наиболее важных факторов, обеспечивающих потенциал здоровья человека в целом, является физическое здоровье, характеризующееся показателями кондиционной физической подготовленности, реализуемой в системе физического воспитания. Для повышения качества организации физического образования в высших учебных заведениях необходимо проведение целенаправленной

работы, в основе которой, прежде всего, должна быть диагностика физической подготовленности студентов с последующим принятием педагогических мер [4].

В процессе физического воспитания студентов ЧГИФКиС, в качестве средства контроля над уровнем физической подготовленности студентов, применяется региональный физкультурно-спортивный комплекс с нормативами общей физической подготовленности (АФСК «Маарыкчан») [2, 3]. Тестовые контрольные упражнения комплекса разработаны с учетом национально-региональных и половозрастных особенностей студентов.

Согласно нормативным требованиям, рассмотрена динамика изменения уровня физической подготовленности девушек в течение лет обучения. Результаты свидетельствуют о наличии положительной динамики. Заметный сдвиг наблюдается в прыжках через скакалку, сгибании и разгибании рук в упоре лежа, прыжках в длину с места (рис. 1).

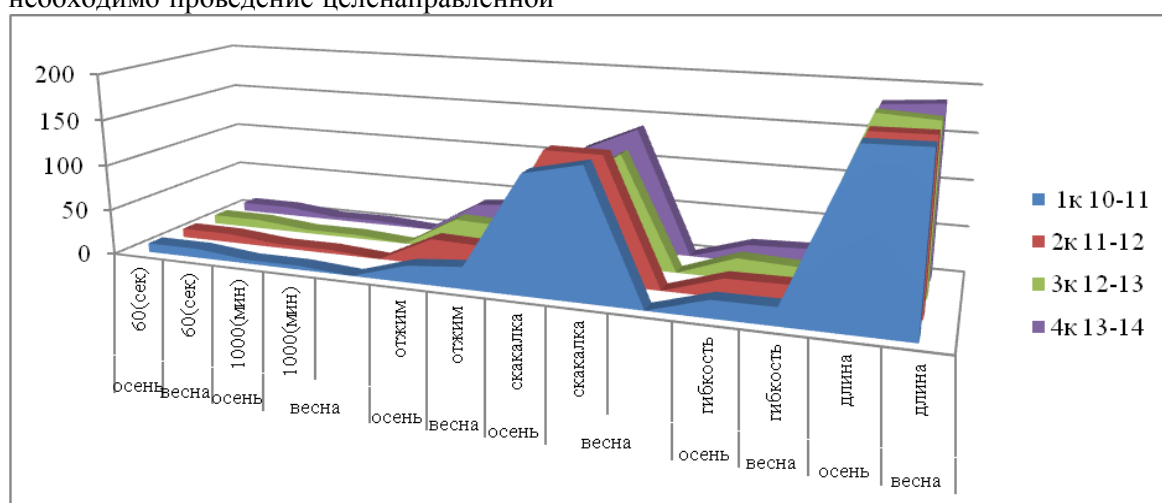


Рис. 1. Динамика физической подготовленности студенток ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС» за период обучения в вузе

Анализ физической подготовленности юношей показал улучшение фактически по всем параметрам двигательной подготовленности: скоростной,

силовой, скоростно-силовой, двигательно-координационной, выносливости и гибкости (рис. 2).

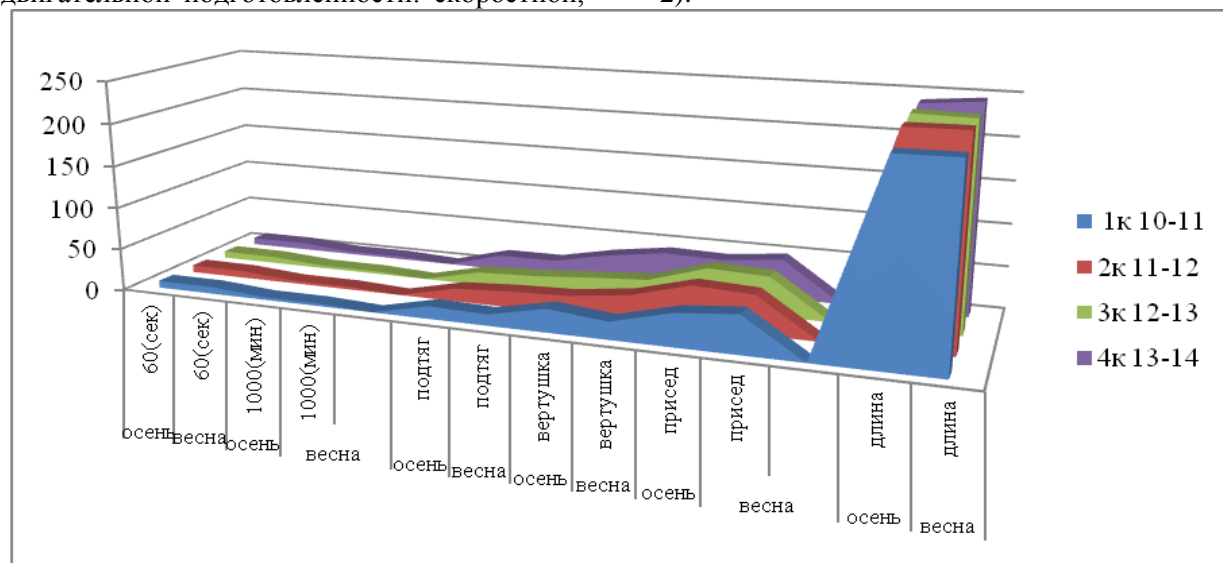


Рис. 2. Динамика физической подготовленности студентов ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС» за период обучения в вузе

Показатели развития их силовых и скоростно-силовых способностей, выявленных по итогам выполнения прыжков в длину с места, отжиманий и подтягиваний, сопоставили с государственными требованиями ВФСК ГТО [7]. В результате чего можно констатировать, что в прыжках в длину с места 92% девушек могут получить "золотой" знак отличия, 3% – "серебро" и 3% – "бронзу"; в сгибании и разгибании рук в упоре лежа на "золото" и "серебро" могут претендовать по 31%, на "бронзу" – 11% испытуемых.

Из числа протестированных юношей в прыжках в длину с места на "золотой" значок могут пре-

тендовать 75%, на "серебро" – 17%, на "бронзу" – 8%. В подтягивании на "золото" соответствуют результаты 74% студентов, на "серебро" – 15% и на "бронзу" – 11%.

Результаты проведенного исследования позволили констатировать, что внедрение планового систематического контроля над текущим состоянием физической подготовленности студентов является средством стимулирования к систематическим занятиям по повышению собственного уровня физической подготовленности.

Литература

1. Бубэ Х., Фэк Г., Штюблер Х., Трогш Ф. Тесты в спортивной практике. М., Физкультура и спорт, 1986, С. 239 – 245.
2. Гуляев П.Д. Модель оценок общей физической подготовленности студентов физкультурного вуза в условиях Севера: монография. Москва, 2006. 148 с.
3. Гуляева С.С., Гуляев П.Д, Автоматизированный региональный физкультурно-спортивный комплекс (АРФСНК) «Маарыкчаан» по оценке уровня общей физической подготовленности // Научные исследования в сфере физической культуры и спорта: мониторинг, технологии и методики: сб. материалов всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. Чурапча, 2010. С. 131 – 146.
4. Лысова И.А., Блинова А.В. Оценивание физической подготовленности студентов как метод педагогической диагностики // Проблемы педагогики и психологии. №4. 2008. С. 107 – 110.
5. Максименко Г. М. Планирование и контроль тренировочного процесса легкоатлетов. Луганск, Знание, 2003, 276 с.
6. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов. К., Олимпийская литература. 1999. 317 с.
7. Нормативы ВФСК «Готов к труду и обороне» [Электронный источник] // <http://www.gto.ru/norms>
8. Обухов С.М., Барабанщиков А.Ю. Мониторинг физической подготовленности // Теория и практика физической культуры, 2003. №4. С. 52.

References

1. Bubje H., Fjek G., Shtjubler H., Trogsh F. Testy v sportivnoj praktike. M., Fizkul'tura i sport, 1986, S. 239 – 245.
2. Guljaev P.D. Model' ocenok obshhej fizicheskoj podgotovlennosti studentov fizkul'turnogo vuza v uslovijah Severa: monografija. Moskva, 2006. 148 s.
3. Guljaeva S.S., Guljaev P.D. Avtomatizirovannyj regional'nyj fizkul'turno-sportivnyj kompleks (ARFSNK) «Maarykchaan» po ocenke urovnja obshhej fizicheskoj podgotovlennosti // Nauchnye issledovanija v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta: monitoring, tehnologii i metodiki: sb. materialov vsrossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chast' 1. Churapcha, 2010. S. 131 – 146.
4. Lysova I.A., Blinova A.V. Ocenivanie fizicheskoj podgotovlennosti studentov kak metod pedagogicheskoj diagnostiki // Problemy pedagogiki i psihologii. №4. 2008. S. 107 – 110.
5. Maksimenko G. M. Planirovanie i kontrol' trenirovochnogo processa legkoatletov. Lugansk, Znanie, 2003, 276 s.
6. Matveev L. P. Osnovy obshhej teorii sporta i sistemy podgotovki sportsmenov. K., Olimpijskaja literatura. 1999. 317 s.
7. Normativy VFSK «Gotov k trudu i oborone» [Jelektronnyj istochnik] // <http://www.gto.ru/norms>
8. Obuhov S.M., Barabanshikov A.Ju. Monitoring fizicheskoj podgotovlennosti // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury, 2003. №4. S. 52.

*Gulyaeva S.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Vice-rector on Scientific Work,
Kharitonava S.F., Assistant Professor,
Churapchinsky State Institute of Physical Education and Sport*

PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS AT A REGIONAL UNIVERSITY

Abstract: the aim of this work was the analysis of the level of General physical preparedness of students of the Churapchinsky State Institute of Physical Education and Sport engaged in various sports. The actual material is obtained by carrying out a planned monitoring on the changes of physical fitness level 1056 students enrolled at the University. The results of this study can be methodical material for specialists dealing with issues of physical education and sports development of students.

Keywords: students, University, sports and educational profile, assessment of physical fitness level

*Якушева В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет*

КУРС «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА (УРОВЕНЬ МАГИСТРАТУРЫ)

Аннотация: в статье указано, что подготовка учителей-логопедов является одной из актуальных проблем современного дефектологического образования. Отмечается, что приоритетным направлением модернизации российского образования является компетентностный подход. Охарактеризован авторский курс «Современные проблемы науки и специального (дефектологического) образования». Указывается, что данный курс способствует подготовке компетентного специалиста, готового к осуществлению педагогической деятельности и дальнейшему совершенствованию профессиональной квалификации.

Ключевые слова: компетентностный подход, специальное (дефектологическое) образование, учитель-логопед

Повышение профессионального уровня педагогических кадров для работы с детьми с нарушениями развития является насущной потребностью и важнейшим условием модернизации системы высшего дефектологического образования. В условиях социально-экономических преобразований учителю-логопеду необходимо быть профессионально готовым к постоянному обновлению средств коррекционно-педагогической работы, форм и методов организации собственной деятельности, основанной на соблюдении принципов деонтологии. Важность теоретической и практической подготовки будущих специалистов подчёркивается различными исследователями. Так, Е.Ф. Антонова отмечает, что существующая сегодня в России тенденция к увеличению количества детей со стойкими нарушениями речи свидетельствует о необходимости подготовки компетентного специалиста, выявления условий организации педагогического процесса в вузе с целью модернизации системы профессионального образования [0, с. 155].

Приоритетным направлением модернизации российского образования является компетентностный подход – методологическая основа перехода на новые образовательные ориентиры. Ж.В. Антипова и М.В. Воробьёва указывают, что в последние годы понятие компетентности как цели образования выступает в качестве одного из центральных понятий в мировой образовательной практике. В современном обществе, где знания, уровень интеллектуального развития человека, его способность к социальной адаптации становятся главным стратегическим ресурсом, значительно повышается социальный статус образования, предъявляются новые требования к его уровню и качеству. Это обстоятельство обусловило необходимость использования компетентностного подхода к формированию профессиональных качеств будущего учителя-логопеда. Использование компетентностного подхода означает постепенную

переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, экономического, информационно-коммуникационного пространства [0, с. 10].

В.А. Гончарова и Е.Э. Кац указывают, что компетентностный подход предполагает переориентацию образования с преимущественной трансляции знаний на овладение совокупностью компетенций, определяющих интеллектуальный и профессиональный потенциал выпускника. Компетенция рассматривается как интегральная характеристика личности, в структуру которой входят знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности. На современном этапе развития высшего профессионального образования становится очевидна необходимость усиления практической направленности обучения при сохранении традиционной для России фундаментальности [0, с. 81].

Схожую мысль высказывают Е.Э. Артёмова, И.В. Евтушенко и Л.А. Тишина. Исследователи отмечают, что прогнозирование опережающего развития современного специального (дефектологического) образования свидетельствует о потребности модернизации и совершенствования подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных учителей-дефектологов. Существующая ныне система высшего дефектологического образования нуждается в ориентации на подготовку выпускников профессионально мобильными, с расширением возможностей их трудоустройства и обеспечения широкого диапазона деятельности в условиях работы образовательной организации [0, с. 361].

Для учителя-логопеда важным является не только осознание ценности профессии, положи-

тельная мотивация на общественно-полезную деятельность, наличие представлений об энергозатратности труда, но и готовность к осуществлению профессиональной деятельности, сформированность личностных качеств, востребованных профессией, поскольку учитель-дефектолог отвечает за реализацию целей, задач, содержания, методов обучения и воспитания, развития и коррекции. Обладая профессиональным мышлением, он должен владеть прогностическими качествами предвидения событий и действий, владеть готовностью анализировать профессиональные ситуации, при принятии профессиональных решений, гибком построении коррекционно-образовательных программ. Таким образом, компетентностная модель учителя-логопеда определяется требованиями, предъявляемыми к его профессиональной деятельности, их качественными характеристиками, и ориентирует будущего специалиста на способность: 1) мобилизовать свой личностный и профессиональный потенциал для решения насущных профессиональных задач; 2) выстраивать стратегию своего индивидуального развития и совершенствования; 3) трансформировать полученный опыт деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях.

Вышесказанное определяет важность и актуальность разработки и внедрения в образовательное пространство дисциплины «Современные проблемы науки и специального (дефектологического) образования». Данная дисциплина относится к базовой части общенаучного цикла и позволяет подготовить компетентного магистра, ориентирующегося в современных проблемах науки, образования и всестороннего развития лиц с ограниченными возможностями здоровья; стремящегося к постоянному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию. Указанный курс носит вводный характер, поскольку в процессе изучения дисциплины студенты узнают о научных педагогических подходах к проблемам специального дефектологического образования, прежде всего, в области логопедии, с позиции привлечения достижений смежных наук, овладевают равнительным анализом выявленных проблем, способов организации их решений.

Данная дисциплина является необходимой основой для последующего изучения широкого спектра инновационных технологий, применяемых в специальном образовании; современных методов диагностики, коррекции и консультирования, своевременное и адекватное применение которых позволит системно и эффективно осуществлять комплексную помощь детям со сложной структурой дефекта, логопедическую работу с детьми, имеющими нарушение слуха, зрения,

опорно-двигательного аппарата, а также будет способствовать внедрению практики инклюзивного образования в образовательные организации.

Реализация компетентностного подхода, сфокусированного на формировании способности как осознавать основные проблемы в области обучения и воспитания лиц с речевыми нарушениями, так и проектировать, внедрять инновационные логопедические технологии выявления, предупреждения и коррекции нарушений речевого развития у лиц разных возрастных групп, обеспечит академическую мобильность в области специального образования.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать: 1) категориальный аппарат дисциплины; 2) нормативно-правовые документы, составляющие основу образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; 3) состояние и актуальные проблемы научных исследований в области специальной педагогики и психологии; 4) сущность, содержание и назначение современных концепций и моделей процесса образования; 5) принципы и основные направления проектирования и внедрения психолого-педагогических технологий выявления нарушений в развитии лиц с речевыми расстройствами; 6) видных ученых, исследователей, новаторов-практиков и их научный вклад в сферу специального образования лиц с речевыми нарушениями в России и за рубежом.

К завершению изучения дисциплины студенты должны уметь: 1) актуализировать содержание основных понятий дисциплины; 2) анализировать нормативно-правовое поле специального образования лиц с нарушениями речи; 3) использовать знания о современном состоянии науки при решении практических профессиональных задач; 4) формировать информационные базы современных исследований в области логопедии; 5) критически анализировать и оценивать различные теории, концепции специальной педагогики, психолого-педагогические технологии выявления нарушений в развитии лиц с речевыми расстройствами. Также студенты должны овладеть: 1) категориальным аппаратом, раскрывающим сущность современных проблем науки и образования; 2) навыками работы с различными источниками информации по вопросам предметной подготовки; 3) навыками выявления и анализа сущности актуальных проблем образования лиц с нарушениями речи; 4) способами анализа современных психолого-педагогических технологий.

Содержание дисциплины предполагает изучение нескольких тематических разделов. Так, в рамках раздела «Современная наука как социокультурный феномен» центральное место занимает изучение вопросов: 1) сущность понятия

«наука»; 2) современная классификация наук; 3) методология науки; 4) смена научных парадигм как закон развития науки. Раздел «Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки» включает рассмотрение проблемы терминологии в современной специальной педагогике и психологии; ознакомление с научными школами в различных отраслях отечественной специальной педагогики; аналитическое изучение научно-теоретических и прикладных задач современной специальной педагогики и, в частности – логопедии. Одной из ключевых тем этого раздела, на наш взгляд, является тема взаимосвязи дефектологической педагогической науки и практики с другими науками.

Раздел «Интеграция отечественной системы специального дефектологического образования с мировым образовательным пространством» предусматривает изучение следующих тем: 1) ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса; 2) интеграция России в общеевропейскую систему гарантии качества образования; 3) дистанционное образование как фактор формирования единого образовательного пространства; 4) основные направления развития образования; 5) проектирование путей развития образования; 6) приоритетные национальные проекты в области образования, развития и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья; 7) система специального образования на этапе модернизации: действенность, проблемы и перспективы; 8) нормативно-правовые основы развития российского образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Структура и содержание программы позволяют в полном объеме рассматривать исторический анализ проблемы психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития в России; проблемы создания системы и разработки психолого-педагогических технологий ранней диагностики и ранней коррекции отклонений в развитии, коррекционной работы с детьми со сложной структурой дефекта, а также проблемы социальной адаптации и профессиональной подготовки подростков и молодежи с отклонениями в развитии в контексте материалов раздела «Психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья как научная проблема».

Курс знакомит студентов с современными тенденциями в области развития интегрированного и инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Раздел «Состояние и перспективы интегрированного и инклюзивного образования» включает следующие

темы: 1) современное понятие интеграции; 2) основные принципы и педагогические технологии инклюзивного обучения; 3) проблемы изучения особенностей речевого и психического развития отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и включения их в совместный процесс обучения со здоровыми сверстниками; 4) проблема внедрения информационных технологий обучения в специальном образовании; 5) проблемы кадрового обеспечения реализации практики специального и инклюзивного образования.

Учебный план предполагает проведение лекционных и практических занятий, а также предусматривает значительное количество часов самостоятельной работы студентов. Подготовку к каждому практическому занятию студент должен начать с ознакомления с планом, который отражает содержание предложенной темы. Тщательное продумывание и изучение вопросов плана основывается на проработке текущего материала лекции, а затем изучения обязательной и дополнительной литературы, рекомендованной к данной теме. Анализ информационных источников включает работу: 1) с учебными пособиями (выполнение теоретической части домашнего задания при подготовке к практическому занятию; оформление учебных тетрадей; составление / заполнение таблиц, схем); 2) с нормативно-правовыми документами (выборочное конспектирование фрагментов документа; анализ фактической части документа; формирование нормативно-правовой базы развития системы образования; классификацию и ранжирование документов; 3) с научными и научно-методическими статьями (написание рецензии; конспектирование). Помимо этого, учебным планом предусмотрены и другие виды самостоятельной работы: 1) составление тематического терминологического словаря с указанием метаанных источника; 2) подготовка эссе на заданную тему; 3) составление тезисов выступления; 4) работа над проектами; 5) работа с Интернет-ресурсами.

В заключение отметим, что реализуемые в рамках дисциплины теоретические и практические занятия дают студентам возможность овладеть фундаментальной теоретико-методологической базой специального (дефектологического) образования, способствуют формированию и развитию научно-исследовательских навыков и умений, овладению инновационными психолого-педагогическими технологиями. Таким образом, закладываются основы подготовки компетентного специалиста, готового и способного к осуществлению педагогической деятельности и дальнейшему совершенствованию профессиональной квалификации.

Литература

1. Антипова Ж.В., Воробьева М.В. Формирование профессиональной компетенции у студентов, обучающихся по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» // Теория и практика современного образования: Актуальные проблемы и перспективы развития: Материалы всероссийской научно-практической конференции. 2014. С. 10 – 15.
2. Антонова Е.Ф. Изучение педагогических условий подготовки магистрантов направления «специальное (дефектологическое) образование» по профилю «логопедия» к осуществлению проектно-исследовательской деятельности» // Преподаватель XXI век. 2013. Т. 1. №1. С. 155 – 161.
3. Артёмова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. №6. С. 361 – 365.
4. Гончарова В.А., Кац Е.Э. К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование», профиль «логопедия» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №8-2. С. 81 – 85.

References

1. Antipova Zh.V., Vorob'jova M.V. Formirovanie professional'noj kompetencii u studentov, obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki «special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Teorija i praktika sovremennogo obrazovanija: Aktual'nye problemy i perspektivy razvitija: Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. 2014. S. 10 – 15.
2. Antonova E.F. Izuchenie pedagogicheskikh uslovij podgotovki magistrantov napravlenija «special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» po profilju «logopedija» k osushhestvleniju proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti» // Prepodavatel' XXI vek. 2013. T. 1. №1. S. 155 – 161.
3. Artjomova E.Je., Evtushenko I.V., Tishina L.A. K probleme modernizacii programm podgotovki bakalavrov po napravleniju «special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. №6. S. 361 – 365.
4. Goncharova V.A., Kac E.Je. K voprosu o formirovanii professional'nyh kompetencij u studentov, obuchajushhihsja po napravleniju «special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie», profil' «logopedija» // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2015. №8-2. S. 81 – 85.

*Yakusheva V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Smolensk State University*

COURSE "MODERN PROBLEMS OF SCIENCE AND SPECIAL (DEFECTOLOGY) EDUCATION" IN TRAINING OF TEACHER AND SPEECH THERAPIST (MASTER LEVEL)

Abstract: the article pointed out that the training of the teachers and speech therapists is one of the urgent problems of modern defectological education. It is noted that the priority of the modernization of the Russian education is competence-based approach. The author's course "Modern problems of science and special (defectological) education" is described. It is stated that this course helps to prepare competent professionals ready to implement educational activities and the further improvement of professional qualifications.

Keywords: competence approach, special (defectological) education, teacher and speech therapist

Салаватова Н.А., кандидат педагогических наук,
Салаватова Ш.А., студентка,
Дагестанский государственный университет

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ К ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СОВРЕМЕННОГО ДАГЕСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: в современном российском обществе семья не играет определяющей роли в половом образовании и воспитании детей. Бесспорно, влияние семьи, родителей в гармоничном развитии детей и подростков, но хотя многие родители осознают, что они обязаны дать своему ребенку начальные сведения и ответить на вопросы, касающиеся пола, большинство из них испытывают затруднения и неуверенность, зачастую навязывают детям представления из личной жизни и своего, не всегда удачного опыта.

Проведя беседы, среди родителей учащихся в ряде дагестанских семей, в отношении необходимости полового воспитания, мы выяснили, что их мнения неоднозначные и зависят от уровня их образованности и общей культуры.

Ключевые слова: половое воспитание, нравственное воспитание, сексуальная культура, пол, родители

Приоритет материальных интересов над духовно-нравственными ценностями, разрушение культа семьи, утрата ею важных воспитательных функций приводит к вступлению в самостоятельную жизнь инфантильных, нравственно и духовно неполноценных молодых людей, что способствует широкому распространению девиантного поведения в молодежной среде.

В настоящее время у нас в стране сложилась неблагоприятная ситуация со здоровьем и нравственным поведением детей и подростков. Раннее начало половой жизни стало одной из модных приоритетов «ценностей» в молодежной субкультуре. Уже с подросткового возраста увеличивается число болезней, передаваемых половым путем, включая СПИД. Число беременностей несовершеннолетних становится значительным, исходом которых являются аборты или юное материнство, нередко приводящие к отказу от детей и социальному сиротству. Растет проституция, особенно среди несовершеннолетних. Значительная часть учащейся молодежи терпимо относится к внебрачным отношениям, случайному сексу, а также к гомосексуальным отношениям.

Медицинские и социологические исследования последних десяти лет (Н.А.Абаскалова, С.В.Алексеев, М.В.Антропова, Н.Г. Баклаенко, А.А.Баранов, В.П.Ветров, А.И.Захаров, Д.И.Зелинская, Н.Ф.Измеров, Е.А.Кошкина, А.З.Лихтшангоф, Е.М.Рыбинский, Семичев А.С.Симаходский, В.К.Юрьев, Ю.А.Ямпольская и др) свидетельствуют о неуклонном ухудшении здоровья молодежи

На наш взгляд изменения в сексуальной культуре подростков и молодых людей, объясняются, прежде всего, ослаблением или почти полным отсутствием морального контроля, воздействием средств массовой информации, чаще негативным и отсутствием в

образовательных учреждениях профессионально подготовленных специалистов, имеющих интегрированное медико-педагогическое образование, позволяющее реализовать на должном уровне и в полном объеме содержание программ полового воспитания с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Поэтому необходимо объединение усилий школы, семьи, общества, установление тесных взаимоотношений между ними в правильном понимании задач воспитания и сохранения здоровья подрастающего поколения. Педагогический аспект этого единства предполагает создание воспитывающей обстановки в школе, семье и обществе, единство требований к детям, умелое использование разнообразных методов и приемов воспитания, не противоречащих друг другу.

Следует учитывать, что в современном российском обществе семья не играет определяющей роли в половом образовании и воспитании детей. Бесспорно, влияние семьи, родителей очень важно для гармоничного развития детей и подростков, поэтому крайне необходимы: просвещение и психологическая подготовка родителей к общению с подростками в этой важной сфере человеческих отношений. Многие родители осознают, что именно они обязаны дать своему ребенку начальные сведения и ответить на вопросы, касающиеся пола. Однако большинство из них испытывают затруднения и неуверенность в ответах на эти вопросы детей и не готовы к такого рода беседам и зачастую навязывают детям представления об этом из опыта своей личной жизни, причем, не всегда удачного.

Проведя беседы, среди родителей учащихся в ряде дагестанских семей, в отношении необходимости полового воспитания, мы выяснили, что их мнения неоднозначные и зависят от уровня их образованности и общей культуры.

В опросе приняло участие 123 респондента. Из них 30 мужчин и 93 женщины.

- Со средним образованием: женщин – 20, мужчин – 3;
- со средним специальным: женщин – 7, мужчин – 2;

- с незаконченным высшим (большинство девушек – студентки) образованием: женщин – 17, мужчин – 1;

- с высшим образованием: женщин – 49, мужчин – 24.

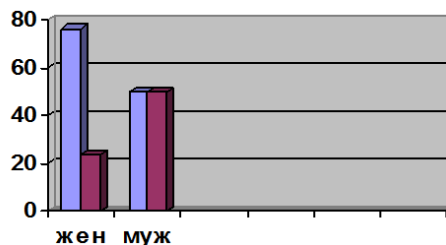


Рис. 1. Процентное соотношение ответов мужчин и женщин (%)

Результаты опроса среди женщин показали, что на вопрос о необходимости проведения полового воспитания в школе женщины ответили следующим образом по возрастным категориям:

«за»: 18-25 лет – 92%; 25-35 лет – 78%; 35-45 лет – 73%; 45-60 лет – 82%;

60 и выше – все ответы отрицательны и крайне негативны.

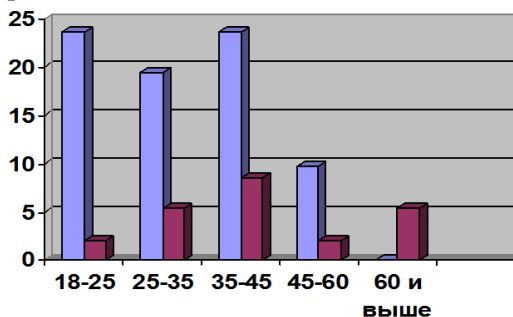


Рис. 2. Результаты опроса среди женщин (%)

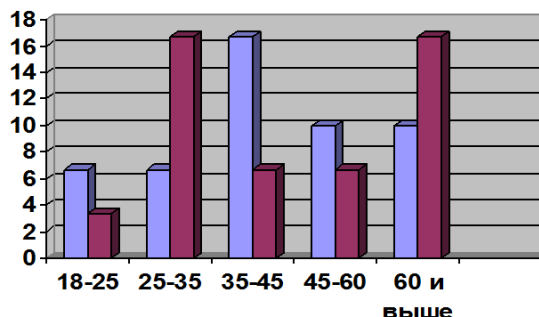


Рис. 3. Результаты опроса среди мужчин (%)

Среди мужчин от 18 до 60 ответы распределились следующим образом «за»: 18 – 25 лет – 67%; 25 – 35 лет – 29%; 35-45 лет – 71%; 45- 60 лет – 60%; 60 и выше – 37%

Большинство мужчин считает, что половое воспитание должно проводиться в семье, в школе оно только мешает. Отличное мнение прослеживалось и в вопросе о возрасте, с которого необходимо начинать половое воспитание. Мужчины считают, что оптимальный возраст – 11–13 лет, большинство женщин, что это зависит не от воз-

раста, а от того, когда ребёнок начнёт задавать вопросы. Многие высказались нейтрально, не учитывая всей сложности сложившейся ситуации по этой проблеме, решение которой необходимо начинать не с введения предмета в школе, а бесед с родителями, так как ребёнок не всегда может открыто обсуждать такие темы с посторонними людьми.

На вопрос «Надо ли вводить предмет «половое воспитание» в школе» – ответы распределились следующим образом:



Рис. 4. Результаты ответов на вопрос о необходимости ведения предметов на тему полового воспитания в школе среди женщин (%)

Среди женщин от 18 до 60 преобладает ответ «за»:
 18–25 – 92%; 25–35 – 78%; 35–45 – 73%; 45–60 – 82%
 60 и выше – все ответы отрицательны и крайне негативны.

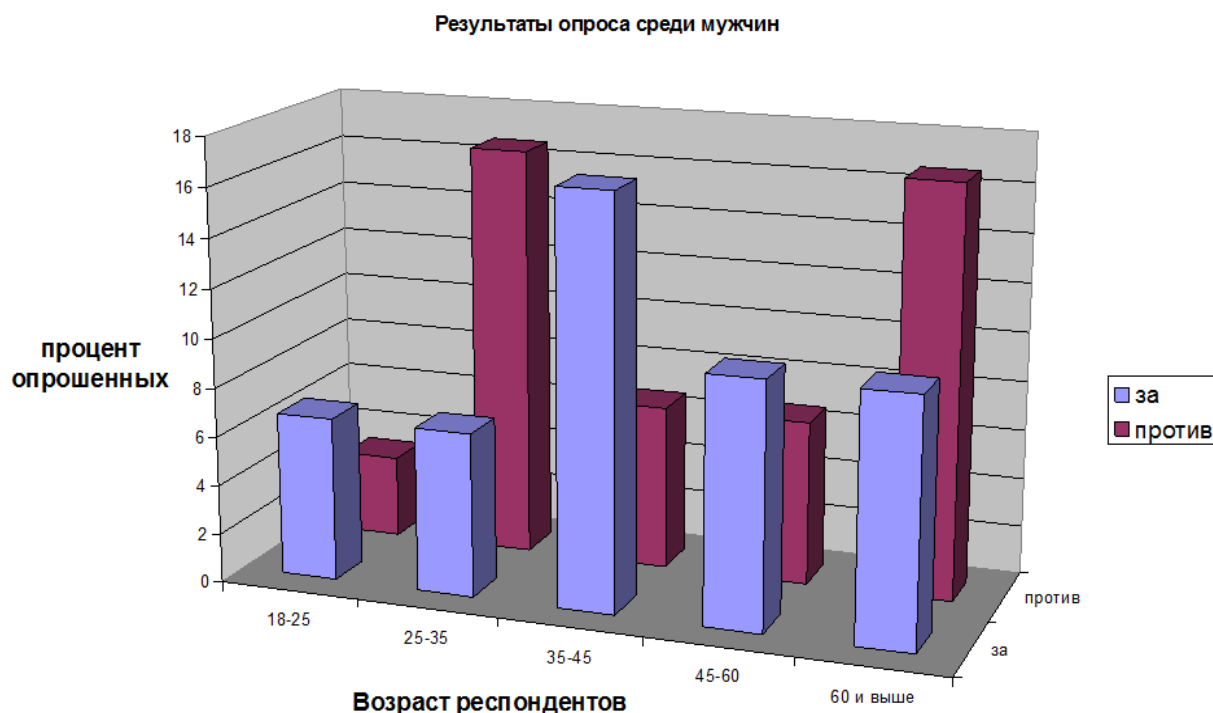


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос о необходимости ведения предметов на тему полового воспитания в школе среди мужчин (%)

Среди мужчин от 18 до 60 ответы распределились следующим образом:
 18-25 лет – 67%; 25-35 лет – 29%; 35-45 лет – 71%; 45-60 лет – 60%

60 и выше – 37%
 «Что вы понимаете под «половым воспитанием»?»

На этот вопрос ответы были разнообразными. Респонденты с высшим образованием, не зная научного определения, писали так, как понимают, и они были ближе к истине, чем те, кто пытались скрыть свою некомпетентность за витиеватыми выражениями.

Респонденты со средним образованием в большинстве своём писали: «Ничего не понимаем. Не знаем, что это такое». Люди не понимают всей опасности проблемы неосведомлённости молодёжи и не анализируют те последствия, к которым приводит «дворовое просвещение» в половом вопросе. Наш менталитет заставляет родителей думать, что их детей это не коснётся, так как в семье об этом не говорят, следовательно, ребёнок в безопасности. Это заблуждение приводит к тому, что девушки, попадая из сельской местности в город, оказываются совершенно незащищёнными, что приводит к абортам в подпольных заведениях, бесплодию или даже к самоубийствам. Юноши же подвергают опасности не только своё репродуктивное здоровье, не пользуясь средствами защиты, но и ставят под угрозу здоровье последующих поколений.

Этот опрос показал что, проблема не только в том, что этого предмета нет в школьной программе, но и в непросвещённости более старших поколений, в их консервативных убеждениях.

«Стоит ли вводить предмет «половое воспитание» в школе? Как вы считаете, кто должен заниматься половым воспитанием ребёнка: семья или школа?»

Вселяет надежду то, что на эти вопросы было больше положительных ответов, чем отрицательных, хотя однозначных ответов было мало. Многие считают, что такой предмет необходимо ввести, но «объяснения должны носить поверхностный характер», то есть можно говорить на определённые темы. Это не есть «половое воспитание». Сейчас дети знают намного больше взрослых (этому способствуют СМИ, бульварные романы, уличные беседы), надо, чтобы эти знания были направлены в нужное русло, необходимо говорить о заболеваниях ППП, о СПИДе, а эти темы поверхностно не объяснишь. Проблема заключается в том, что родители не разговаривают со своими детьми, они стесняются сами начать разговор, а когда ребёнок уже совершит ошибку, начинают винить его, но не себя. Вести этот предмет соответственно должен специалист – психолог, медик, которому дети смогут довериться.

Большинство женщин считает, что половое воспитание должно проводиться как в школе, так и дома. Мужчины во многих случаях категорически отрицают целесообразность полового воспитания в школе, особенно респонденты возрастной

категории от 25 до 35, обосновывая тем, что это будет способствовать ещё большему развращению молодёжи и считают, что этим должна заниматься только семья.

«Если семья, то, с какого возраста?»

В этом вопросе также прослеживается различие в ответах мужчин и женщин. Мужчины считают, что оптимальный возраст – 11-13 лет, а большинство женщин считают, что это зависит не от возраста, а от того, когда ребёнок начнёт задавать вопросы. Хотя встречались ответы, что ребёнка надо воспитывать с рождения, и мы не можем с этим не согласиться.

«Как вы считаете, этот предмет должен вводиться как отдельная самостоятельная дисциплина или в рамках другой?»

Те из респондентов, которые согласились с необходимостью ведения такой дисциплины в школе, считают, что должна быть отдельная дисциплина (надо заметить, что родители считают, что группы надо делить: у девочек должна его вести женщина, у мальчиков – мужчина). Многие обосновывали свой ответ тем, что ни одна дисциплина не в состоянии охватить весь спектр проблем, поэтому она вообще нужна. Те же, что выступали за «поверхностное школьное воспитание» считают, что не видят разницы в том – будет ли эта дисциплина самостоятельной или будет в рамках, какой либо другой.

Напрашиваются определенные выводы:

- абсолютное большинство респондентов, в основном имеющие высшее образование, причем, женщины (75%) выразили положительное отношение и считают целесообразным введение в стандарт образования дисциплины, раскрывающей «половое воспитание»;
- современные дагестанские родители, в основном тяготеют к проведению полового воспитания в семье (57%), более категоричны в этом плане мужчины. Большинство женщин считают приемлемым процесс полового воспитания, проходящий и дома и в школе;
- отношение к возрасту, с которого можно говорить про «это» у родителей неоднозначное, женщины считают, что надо с момента рождения ребенка, мужчины – с периода полового созревания, т.е. с 13-14 лет;
- большинство родителей считают, что половое воспитание должен проводить специалист. Некоторые родители выразили мнение о дифференциальном подходе – мужчина должен вести у ребят, женщина у девочек;
- многие родители не имеют представления о половом воспитании, и не обладают достаточными знаниями в области сексуальной куль-

туры, при этом отождествляют понятия «половое воспитание» и «сексуальное просвещение».

Такое положение вещей мы связываем с особенностями дагестанского менталитета, не позволяющим прелюдного обсуждения данных проблем и неосведомленностью населения в области сексуальной культуры. С этим мнением полностью согласен и известный дагестанский ученый медик – сексолог Азизов А. П., который проводит огромную просветительскую работу в области повышения сексуальной культуры среди дагестанской молодежи и в прессе и в ходе публичных выступлений.

Следует отметить важнейшую роль, которую продолжает играть школа в образовании, воспитании, психологическом, социальном и

нравственном развитии ребенка. Учитывая это, необходима срочная разработка и внедрение школьных программ полового воспитания, основанных на непреходящих общечеловеческих ценностях. Половое воспитание – это часть воспитания человека, формирование его нравственных и моральных ценностей. Но спасти подрастающее поколение от возрастающей угрозы болезней, передаваемых половым путем, от ранних абортов, выработать у него осознанное отношение к рождению детей и к семье мы должны и обязаны. И пока будут вестись бесконечные дискуссии о вреде полового воспитания, дети будут сами решать свои проблемы.

Литература

1. Салаватова Н.А. Реализация медико-педагогического подхода в половом воспитании в общеобразовательных школах как фактор формирования готовности к созданию семьи // Всероссийской научно-практической конференции (Махачкала, 4-5 июня 2009г.). Махачкала: Изд-во ДГУ, 2010. С. 73 – 76
2. Салаватова Н.А Семейные ценности современной молодежи – составляющие духовного и нравственного здоровья нации // Наука в современном мире. Материалы 1 международной научно-практической конференции (1апреля 20011). Сборник научных трудов. Под. ред. Г.Ф.Гребенщикова М.Компания "Спутник +", 2011.
3. Эмпирические данные готовности современной дагестанской молодежи к браку и семье // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер.6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. Вып.2 (Ч.1). С. 195 – 202.

References

1. Salavatova N.A. Realizacija mediko-pedagogicheskogo podhoda v polovom vospitanii v obshheobrazovatel'nyh shkolah kak faktor formirovaniya gotovnosti k sozdaniju sem'i // Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Mahachkala, 4-5 ijunja 2009g.). Mahachkala: Izd-vo DGU, 2010. S. 73 – 76
2. Salavatova N.A Semejnye cennosti sovremennoj molodezhi – sostavljajushhie duhovnogo i nrvstvennogo zdorov'ja nacii // Nauka v sovremennom mire. Materialy 1 mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii(1aprelja 20011). Sbornik nauchnyh trudov. Pod. red. G.F.Grebenshhikova M.Kompanija "Sputnik +", 2011.
3. Jempiricheskie dannye gotovnosti sovremennoj dagestanskoj molodezhi k braku i sem'e // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser.6. Filosofija, politologija, sociologija, psihologija, pravo, mezhdunarodnye otnoshenija. 2007. Vyp.2 (Ch.1). S. 195 – 202.

*Salavatova N. A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Salavatova Sh.A., Student,
Dagestan State University*

EMPIRICAL EVIDENCE RELATIONSHIP TO SEX EDUCATION IN MODERN DAGESTAN SOCIETY

Abstract: in modern Russian society, the family does not play a determining role in the sexual education of the children. Undoubtedly, the influence of the family, the parents in the harmonious development of children and adolescents, but although many parents are aware that they are obliged to give their child the initial information and answer questions relating to sex, most of them have difficulties and uncertainty, often impose children representations of privacy and its not always a pleasant experience.

Interviewed the parents of students in a number of Dagestani families on the need for sex education, we found that their opinions ambiguous and depend on their level of education and general culture.

Keywords: sex education, moral education, sexual culture, gender, parents