



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 1-9
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ
X МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 ЯНВАРЯ 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 1-9

Периодический научный сборник

*по материалам
X Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 января 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 1-9

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

По материалам X Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 января 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, доктор юридических наук, профессор

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, доктор юридических наук, доцент, чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доцент

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат социологических наук

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Шапвал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Трапезников Сергей Викторович, начальник отдела аналитики и прогнозирования Института региональной кадровой политики (г. Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	5
<i>Андреев А.С., Вторушин И.А., Муратов А.И.</i> МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОПЕРАТИВНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ.....	5
<i>Андреев А.С., Бабанов Р.П., Мазуренко А.С.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	9
<i>Бадьина Т.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛАДЕНИЕ ГИС-ТЕХНОЛОГИЯМИ.....	13
<i>Бадьина Т.А., Бадьин И.Д.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	16
<i>Белова И.А., Полянский А.Р.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	18
<i>Бударина А.О., Бударин Е.А., Суравегин В.В.</i> РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНОЙ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ	21
<i>Васильева Т.Н.</i> СОЗАВИСИМОСТЬ: ОБРЕЧЕННОСТЬ ИЛИ СВОБОДА?	25
<i>Воронова Н.В., Зубова О.А., Муқанова Г.А., Рысмагамбетова А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОЛОГИИ В ШКОЛЕ	27
<i>Гнездилова Е.В., Чербеева А.Ю.</i> РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	30
<i>Говорухина А.А., Новоселова А.А., Емельянов И.Г., Гарайс И.А.</i> ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ЛЕТНЕГО ВОЕННО-СПОРТИВНОГО ЛАГЕРЯ К ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЗМА.....	33
<i>Гриншпон Я.С., Пуятин Е.Н.</i> ОТКРЫТИЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МАГИСТРАТУРЫ «ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ»	35
<i>Далингер В.А.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ, ОТВЕЧАЮЩИХ ТРЕБОВАНИЯМ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	37
<i>Дмитриев Н.А., Верховская Е.П.</i> РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	42
<i>Зверев С.Э.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ РЕЧИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	45
<i>Казакова О.И.</i> СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ.....	51
<i>Корепина Л.Ф.</i> РЕПИН КАК ПИСАТЕЛЬ.....	54
<i>Коробкина Н.М.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	58
<i>Красильникова Е.В.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАНИЯ.....	59

<i>Крюкова М.С., Калинина Е.С., Зайцева Е.А.</i> ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ	62
<i>Лагутина Е.В., Шаповалова И.А.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕДАКТИРОВАНИЮ СОЧИНЕНИЯ.....	65
<i>Мартынова Е.В.</i> РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ.....	69
<i>Никишина С.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	78
<i>Парецкая М.Э., Аласаад Далин (САР)</i> ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ ДАМАСКА	80
<i>Паули И.А., Никитина Е.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ ЛЕКЦИЙ.....	83
<i>Пономарев Н.С., Rogожина Т.С.</i> НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕРИАЛА ПО ФИЗИКЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	88
<i>Савотина Н.А.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ	91
<i>Самылова Н.С., Юлкова В.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ К УЧАСТИЮ В ТУРНИРАХ ФИЗИКОВ	96
<i>Семикин В.В., Пашкин С.Б., Родыгина Ю.К., Гончаренко С.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ.....	102
<i>Скоморощенко Н.М., Филимонюк Л.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	105
<i>Трунаева В.В., Шаповалова М.П.</i> КУЛЬТУРА ЧИТАТЕЛЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ.....	108
<i>Хайруллин Г.Т.</i> ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ	114
<i>Чернов С.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ КАК ЭФФЕКТ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 1960-х – НАЧАЛА 1980-х ГОДОВ).....	122
<i>Шеина Т.Е.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	129
<i>Шефер О.Р.</i> КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ	131
<i>Шешукова Н.Н., Хмелькова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖЕННЫМ РАЗВИТИЕМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И СЕМЬИ.....	134

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОПЕРАТИВНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Андреев А.С., Вторушин И.А., Муратов А.И.

курсанты, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Россия, г. Новосибирск

Коллектив авторов рассматривает методы и средства педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командира подразделения оперативного назначения внутренних войск МВД России, в процессе которого командир подразделения продвигается от низшего к высшим уровням в интеллектуально-профессиональной иерархии.

Ключевые слова: внутренние войска МВД России, педагогическое сопровождение, уровни развития, интеллектуально-профессиональная иерархия, управленческая компетентность.

Сбалансированное развитие внутренних войск, наряду с другими аспектами предполагает улучшение показателей профессионализма офицерского состава во всех сферах служебной деятельности. Особую значимость это положение приобретает для командиров подразделений оперативного назначения, что обусловлено особой важностью решаемых офицерами данных подразделений задач по воспитанию и обучению подчинённых. Это требует эффективной управленческой деятельности командира подразделения оперативного назначения. Ее качество во многом обусловлено уровнем управленческой компетентности офицера [5, с. 3].

Социальные ожидания предполагают появление нового типа командира, обладающего потребностью и готовностью решать новые образовательные проблемы, создавать условия для педагогического творчества и вариативности образования, стимулировать инициативы подчинённых [8, с. 36].

Анализ пройденного пути по реформированию системы военного образования убеждает, что главным дефицитом в этот период являлось отсутствие профессионально подготовленных командиров, компетентность которых отвечала бы требованиям самой реформы [10, с. 83].

Технологический компонент развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения представлен синтезом методов, средств, этапов и уровней педагогического сопровождения. Каждый командир проходит в процессе сопровождения этапы диагностики (отслеживания), служащие основой для постановки целей; отбора и применения методических средств; анализа промежуточных и конечных результатов, дающих возможность корректировать ход работы [1, с. 1993].

Основными методами и средствами развития управленческой

компетентности командиров подразделений оперативного назначения являются:

1. Переход от инструктивно-информационного, личностно отчужденного взаимодействия с офицерами к удовлетворению их личных, индивидуальных образовательных запросов, то есть к интеллектуально ценностному, личностно-ориентированному самообучению.

2. Вооружение командиров подразделений не только научными знаниями, но и метазнаниями (приемами и методами познания окружающей действительности).

3. Ориентировка не столько на функционирование системы образования оперативного назначения, сколько на ее развитие, а в связи с этим – на решение не ретрансляционных, а исследовательских, прогностических, проектировочных задач.

4. Обеспечение командиров подразделений квалифицированной консультативной помощью по военно-социальным, информационно-воспитательным, социально-психологическим и другим злободневным вопросам.

5. Обеспечение преемственности, перманентности, непрерывности применения технологий развития управленческой компетентности.

6. Разнообразие, адекватность содержания технологий, превалирование продуктивных, диалогических методов взаимодействия.

7. Осуществление сопровождения развития на методологической междисциплинарной основе с учетом особенностей военного образования и командиров подразделений оперативного назначения, субъектного взаимодействия с командованием.

8. Активизация самостоятельной работы офицеров, их творческой самообразовательной деятельности.

9. Мониторинговое сопровождение, обеспечение качества управления системой развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения.

Результатами педагогического сопровождения выступают единое педагогическое пространство подразделения, управленческая компетентность офицеров, повышение качества их образования. Эти результаты достигаются в процессе взаимодействия всех субъектов, которыми являются компетентные командиры подразделений командиры рот (батальонов), командование воинской части и т.д. Основа педагогического сопровождения – создание единой педагогической среды воинской части. Это предполагает: создание такого взаимодействия участников педагогического сопровождения развития, где каждый будет иметь возможность обсуждать свои мысли, проблемы, возможности, личностные особенности в атмосфере уважительности, открытости и поддержки [2, с. 86].

В процессе педагогического сопровождения развития происходит целенаправленное возрастание управленческой компетентности командиров подразделений, предполагающее развитие управленческого мышления, основанного на научных представлениях, социальной действительности и

критического ее осмысления, развитие потребности в управленческой деятельности и стимулирование интереса к ней, формирование активной позиции в службе, развитие опыта взаимодействия с различными категориями военнослужащих, направленность на самообразование [1, с. 121].

Целью развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения является установление соответствия между социальными требованиями к личности управленца и его деятельности и, недостаточным уровнем готовности к выполнению своих профессиональных и должностных функций в условиях современных социальных перемен, реформ в военной сфере и связанных с выполнением служебно-боевых задач внутренних войск МВД России [9, с. 154].

Сущность управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России, как интегральное свойство личности характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал [4, с. 79] (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области.

Содержание и структура управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения включают: военно-профессиональную (в частности, организационно-управленческую, оперативно-тактическую, командную и др. составляющие); военно-техническую (в частности, эффективное применение вооружения, владение приемами технического обслуживания и эксплуатации боевой техники и др. составляющие); гуманитарную (в частности, государственно-патриотическая, духовно-нравственная, коммуникативная и др. составляющие) составляющие профессиональной компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России.

Специфика развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России связана с ее поэтапностью, ориентированностью на сущность, структуру и содержание управленческой компетентности командиров подразделений и интеллектуально-профессиональную иерархию развития [7, с. 164].

Сенсорно-моторный уровень развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России характеризует:

- способность командира поддерживать внутренний порядок в подразделении;
- обеспечивать соблюдение распорядка дня;
- требовать от подчиненных военнослужащих выполнения требований уставов.

Инструкционно-аналитический уровень развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России характеризует:

- умение анализировать законы, уставы, приказы командиров (начальников);

– владение навыками применения и выполнения требований нормативно-правовых актов в повседневной служебно-боевой деятельности подразделения;

– умение довести до подчиненных военнослужащих содержание и требование нормативно-правовых актов;

– владение навыками применения нормативно-правовых актов при поддержании боевой готовности подразделения, обеспечения безопасности военной службы, проведении воспитательной работы и обучении подчиненных, при организации караульной и внутренней службы, организации быта и досуга личного состава;

– умение анализировать и принимать решение по служебным документам, предоставленными подчиненными.

Алгоритмический уровень развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России характеризует уверенное владение способами решения стандартных управленческих задач:

– обучение и воспитание военнослужащих, проведение занятий по боевой подготовке и общевоинским уставам;

– подведение итогов служебно-боевой деятельности в отделениях и взводе;

– несение караульной и внутренней службы подразделением;

– организация самоподготовки личного состава.

В результате систематического решения командирами подразделений оперативного назначения стандартных управленческих задач, формируется банк алгоритмов управленческой деятельности в различных сферах. Это создаёт предпосылки для следующего уровня развития управленческой компетентности [5, с. 128].

Теоретический уровень развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения внутренних войск МВД России характеризует готовность к решению нестандартных задач в условиях резкого изменения обстановки – выполнение служебно-боевых задач, возложенных законом «О внутренних войсках МВД России».

Список литературы

1. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12.

2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете // Монография, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2000, 142 с.

3. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2013. №5. С. 1993.

4. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.

5. Зайцев Н.Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений оперативного назначения вузов внутренних войск МВД России: автореферат дис.... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.

6. Карпов В.В. Интеллектуально-профессиональная иерархия управленческих компетенций командиров подразделений оперативного назначения вузов внутренних войск МВД России // Современные проблемы науки и образования во внутренних войсках МВД России : сборник научных трудов научно-педагогического состава Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. Санкт-Петербург, 2015. С. 127-128.

7. Карпов В.В., Зайцев Н.Н. Развитие управленческой компетентности командиров подразделений посредством педагогического сопровождения их деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3. С. 160-169.

8. Кравец А.В., Утюганов А.А. Профессиональная идентификация офицера и ее формирование у курсантов военного вуза / Новые тенденции развития общественных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: «Инновационный центр развития образования и науки», 2015. – С. 35-38.

9. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

10. Фролова Л.В. Военное и гражданское образование: общее и особенное // Современные тенденции развития науки и технологий : сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. Белгород, 2015. № 7, часть V. С. 81-86.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Андреев А.С., Бабанов Р.П., Мазуренко А.С.

курсанты, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Россия, г. Новосибирск

В статье, развитие управленческой компетентности командира подразделения внутренних войск МВД России, рассматривается как развитие потенциала личности, технологией которого выступает процесс педагогического сопровождения, в котором личность офицера проходит продвижение в интеллектуально-профессиональной иерархии его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, развитие, интеллектуально-профессиональная иерархия, управленческая компетентность, внутренние войска МВД России.

Тенденции развития внутренних войск свидетельствуют об увеличении в составе внутренних войск числа военнослужащих, проходящих военную службу на должностях солдат и сержантов по контракту. Это требует от командира подразделения внутренних войск МВД России эффективного управленческого мастерства. Главным приоритетом в этой работе является улучшение показателей профессионализма офицерского состава во всех сферах служебно-боевой деятельности.

Для того чтобы соответствовать предъявляемым требованиям, командиру подразделения необходимо постоянно учиться, ему необходимы

знания о современном управлении как особом типе профессиональной деятельности.

Развитие управленческой компетентности командира подразделения внутренних войск МВД России – актуальная социально-экономическая проблема, так как престиж, результативность деятельности подразделений и частей внутренних войск МВД России определяются качеством их руководства.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью осмысления и разрешения сложившихся противоречий между:

- потребностями внутренних войск МВД России в командирах подразделений с необходимым уровнем развития управленческой компетентности и низким уровнем ее сформированности;

- необходимыми профессиональными и морально-нравственными качествами командира подразделения и существующими качествами, их реальными способностями и возможностями по воспитанию и обучению подчинённых военнослужащих внутренних войск МВД России [6, с. 3].

Разрешение этих противоречий возможно посредством педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений внутренних войск МВД России. Таким образом осуществляется развитие личностных профессиональных качеств офицера, формируются управленческие знания, навыки, черты характера [11, с. 155].

В педагогике сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора. Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития [2, с. 121].

Под технолигией педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений внутренних войск МВД России, следует понимать теоретически и практически обоснованную поддержку офицеров, направленную на комплексное профессиональное содействие формированию образовательного пространства, основанного на преемственности между базовым образованием, полученным офицером во время обучения в вузе, и содержанием обучения в период прохождения службы, на интеграции инновационных образовательных процессов. Объектом сопровождения выступает процесс развития управленческой компетентности офицеров.

Содержательный компонент педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений в период службы в воинских частях отражает то содержание, которым обогащается офицер в ходе организуемого командованием процесса сопровождения служебно-боевой деятельности офицеров [4, с. 225]. Таким содержанием выступают профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции – это «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации...», «качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в

готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков...», «целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми» [3, с. 10]. Профессиональные компетенции командира определяются на основе теоретического материала, необходимого для овладения профессией и подтвержденного на практике служебно-боевой деятельностью внутренних войск МВД России.

В качестве основных характеристик педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса.

Одной из методологических основ формирования теоретических положений сопровождения развития в образовании стала концепция свободного выбора как условия развития. В общем виде под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития [1, с. 123]. Важнейшим элементом ориентационного поля развития человека выступает его чувство социальной защищенности, компетентности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, способствующий решению проблем.

Основа сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. Именно поэтому – любая программа сопровождения представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблемы.

В современной педагогике разработал научное сопровождение образовательного процесса В.И. Богословский. Обращаясь к сущности сопровождения, он рассматривает сопровождение образовательного процесса как особый вид взаимодействия субъектов. «Научное сопровождение образовательного процесса понимается как система, предоставляющая субъекту образовательного процесса ориентационное поле научно-исследовательской деятельности, в котором он осуществляет выбор оптимальных условий своего профессионального становления и роста» [2, с. 56].

Каждой качественно определенной системе образования свойственен определенный тип взаимодействия. Взаимодействие как философская категория отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность или взаимопереход. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи.

Таким образом, сущность понятия «взаимодействие» определяется различными авторами по-разному, но у всех оно связано отношениями

субъектов в общей деятельности. Взаимодействие выступает процессом совместной деятельности и личностного обмена, в результате чего происходит преобразование действительности.

В современных культурно-исторических условиях для решения образовательных проблем необходимо научное обоснование, основанное на междисциплинарном взаимодействии. Осуществляя научную рефлексию практики творческого развития человека, выделяют три типа междисциплинарного взаимодействия, среди которых особого внимания заслуживают отношения научно-практического взаимообоснования. В решении проблем развития в образовании междисциплинарное взаимодействие опирается на знания разных наук, что позволяет сопровождение развития практически оправдывать и аксиологически обосновывать [10, с. 172].

Подтверждение этого и оригинальную интерпретацию мы находим у А.П. Тряпицыной [9]. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся; на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, сущность педагогического сопровождения заключается в многоаспектном полиморфном взаимодействии направленном на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних) в благоприятные.

В качестве основных характеристик педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в повседневную служебно-боевую деятельность командира подразделения, особые отношения между участниками этого процесса.

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений внутренних войск МВД России связано с его поэтапностью, ориентированностью на сущность, структуру и содержание управленческой компетентности командиров подразделений внутренних войск МВД России и интеллектуально-профессиональную иерархию развития [8, с. 164].

В результате систематического решения командирами подразделений внутренних войск МВД России стандартных управленческих задач, формируется банк алгоритмов управленческой деятельности в различных сферах. Это создаёт предпосылки для следующего уровня развития управленческой компетентности [7, с. 127].

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений внутренних войск МВД России в процессе служебно-боевой деятельности способствует профессионально-нравственному самосовершенствованию офицеров [5, с. 78], обогащает новыми знаниями, способствует переходу с одной образной ступени на другую, причём, каждый последующий период их подготовки характеризуется качественным ростом.

Список литературы

1. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12.
2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете // Монография, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2000, 142 с.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
4. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.
5. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.
6. Зайцев Н.Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореферат дис.... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.
7. Карпов В.В. Интеллектуально-профессиональная иерархия управленческих компетенций командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России // Современные проблемы науки и образования во внутренних войсках МВД России : сборник научных трудов научно-педагогического состава Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. Санкт-Петербург, 2015. С. 127-128.
8. Карпов В.В., Зайцев Н.Н. Развитие управленческой компетентности командиров подразделений посредством педагогического сопровождения их деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3. С. 160-169.
9. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в подготовке специалиста в области образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета) – СПб., 2009.
10. Новожилов В.Ю. Совершенствование образовательного процесса военных институтов внутренних войск МВД России: интеграция междисциплинарных связей. – М. : Новости, 2012. – 172 с.
11. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛАДЕНИЕ ГИС-ТЕХНОЛОГИЯМИ

Бадьина Т.А.

старший преподаватель кафедры ГлЗЧС,
Уральский государственный горный университет, Россия, г. Екатеринбург

В условиях современного экологического кризиса актуальность приобретает экологическое образование, способное формировать экологическую культуру студентов. Один из способов создания экологической безопасности является геоинформационные техноло-

гии. Требования работодателей к выпускникам – владение ГИС-технологиями для решения экологических задач.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическая безопасность, геоинформационные технологии, требования к выпускникам экологов.

Формирование экологической культуры общества признано приоритетным направлением деятельности государства, важнейшим фактором обеспечения экологической безопасности, устойчивого развития страны. Предотвратить катастрофы с разрушительными последствиями возможно методами системного анализа с активным применением информационных технологий, в том числе ГИС-технологий.

Геоинформационные технологии, предлагая новые эффективные подходы к анализу и решению территориальных проблем, завоевывают все большую популярность в нашей стране, а цифровая гео-пространственная информация начинает играть все более важную роль в задачах социально-экономического, политического и экологического развития.

В России идею геоинформационного образования первыми подхватили факультеты наук о Земле высших учебных заведений. Начало процесса внедрения геоинформационных технологий в высшее образование связано с именами И. К. Лурье, А. В. Симонова, Е. Г. Капралова, Ю. Ф. Книжникова, А. В. Кошкарева, С. Н. Сербенюка, А. М. Берлянта, В. С. Тикунова и других исследователей [1].

Следуя современным тенденциям, работодатели предъявляют более высокие требования будущим профессионалам. Анализируя запросы, к выпускникам вузов, имеющим квалификацию «эколог», В. М. Попов, И. О. Рыкунова, Н. А. Чепиков выделяют наиболее приоритетные характеристики. К ним относятся: знание проектной документации по ОВОС, ПДВ, ПДС, ПНОЛРО, СЗЗ; знание системы экологического аудита; знание экологического законодательства (российского и международного); знание порядка учета и составления отчетности по охране окружающей среды; знание системы экологических стандартов и нормативов; умение вести расчет и минимизацию экологических затрат; знание ПК [4]. Увеличивается спрос на специалистов, владеющих общими теоретическими и общими практическими сторонами геоинформационных технологий.

Проблемы профессионального геоинформационного образования активно обсуждаются. Ставится проблема формирования компетентных специалистов в области геоинформационных технологий. Многие ведомства и организации все чаще вынуждены признать, что они не обладают квалифицированными кадрами, знающими как использовать ГИС-технологии, какие данные могут потребоваться для исследований или принятия решений. Они также не владеют современными аппаратно-программными средствами рабо-

ты с цифровыми геопространственными данными, не знают, как их поддерживать, или архивировать [1].

Так, например, в учебном плане, утвержденном в Уральском государственном горном университете, по направлению подготовки 022000 – «Экология и природопользование» из дисциплин информационной направленности присутствует только «Информатика» в объеме 144 часов. Такого объема явно недостаточно, для того чтобы овладеть современными информационными ГИС-технологиями и приобрести навыки решения экологических задач. Лаборатория выпускающей кафедры «Геоэкология» не оснащена оборудованием, позволяющим изучать ГИС-технологии [3].

Сформировать компетентности будущих выпускников в области ГИС пытаются коллективы университетов, активно работая в данном направлении. Например, кафедра «Охрана труда и окружающей среды» Курского государственного технического университета, «Техносферная безопасность» – В. А. Аксенов (ФГБОУ ВПО РФ МГУПС (МИИТ)); В. Б. Болтыров (УГГУ, Екатеринбург), кафедра заведующей С. С. Тимофеевой «Промышленная экология и безопасность жизнедеятельности» (ИрГТУ), на Радиотехническом факультете УГТУ – УПИ В. Г. Коберниченко, ведущим сотрудником А. В. Кошкаревым в Институте географии РАН.

С педагогической точки зрения, ГИС-технологии направлены на формирование у студентов: навыков практической работы с готовыми программными продуктами, самостоятельную разработку математических моделей, используемых для моделирования и прогнозирования различных процессов, протекающих в техносфере.

Геоинформационные технологии (ГИТ), позволяют решать множество задач в различных областях человеческой деятельности – лесное хозяйство и охрана природных ресурсов, нефтегазовая промышленность и геологоразведочная деятельность, бизнес и маркетинг и др. [2, 5].

Экологическое образование обязано обеспечивать обучаемых профессиональными компетенциями, на основе геоинформационных технологий.

Список литературы

1. Геоинформационное образование в России (электронный ресурс). Режим доступа <http://kartaplus.ru/gis3>.
2. Гуторова Л. Е. К вопросу об изучении геоинформационных технологий в общеобразовательной школе (http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=722)
3. Папуловская Н. В., Бадьина Т. А., Бадьин И. Д. Роль геоинформационных технологий в современном экологическом образовании // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9 (8). – С. 1849-1853.
4. Попов В. М., Рыкунова И. О., Чепиков Н. А. Использование ГИС-технологий в экологическом образовании. Курский государственный технический университет [<http://tm.ifmo.ru/tm2009/src/059as.pdf>].
5. <http://gistechник.ru/publik/git.html>

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Бадьина Т.А.

старший преподаватель кафедры ГлЗЧС,
Уральский государственный горный университет, Россия, г. Екатеринбург

Бадьин И.Д.

студент 2-го курса, физический департамент Нанотехнологии
и микросистемой техники, Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Россия, г. Екатеринбург

Экологическое образование содействует уважительного отношения к любой форме жизни, переоценке мировоззренческих ценностей, способствуя формированию экологической культуры студентов. Основываясь на законы РФ процесс экологического обучения становится приоритетным направлением, отвечающим целям национальной и экологической безопасности страны.

Ключевые слова: образовательные стандарты высшего образования, государственные законы, экологическая культура, экологическая безопасность.

Один из выходов современного экологического кризиса возможен при условии переоценке мировоззрения ценностей, формирование экологического сознания и экологической культуры.

Экологическая культура как комплексное явление, в котором соединены, интегрированы экологические знания, деятельность, духовно-нравственные качества личности представляют ученые И. И. Дедю, И. И. Мазур, Ф. А. Брокгауз С. Н. Глазачев, С. Б. Игнатов, И. И. Легостаев, В. А. Ясвин, С. В. Алексеев, В. Ф. Протасов, С. В. Алексеев.

А такие авторы как Н. Н. Марфенин, Л. В. Моисеева, В. А. Зебзеева, О. Н. Яницкий, О. М. Дорошко считают необходимым формировать экологическое мышление, сознание человека для сохранения устойчивого социально-экономического развития и тем самым создать экологическую безопасность страны и каждого человека.

Именно формирование экологической культуры общества признано приоритетным направлением деятельности государства, важнейшим фактором обеспечения экологической безопасности, устойчивого развития страны. Данные факты подтверждаются законодательно.

Конституция РФ (статья 42), закрепляет право любого человека на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии... Реализация этих конституционных положений предусматривается в ФЗ «Об охране окружающей среды» от 10.01. 2002 N 7-ФЗ (ред. от 13.07. 2015). В статье 3 «Основные принципы охраны окружающей среды» прописана важнейшая задача страны – обеспечение благоприятной окружающей среды и экологической безопасности, а также организация и развитие системы эколо-

гического образования, воспитание и формирование экологической культуры. В разделе XIII «Основы формирования экологической культуры» в статье 74 «Экологическое просвещение» говорится об актуальности получения необходимых знаний повышающие экологическую культуру в целях экологической безопасности и устойчивого развития страны [1].

Об актуальности формирования экологической культуры общества можно встретить в следующих документах: Экологическая доктрина Российской Федерации, одобренная распоряжением Правительств РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р; Концепция общего экологического образования для устойчивого развития; Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (от 12 мая 2009 г.); Федеральный закон от 28 декабря 2010 г. №390-ФЗ «О безопасности»; Концепции общественной безопасности (декабрь 2013 г); Основы государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 года (с подписанием данного документа обретает актуальность экологическая безопасность).

В соответствии с ФГОС ВПО – 3 экологическая культура относится к общекультурной компетенции. Для достижения соответствующего уровня необходимо было усиливать самостоятельную работу студентов, интерактивные, активные методы обучения, использовать электронные учебно-методические материалы и ресурсы Интернет.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС ВО 3+) повышают требования программам бакалавриата. Содержание общекультурных и профессиональных компетенций представлены с учетом требований государственной политики в области экологической безопасности страны. Важно отметить, что в аспекте формирования общекультурных компетенций выпускнику необходимо владеть компетенциями ценностно-смысловой ориентации, культурой безопасности, решать задачи, учитывая требования информационной безопасности, применяя современные технические средства, методы контроля и прогнозирования [2].

Таким образом, экологическое образование, формирующие экологическую культуру является приоритетным направлением, отвечающим целям национальной и экологической безопасности России.

Список литературы

1. Проект федерального закона «Об экологической культуре» № 90060840-3 [Электронный ресурс] // Консультант Плюс – надежная правовая поддержка © 1997-2013 URL:<http://www.consultant.ru/>(Дата обращения: 17.12.2013).
2. Федеральные Государственные Образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Белова И.А.

доцент, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Россия, г. Москва

Полянский А.Р.

доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана, канд. техн. наук, доцент, Россия, г. Москва

В работе рассматриваются различные компетенции, которые приобретаются студентами в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Реализация компетентностного подхода обеспечивает качество преподавания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионально-ориентированное обучение, межличностное взаимодействие, иноязычная коммуникация.

Основной целью современного высшего профессионального образования является подготовка специалистов, востребованных на рынке труда. Такой специалист должен быть компетентен в сфере своей профессиональной деятельности, способен к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, непрерывно совершенствоваться и развиваться [3].

Способность специалистов конкурировать на международном уровне неразрывно связана с необходимостью полноценного изучения иностранного языка, поскольку иностранный язык теперь – один из факторов успешной профессиональной реализации личности. Даже при поступлении на работу знание иностранного языка в настоящее время является одним из обязательных требований многих престижных вакансий. Профессионалы нового поколения не обязательно должны иметь особую лингвистическую подготовку, но должны обладать достаточной языковой компетенцией для свободной профессиональной коммуникации с иностранными партнерами.

В настоящее время под профессионально-ориентированным обучением понимают получение образования, основанного на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка с учетом особенностей их будущей профессии. Термин "профессионально-ориентированное обучение" употребляется для обозначения преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированном на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере производственной деятельности [6].

Требуется принципиально новый подход к отбору содержания обучения. Оно должно отражать последние научные достижения, отвечая интересам обучающихся и профессиональным целям, соответствовать учебным целям и задачам данного уровня обучения (бакалавриат или магистратура), а также способствовать разностороннему и целостному формированию лично-

сти студента в процессе его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка востребованного на рынке специалиста характеризуется целым набором компетенций, необходимых для успешной работы. Сегодня в научной литературе имеются различные подходы к определению понятий "компетенция" и "компетентность". Чаще всего под "компетентностью" понимается способность эффективного использования своих личных возможностей в процессе профессиональной деятельности, готовность к выполнению своих профессиональных обязанностей в реальных условиях. О реальном уровне сформированности компетентности можно будет судить только тогда, когда выпускник непосредственно приступит к самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому в процессе обучения в вузе можно оценивать лишь "компетенции" – совокупность научно-практических знаний, практических умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности специалиста определенного профиля [5].

В отличие от традиционного подхода в образовании, который характеризуется большим количеством знаний и некоторым количеством сформированных в процессе профессионального обучения умений и навыков, "компетентностный подход предполагает наличие у специалиста большого количества профессиональных навыков, а знаний ровно столько, сколько необходимо для применения этих навыков в реальной трудовой деятельности" [1]. Реализация компетентностного подхода обеспечивает качество преподавания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Одной из основных приобретаемых студентом компетенций является коммуникативная, которая предполагает, прежде всего умение общаться с носителями языка в сфере профессиональной деятельности. Для примера в качестве компонентов профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста неязыкового вуза можно выделить следующие компетенции:

- лингвистическая или языковая компетентность – свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения. Иноязычное профессиональное общение на научные темы, реализация профессионального дискурса в беседе, дискуссиях, научной статье, докладе, сообщении, рецензии, тезисах работы определяют научно-исследовательскую деятельность специалистов неязыкового профиля. Для успешной иноязычной коммуникации необходимы фонетические, лексические и грамматические знания, умения и навыки, а также знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и способов пользоваться ими в различных коммуникативных ситуациях;

- речевая или дискурсивная компетенция – способность адекватно использовать языковые средства для построения речи, воспринимать и строить смысл высказываний и текстов в соответствии с коммуникативным контекстом, нормами языка, устной и письменной речи. Дискурсивная компетенция включает умение проведения деловых встреч и бесед, умение общаться по

телефону, умение слушать, участвовать в проведении коммуникационных мероприятий, а также навыки публичных научных коммуникаций;

- социокультурная компетенция – способность применять знания о национально-культурных особенностях страны: сюда относятся лингвострановедческие знания (знания реалий страны, правил речевого и неречевого поведения в ситуациях устного общения), страноведческие знания и социокультурные знания (традиций страны изучаемого языка, особенностей национального характера и быта);

- социальная компетенция – умение отбирать и использовать наиболее эффективные способы и приемы решения различных коммуникативных задач.

Поскольку инженер вносит значительный вклад в изготовление современной наукоемкой продукции, то от качества его труда зависит конкурентоспособность предприятия.

Можно выделить три группы основных социальных компетентностей:

- относящиеся к межличностному взаимодействию в социальной и производственной сферах;

- относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, члену общества;

- характеризующие человека как субъект разных типов, видов и форм деятельности [4].

Все эти аспекты социально-профессиональных компетентностей могут и должны быть развиты средствами профессиональной иноязычной подготовки. Совсем недавно чувствовалась нехватка материалов на иностранном языке для профессионального обучения студентов. С одной стороны, текстовые учебные материалы должны иметь профессиональную направленность и формировать требуемые умения и навыки чтения и говорения. С другой стороны, они должны содержать и материалы по социально-культурной тематике с целью развития и совершенствования всех основных коммуникативных компетенций будущего специалиста неязыкового вуза. В настоящее время для достижения данных целей в обучении студентов технических вузов помимо аутентичных текстов и учебно-методических пособий по специальности [2] успешно используются оригинальные учебные пособия [7-9]. Профессионально-ориентированное обучение является одним из приоритетных направлений совершенствования профессиональной подготовки в неязыковых вузах. Оно невозможно также и без межпредметных связей со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний.

Список литературы

1. Базарова Т.И. Компетентностный подход в корпоративном обучении английскому языку // Поликультурный мир. Мичуринск: Наукоград, 2011. С. 48-52.

2. Белова И.А., Полянский А.Р., Ягодникова Л.А. Цели и задачи обучения иностранному языку в магистратуре кафедры "Ракетные двигатели" МГТУ им. Н.Э. Баумана // Ракетно-космические двигательные установки: сборник материалов Всероссийской научно-технической конференции. М.: ИИУ МГОУ, 2015. С. 123-124.

3. Бондарева Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Университетское образование. 2003. № 6. С. 44-48.

4. Зимняя И.А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.

5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования "Проектирование авиационных и ракетных двигателей". М.: МО и Н РФ, 2010. 52 с.

7. Glendinning E.H., McEwan John. Oxford English for Information Technology. Oxford University Press, 2003. – 225 p.

8. Grussendorf Marion. English for Presentations. Oxford University Press, 2006. – 80 p.

9. Mark Ibbotson. Cambridge English for Engineering. Cambridge University Press, 2008. – 110 p.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНОЙ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ

Бударина А.О.

зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики, д-р пед. наук, профессор,
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,
Россия, г. Калининград

Бударин Е.А.

преподаватель кафедры радиоэлектроники, канд. пед. наук,
филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», Россия, г. Калининград

Суровегин В.В.

аспирант кафедры лингвистики и лингводидактики,
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,
Россия, г. Калининград

В статье принцип субъектно-объектной комплементарности рассматривается в качестве одного из ведущих принципов модели формирования духовно-нравственной сферы сознания студентов высших учебных заведений в Российской Федерации. В исследовании поднимается проблема ценностно-смыслового наполнения понятия «духовно-нравственное образование и воспитание», обосновывается своевременность и актуальность обращения к аксиологическим основам высшего образования, намечаются способы повышения эффективности воспитательной работы в рамках педагогической системы развития ценностных ориентаций студентов вузов.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование и воспитание, ценностные ориентации, принцип субъектно-объектной ориентации, студенты вузов.

Глобальные процессы формирования информационных обществ, сопровождающиеся серьезными противоречиями и кризисами, затрагивают,

прежде всего, сферу образования. Наиболее значительные изменения в этом плане происходят в Европе, где в рамках Болонского процесса формируется общеевропейская интегральная система образования, основанная на принципах открытости европейскому сообществу, другим сообществам, контактам и связям. Однако этот процесс сопровождается сложными проблемами, негативно влияющими на национальные системы образования, в основе которых лежат социокультурные приоритеты и различные религиозные традиции. Смена устаревшей педагогической парадигмы предполагает создание новой системы народного образования, ориентированной на гуманизацию педагогического процесса и межличностных отношений, которая определяет интерес ученых и практиков к проблеме исследования ценностных ориентаций студентов вузов и обуславливает требования к построению такого процесса обучения и воспитания, в котором главный акцент ставился бы на формировании у обучающихся аксиологических основ духовно-нравственной сферы их сознания, и который мог бы способствовать высокому уровню духовно-нравственного развития человека.

Исследование современной педагогической практики свидетельствует о том, что большинство педагогов в настоящее время испытывают затруднения в поиске эффективных путей в парадигме взаимодействия Церковь – образовательное учреждение – семья для решения проблемы формирования у обучающихся устойчивых духовно-нравственных ценностей, обеспечивающих культурное наследование российского общества. Особенно остро строит проблема формирования духовно-нравственных ценностей у студентов. Это дает основания выделить ряд противоречий: между выдвигаемыми обществом и государством задачами формирования у молодежи духовно-нравственных ценностей и снижением роли семьи и общеобразовательных организаций в их формировании; между растущей потребностью более тесного взаимодействия Церкви, семьи и образовательных организаций в формировании духовно-нравственных ценностей и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории и практике; между необходимостью профессионально-компетентного обеспечения условий для эффективного взаимодействия Церкви, семьи и образовательных организаций по формированию духовно-нравственной сферы сознания обучающихся и низким уровнем педагогической грамотности родителей и профессиональной готовности педагогов к совместной деятельности с Церковью, родителями, общественными организациями по формированию у обучающихся духовно-нравственных ценностей в аспекте духовно-нравственного образования и воспитания.

Достижение результативности реализации аксиологических основ духовно-нравственной сферы сознания обучающихся возможно через опору на ряд современных образовательных принципов, составляющих основу модели развития ценностных ориентаций обучающихся при проектировании модулей базовой части профессионального цикла основных образовательных про-

грамм в системе высшего образования. Необходимо подчеркнуть, что владение педагогическими принципами, являясь системообразующим фактором педагогического процесса, определяют и регулируют целевую направленность действий педагога, операциональный и содержательный аспект его деятельности, профессиональную позицию при организации и реализации процесса обучения [2, с. 165].

Учитывая особенности организации процесса обучения в системе реализации аксиологических основ духовно-нравственной сферы сознания обучающихся, мы сформулировали следующий дидактический принцип развития их ценностных ориентаций на общенаучном уровне методологии: принцип субъектно-объектной комплементарности. Принцип субъектно-объектной комплементарности призван разрешать противоречия между имеющимся и необходимым уровнем сформированности качеств личности; между имеющимися умениями воздействия на межкультурное общение и требованиями его преобразования в процессе профессиональной деятельности. В основе разрабатываемого принципа находится биохимический принцип комплементарности Дж. Уотсона и Ф. Крика [4, с. 13], применимый в данном исследовании к описанию взаимоувязанности, взаимного соответствия, взаимодействия и существующих закономерностей исследуемых субъектно-объектных связей на основе принципов дополнительности, эклектизма и диалога культур.

Обратимся к закономерностям общего контекста для межкультурной среды будущих специалистов – закономерностям субъектно-объектной комплементарности в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях обучающихся с межкультурной средой. На основе исследований Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой [3, с. 356-357] можно сделать вывод, что основными категориями, с помощью которых можно описать наиболее значимые для межкультурной среды закономерности, являются культура, цивилизация, коммуникация, культурная адаптация, инкультурация, общение, картина мира, «свой», «чужой», идентичность, стереотип, предрассудок, национальный характер, диалог, взаимопонимание. Основной особенностью межкультурной среды выступает межкультурное взаимодействие. Л.Н. Бережнова отмечает, что, выполняя связующие функции в пространстве и времени, межкультурная среда одновременно выступает средой жизнедеятельности полиэтнического объединения, что предполагает межэтническое взаимодействие и более широкое кросс-культурное взаимодействие [1, с. 115], которое требует взаимной толерантности, понимания и уважения самобытной культуры народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми. Социальная обусловленность межличностного взаимодействия предполагает учет таких сущностных элементов исследуемой среды как универсальная картина мира, гуманистический универсализм, диалог культур, модель глобальной и детерриториальной социальности и универсализация культуры.

Вторая особенность состоит в конфликтогенной природе когнитивного плана при возникновении соответствующих трудностей у субъектов профессиональной деятельности, поскольку овладение определенными незримыми целостностями – «гештальтами» – требует значительной познавательной работы. Субъект мысленно должен оперировать представлениями о ключевых и универсальных компетенциях, коммуникативной компетенции, включая дискурсивную и прагматическую. Для новичка соответствующие системные организации признаков объектов фактически не существуют, т.к. он их не видит и еще не изучил особенности своего образа мира, широкого и разнообразного по составу объектов.

Требования разрабатываемого принципа включают: 1) выявление и учет уровней развития качеств субъекта межкультурной среды; 2) направленность учебно-воспитательного процесса на развитие умений воздействия на межкультурную среду на основе имеющихся ценностей; 3) создание ситуаций общения с целью постоянной аккумуляции впечатлений от эмпирических столкновений с предметной областью своей коммуникативной деятельности.

Правила исследуемого принципа ориентируют преподавателей на создание условий для развития ценностных ориентаций студентов посредством освоения обучающимися роли субъекта межкультурной среды в диалоговых и тренинговых технологиях обучения, а также на их обучение принципам осуществления воздействия на межкультурную среду с целью ее преобразования в процессе положительной обратной связи на основе совмещения духовно-нравственного образования и воспитания обучающихся и специально организуемого опыта межкультурной коммуникативной деятельности в процессе развития их ценностных ориентаций. Наполнение учебно-воспитательного процесса содержанием аксиологического компонента образования будет способствовать формированию личности и индивидуальности обучающегося, развитию способности воспринимать и отстаивать в современных условиях высокие морально-этические и эстетические ценности.

Список литературы

1. Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
2. Бударина А.О. *Linguistus Universalis*: методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов: монография. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. 273 с.
3. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. 2-е изд., дополн. Воронеж: ВГУ, 2004. 424 с.
4. Культурология: учебник / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 566 с.

СОЗАВИСИМОСТЬ: ОБРЕЧЕННОСТЬ ИЛИ СВОБОДА?

Васильева Т.Н.

преподаватель кафедры психологии, канд. биол. наук, доцент,
Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического ин-
ститута, практический психолог, Россия. г. Нижний Новгород

В статье обсуждаются факторы формирования созависимости современного человека. В качестве возможного пути отречения от деструктивного жизненного сценария созависимой личности предлагается участие в группах поддержки для родственников алкоголиков.

Ключевые слова: созависимость, жизненный сценарий, программа Ал-Анон для родственников алкоголиков.

Проблемы отказа от свободы, идентификации Я с другими или другим, потери смысла жизни обсуждались ещё в середине XX века Э. Фроммом, К. Лэйнгом, К. Юнгом и многими другими исследователями в контексте «больная личность – больное общество» [6].

По нашему мнению, навязываемые обществом и СМИ современные образы и идеалы, к которым нас призывают стремиться, также стирают индивидуальность. В первую очередь подростки, оказываются под огромным влиянием образов своих кумиров и современных идеалов поведения, несущих деструктивный характер. Таким образом, мы становимся зависимыми не только от внешних объектов и человеческих отношений, но и от собственных идеалов, являющихся недостижимыми в силу отсутствия определённых возможностей (материальных, духовных и т.д.) В борьбе за индивидуальность мы вступаем в противоречия с обществом и становимся ещё более зависимыми от кого-либо, т.е. созависимыми.

Интенсификация темпов жизни, превышающей психофизиологические возможности, современного человека приводят к духовной неполноте, которую человек стремится компенсировать внешними объектами, человеческими отношениями, превращая его в жертву собственной одержимости той или иной потребностью, делая личность зависимой от кого-то.

В возникновении созависимости играют роль многие факторы. Помимо совместного проживания с алкоголиком (инвалидом, психически больным человеком), имеет значение недостаточная социальная поддержка в окружении, опыт психотравм детства. Если «почва зависимостей» – это родительская семья, то «корни» – это травмы детства, которые выражались в насилии – физическом, духовном, сексуальном, эмоциональном. Травмы вызвали определённые чувства, главными из которых являются чувства стыда и вины [2, 4, 5].

Дисфункциональная семья, являясь, как уже было сказано, «почвой зависимостей», обладает рядом признаков: 1) отрицание проблем и поддержание иллюзий; 2) вакуум интимности; 3) замороженные правила и роли; 4) конфликтные взаимоотношения; 5) недифференцированность «Я» каждого

члена семьи [5]. Ребёнок, воспитывающийся в дисфункциональной семье, усваивает ригидный сценарий поведения, который управляет им на протяжении всей дальнейшей жизни. Данный жизненный сценарий активизируется в момент выбора созависимой личностью брачного партнёра.

Так как для созависимой личности характерна потребность в контроле над поведением другого человека, то он (она) стремится отыскать того, кто в свою очередь нуждается быть контролируемым [6]. В качестве партнёров по браку взрослые дочери алкоголиков предпочитают не только алкоголиков, но и мужчин с широким спектром психопатологии: инвалидов детства, людей с посттравматическим стрессовым расстройством, зависимых от денег, компьютерных игр, карт, скачек и др. [3, 4, 5].

Однако степень выраженности созависимости зависит не только от модели воспитания в родительской семье, но и от одобрения с последующие периоды жизни созависимой формы взаимоотношений личности её социальным окружением и общественной системой.

Жизненный сценарий созависимой личности оказывает влияние не только на семейную жизнь человека, но и на профессиональный выбор. Созависимые отдадут предпочтение таким профессиям социальной сферы, которые требуют с одной стороны эмоционального и физического напряжения, а с другой стороны – характеризуются небольшой денежной компенсацией [3].

Для того чтобы отказаться от навязанной программы поведения и избрать иной жизненный путь, созависимой личности необходима длительная психотерапевтическая работа. Двадцатилетний опыт работы автора с созависимыми в рамках 12-Шаговой программы подтверждает, что одним из наиболее эффективным методом психотерапии созависимости является участие в группах поддержки (Ал-Анон или Взрослые дети алкоголиков) для родственников алкоголиков [1, 3, 5].

Список литературы

1. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Артемцева Н.Г. – М.:РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Акопов А. Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни Личности. – СПб., 2008. – 224 с.
3. Васильева Т.Н. Из работы практического психолога с созависимыми// Сборник научных трудов: социально-психологические проблемы. – Нижний Новгород: НФ МГЭИ, 2002. – С. 92-104.
4. Манухина Н.М. Созависимость глазами системного психотерапевта. – М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 280 с.
5. Москаленко В.Д. Зависимость – семейная болезнь. – М.:ПЕР СЭ, 2008. – 352 с.
6. Шаповал, И. А. Созависимость как жизнь: монография / И. А. Шаповал. -М. : Университетская книга, 2009. – 240 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Воронова Н.В.

доцент кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. биол. наук,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Зубова О.А.

ст. преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. техн.
наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Муканова Г.А.

ст. преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. биол.
наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Рысмагамбетова А.А.

преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, магистр,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассматривается роль использования приоритетных интерактивных методов обучения экологии в школе. Такой подход в обучении позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, научить учащихся самостоятельно видеть проблему, сформулировать ее и найти возможные пути решения.

Ключевые слова: экология, проектное обучение, личностно-ориентированный подход, интерактивные методы, мультимедиа технологии, синквейн, эссе, кластер.

Современный этап развития образования диктует новый подход к организации учебного процесса. Сегодня неактуально давать обучающимся знания в так называемом готовом виде, а необходимо создавать условия для развития потребности личности обучающихся к самореализации и саморазвитию на основе учёта их учебных возможностей, психофизиологических и личностных особенностей. А значит необходимо формировать человека деятельного, умеющего добывать знания и применять их в практической деятельности, используя интерактивные методы обучения. В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство. Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении. Современные образовательные технологии решают задачи, которые ранее в педагогике не были решены [1].

Используя на уроках экологии интерактивное обучение, как специальную форму организации познавательной деятельности, можно добиться во-

влечения в процесс познания практически всех учащих группы. Это такие формы уроков, как: урок-игра, урок защиты проектов, урок – лекция с использованием мультимедийных средств, урок-конференция, урок – открытие и другие. Также необходимо использовать на практических занятиях элементы интерактивных технологий в виде дидактических игр: “снежный ком”, “азбука”, “отгадай ученого”, “отгадай термин”, “продолжи рассказ”, исправь ошибку, взаимоконтроль и самоконтроль.

Сочетание и интеграция различных технологий в учебном процессе повышает качество образования. Например, мультимедиа занятия обеспечивают восприятие школьниками учебного материала, развивают умение обобщать, анализировать, сравнивать, активизируют творческую деятельность, воспитывают умение четко организовать самостоятельную и групповую работу [2]. Широкие возможности дает применение мультимедиа учебников по курсу биологии и экологии. CD-диски «Виртуальной школы Кирилла и Мефодия» кроме материалов основополагающих знаний по изучаемому курсу содержат интерактивные тренажеры для отработки умений и навыков, которые помогают при подготовке к итоговому экзамену.

Применение метода проектов в практике преподавания экологии позволяет решить проблему различного стартового уровня знаний и умений учеников. Работа над проектом вырабатывает устойчивые интересы, постоянную потребность в творческих поисках т.к. это творческая или игровая деятельность, при которой обучаемые приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения практических заданий [3]. Творческие проекты, разработанные учащимися, являются демонстрационным материалом для учеников, которые будут готовить следующие проекты, но уже с применением новых технологий. Например, тематика проектов может охватывать широкий круг проблем: «Пути решения экологических проблем г. Алматы», «Оригинальные способы переработки отходов», «Инновационные способы формирования экологического сознания», «Благоустройство и озеленение школьного двора» и т.д. Это делается для того, чтобы в дальнейшем дать возможность учащимся участвовать в студенческой научно-практической конференции и, возможно, занимать призовые места.

Интерактивные технологии дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, так как они учатся пользоваться самыми необычными источниками знаний. Например, большой интерес вызывают у обучаемых уроки-конференции, которые предполагают общение в одной аудитории людей, работающих над разрешением какой-либо теоретической или практической проблемы. Движущей силой любой конференции является диалог-диспут. Очень динамично проходит практическое занятие в виде пресс-конференции, например на темы: «Сохраним биологическое разнообразие», «Как лечить природу», «Дружба растений и животных». Целью этой конференции является активизация познавательной самостоятельности, дальнейшее формирование умений работы с разнообразными источниками знаний.

В школьной экологии есть большие возможности для применения коммуникативно-диалоговой технологии. В темах курса экологии немало проблем и вопросов для организации учебного спора, например, «Есть ли перспективы у атомной энергетики?», «Существует ли опасность при употреблении в пищу генетически-модифицированных продуктов?», «Как изменение климата повлияет на облик нашей планеты в будущем?» и т.д. Применять технологию коммуникативно-диалоговой деятельности помогает богатый методический аппарат многих учебников экологии. Перспективно внедрять такие формы выполнения домашних заданий, как написание синквейна, кластера или эссе. Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях

Основные правила написания синквейна:

1. Первая строчка – название темы в одном слове (существительное).
2. Вторая строчка – описание темы в двух словах (прилагательные или причастия).
3. Третья строчка – описание действия в трёх словах (глаголы или деепричастия).
4. Четвёртая строчка – это фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме.
5. Синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Пример составления синквейна: 1. Экология. 2. Разносторонняя, необходимая. 3. Наблюдает, защищает, контролирует. 4. Защита окружающей среды. 5. Охрана природы.

Кластер представляет собой схему, которая подразумевает: написание ключевого слова, а также слов и предложений по заданной теме (рис.).



Рис. Пример выполнения домашнего задания «Кластер» по теме: «Понятие, цели и задачи экологии»

Эссе – творческая письменная работа, предполагающая ответы на вопросы:

1. Что узнал и чему научился на уроке?
2. Что хотел бы узнать?

Технология «Критическое мышление» приучает учащихся работать самостоятельно, задавать вопросы, анализировать и классифицировать, иметь свое мнение и защищать его [4].

Таким образом, в профессиональной деятельности учителя всегда есть простор для поиска, как на уровне традиционной методики, так и на следующем, технологическом уровне. Дальнейшая деятельность современного педагога предполагает расширение работы в рамках новых образовательных технологий, освоение новых сочетаний и интеграций технологий при изучении экологии, в целях повышения качества образования.

Список литературы

1. Брендина Н.В. Интерактивные средства развивающие мышление // Газета «Первое сентября». 2010. №19. С. 11-13.
2. Криволапова Е. В. Использование современных образовательных технологий в преподавании дисциплин профессионального цикла на кафедре биологии // Молодой ученый. 2015. №11.1. С. 63-65.
3. Белый В.И. О современных тенденциях в распространении методов проектного обучения // Школьные технологии. 2010. №2. С. 105-153.
4. Андюхов Б. Кейс – технология – инструмент формирования компетентностей // Директор школы. 2010. №4. С. 61-65.

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Гнездилова Е.В.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, доцент,
Барнаульский юридический институт МВД России, Россия, г. Барнаул

Череева А.Ю.

студентка 2 курса,
Барнаульский юридический институт МВД России, Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается проблема межкультурной коммуникации и её связь с процессом обучения иностранному языку. Отмечается, что при возросшем интересе во владении иностранным языком необходимо модифицировать методику его преподавания. В первую очередь методика должна использовать опыт лингвострановедения как дисциплины, ориентирующейся на изучение социальных единиц. Приводятся основные трудности в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранный язык, иностранная культура, лингвострановедение.

Распространение одинаковых языковых, компьютерных и прочих культурных образцов по всему миру, а также открытость границ для межгосударственного влияния заставляют ученых все больше обращать свое внимание на роль межкультурной коммуникации в процессе глобализации современного мира, которая остро ставит вопрос межкультурного диалога.

О том, что язык и культура являются взаимосвязанными элементами социальной жизни, люди начали задумываться еще в XVIII в., однако целенаправленно этой проблемой стали заниматься только в конце прошлого века. За последние два десятилетия появились довольно значительные и интересные с практической точки зрения исследования. Это свидетельствует об интересе и стремлении лингвистов исследовать языковые явления в более широком культурологическом контексте.

Между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией есть единая, взаимодополняющая связь. Каждый урок иностранного языка – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Возросший интерес в преподавании иностранного языка оказывает влияние и на методы преподавания и диктует свои условия. Ранее использовавшиеся методы, теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации.

При традиционном подходе к изучению иностранных языков, главная методика преподавания заключалась в чтении текстов на иностранном языке. И это касалось не только школьного образования, но и высшего.

Из четырех навыков владения языком (чтение, говорение, письмо и аудирование), в практическом плане реализовывалась самая пассивная форма – чтение. Подобное пассивное преподавание иностранного языка на основе письменных текстов сводилось только к тому, чтобы понимать, а не создавать собственный лингвистический опыт.

Теперь же преподаватели стремятся научить практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: необходимо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка. Эта учебная дисциплина напрямую связана с методикой преподавания иностранных языков. Но только в отличие от методики, лингвострановедение ориентируется на изучение внеязыковых факторов, то

есть на изучение социальных структур и единиц, которые лежат в основе любой национальной культуры.

Трудности возникают в основном при обучении активным методам, то есть обучению письму и говорению. При этом возникают основные трудности двух причин в столкновении с межкультурной коммуникацией:

1. Лексико-фразеологическая сочетаемость слов.

Каждое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку резерв сочетаемости. Почему *победу* можно только *одержать*, а *поражение* – *потерпеть*, почему *роль* можно *играть*, *значение* – *иметь*, а *выводы*, *комплименты* – *делать*.

Почему английский глагол *to pay*, означающий ‘платить’ нужно сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как *attention* внимание. Почему русские сочетания *крепкий чай*, *сильный дождь* по-английски звучат как «сильный чай» (*strong tea*), «тяжелый дождь» (*heavy rain*).

2. Несколько значений иностранного слова.

Двуязычные словари подтверждают это явление. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений в другом языке, провоцируя учащихся на употребление иностранных слов: *I can read her like a book* – я вижу ее насквозь.

Та же ситуация, когда перевод отдельного слова не совпадает с переводами этого слова в словосочетаниях: *записка* – *note*, *деловая записка* – *memorandum*, *докладная записка* – *report*, *любовная записка* – *love letter*, *закрытый* – *closed*, *закрытое заседание* – *private meeting*, *закрытое голосование* – *secret ballot*, *закрытое помещение* – *indoors*.

Проблема межкультурной коммуникации стала рассматриваться с новой позиции лингвострановедения, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для более практического освоения иностранного языка.

Список литературы

1. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А.Григорьева, В.Седелника; Общ. ред. и послесл. А.Филиппова – М.: Прогресс-Традиция, 2011.

2. Н.С. Касымбекова. А.Т. Темирбекова. Межкультурная интеграция в изучении иностранного языка. Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия) / Отв. ред. Е.А. Журавлева. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2014. – 280 с.

ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ЛЕТНЕГО ВОЕННО-СПОРТИВНОГО ЛАГЕРЯ К ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЗМА

Говорухина А.А.

зав. каф. МБДиБЖ, д.б.н., доцент,
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

Новоселова А.А.

студентка факультета физической культуры и спорта,
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

Емельянов И.Г.

преподаватель-организатор ОБЖ,
МБОУ «СОШ №5» (многопрофильная), Россия, г. Нефтеюганск

Гарайс И.А.

начальник отдела по работе с молодежью,
ЦСП «Сибирский легион», Россия, г. Сургут

В статье представлены результаты исследования проблемы патриотизма среди воспитанников военно-спортивного лагеря. Выявлены причины, негативного влияния на формирование нравственно-патриотических качеств. Установлено, что курсанты проявляют высокий интерес службе Вооруженных сил РФ.

Ключевые слова: патриотизм, военно- патриотическое воспитание.

В последние годы интерес государства, научно-педагогических работников к проблемам военно-патриотического воспитания значительно вырос. Государственными органами приняты нормативные документы, направленные на восстановление разрушенной в годы преобразований стройной системы военно-патриотического воспитания молодежи, охватывающей все возрастные категории, общественные организации и образовательные учреждения, государственные структуры, в т. ч. включающие специфику внеучебного и каникулярного времени [1, с. 1].

Недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания граждан приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность патриотического воспитания в общей системе воспитания граждан России [3, с. 18].

Немаловажную роль в формировании военно-патриотического воспитания играют военно – и оборонно-спортивные лагеря, число которых ежегодно растет. Специфика военно-спортивного лагеря определяется созданием специальной воспитательной среды с использованием историко-культурных традиций и созданием условий для приобретения и закрепления практических навыков в условиях, приближенных к армейским, что способствует формированию у подростков гражданско-патриотических чувств; воз-

возможностью получения знаний в области нравственной, правовой и политической культуры, а также профессиональной ориентации и пропаганды военных профессий [4, с. 55].

В течение последних лет в Сургутском районе на базе центр военно-прикладных видов спорта «Сибирский легион», функционирует специализированный (профильный) военно-спортивный лагерь круглосуточного пребывания «Барсова гора». Основной целью программы лагеря является углубленная военная подготовка воспитанников, воспитание моральных и психологических качеств будущих защитников Отечества. Для планирования мероприятий, направленных на воспитание патриотизма, необходимо было оценить отношение воспитанников к этой проблеме.

В исследовании проблемы патриотизма приняло участие 100 курсантов 3 смены, средний возраст которых – $16,58 \pm 0,23$ лет.

Оценка отношения курсантов к проблеме патриотизма осуществлялась на основе специально разработанной методики В.И. Лутовинова [2, с. 138], включающей в себя систему объективных критериев.

Воспитанникам была предложена анкета, где, отвечая на вопросы, необходимо было выбрать ответы из имеющихся вариантов, которые соответствовали их личному мнению.

Результаты и обсуждение:

Мы определили, что, по мнению воспитанников лагеря, является наиболее значительным в жизни. Так, большинство участников отметили, любовь к родителям (71%), развитие и самосовершенствование себя как личности выделили 23% опрошенных, и 5% курсантов более значимым считают возрождение России как сильной державы.

На вопрос «В чем, на Ваш взгляд, наиболее ярко проявляется патриотизм молодого человека?» 52% опрошенных ответили, что патриотизм проявляется, прежде всего, в выполнении воинского долга в рядах Вооруженных Сил, кроме того 35% считают главным проявлением активное участие в патриотических мероприятиях, акциях, проводимых в школе и за ее пределами.

С целью выявления проблем патриотического воспитания мы предложили курсантам указать причины неблагоприятного влияния на формирование нравственно-патриотических качеств.

Так, основными причинами, отрицательно влияющими на формирование у сверстников нравственно-патриотических качеств, респонденты считают: ненормальная обстановка в семье – 25%; отрицательное влияние друзей, товарищей – 29%; отсутствие хорошего и дружного коллектива – 24%; отсутствие ясной патриотической идеи в обществе и её слабое проявление в сознании многих людей – 47%.

Анализ ответов, позволяющих определить отношение воспитанников к службе в Вооруженных силах РФ, показал, что для 31% респондентов воинская служба представляется интересной и привлекательной, 53% считают, служба в армии необходима обществу, и они рассматривают её как выполнение гражданского долга. Подростки считают, что наибольшее влияние на отношение к службе в Вооруженных Силах оказывают семья (31%) и события,

происходящие в обществе (30%). Для 37% опрошенных призыв в армию соответствует их жизненным планам.

Подростки считают, что для возрождения патриотизма в нашем обществе в первую очередь необходимо:

- повернуть лицом к этой работе деятельность школ и детских дошкольных учреждений – 37%;

- оказывать помощь патриотическим объединениям, клубам, другим организациям патриотической направленности – 53%;

- добиться коренного изменения отношения к патриотизму и патриотическому воспитанию в СМИ – 40%.

Таким образом, установлено, что подростки проявляют высокий интерес к службе в Вооруженных силах РФ, однако их представления о характере воинской деятельности недостаточно четко сформированы.

Список литературы

1. Ахметшина Г.Х. Военно-патриотическое воспитание старших школьников во внеучебное время // Концепт. – 2013. – № 12 (декабрь). URL: <http://e-koncept.ru/2013/13262.htm> (дата обращения 14.01.2016).

2. Лутовинов В.И. О концептуальных подходах к патриотическому воспитанию учащейся молодежи // Власть. 2010. № 5. С. 38-41.

3. Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // Studia Humanitatis. 2013. № 2. С. 18.

4. Максимов М.Ф. Военно-патриотическое воспитание подростков в условиях оборонно-спортивного лагеря // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. №5. С. 55-57.

ОТКРЫТИЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МАГИСТРАТУРЫ «ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ»

Гриншпон Я.С.

доцент кафедры общей математики, канд. физ.-мат наук, доцент,
Томский государственный университет, Россия, г. Томск

Путятина Е.Н.

доцент кафедры общей математики, канд. физ.-мат наук, доцент,
Томский государственный университет, Россия, г. Томск

В статье рассматривается вопрос повышения квалификации и переподготовки учителей математики и информатики путем обучения их в магистратуре классического университета. Приведен пример учебного плана соответствующей магистерской программы.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, методика обучения математике и информатике.

Каждая профессия требует постоянного самосовершенствования. Особо важную роль процесс развития своих профессиональных компетенций

приобретает для педагогических работников. Действительно, постоянное и непрерывное образование способствует развитию творческих способностей учителя, повышает уровень его квалификации как в области профессиональных знаний и умений в рамках преподаваемой дисциплины, так и в области методических и психолого-педагогических особенностей преподавания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся [1].

После того, как Россия в 2003 году присоединилась к Болонской конвенции и привела свои образовательные стандарты к требованиям стран-участниц этого соглашения, у многих учителей появилась возможность повысить уровень своего профессионального мастерства путем обучения в магистратуре. Отметим, что в магистратуру может поступить любой человек, имеющий диплом о высшем образовании уровня бакалавра или специалиста, причем направление первоначально полученного диплома значения не имеет.

Имея большой опыт научно-педагогической работы и обладая высококвалифицированным преподавательским составом, кафедра общей математики Национального исследовательского Томского государственного университета приняла решение об открытии в 2016 году магистерской программы по направлению «Математика» «Преподавание математики и информатики в школе».

Учебный план предлагаемой магистерской программы рассчитан на 2 года обучения. План включает в себя общенаучный цикл, профессиональный цикл, педагогическую практику, научно-исследовательскую работу и итоговую аттестацию. Общая трудоемкость образовательной программы составляет 120 зачетных единиц, 4320 часов. Базовая часть общенаучного цикла включает в себя такие предметы, как «Философия и методология научного знания» (180/48 часов, здесь и далее числитель указывает общее количество часов вместе с самостоятельной работой, знаменатель – аудиторное), «Начальная управленческая подготовка» (108/36), «История и методология математики» (108/34), «Современные компьютерные технологии» (216/88). Вариативную часть общенаучного цикла составляют «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности» (180/84), «Педагогика высшей школы» (108/54), «Современные проблемы математики» (72/20) и «Современные проблемы информатики» (72/20). Последние два предполагают участие магистрантов в работе научно-методического семинара кафедры.

Базовая часть профессионального цикла содержит ряд дисциплин педагогической направленности – «Методика преподавания математики и информатики» (144/72), «Современное образование: субъекты и контексты развития» (72/26), «Современные инновационные практики и технологии в образовании» (72/40), «Современный менеджмент в образовательном учреждении» (72/18), а также такие курсы, как «Углубленное изучение некоторых разделов школьной математики (216/120), «Работа с математическими пакетами» (108/64). Вариативная часть профессионального цикла предлагает следующие дисциплины: «Современные информационные технологии в преподавании математики» (108/36), «Элементы теории многочленов» (108/40), «Методы решения задач с параметрами» (108/40), «Решение задач повышен-

ной сложности» (108/36), «Элементарные разделы теории вероятностей» (144/80). Планируется 4-х недельная педагогическая практика. Научно-исследовательская работа, осуществляемая в течение всего периода обучения, завершается написанием и защитой магистерской диссертации.

Отметим, что во время обучения будут, в частности, рассматриваются вопросы, актуальность которых возросла в последнее время в связи с модификацией КИМ ЕГЭ – это координатно-векторный метод решения стереометрических задач, метод рационализации неравенств, математическое моделирование экономических задач, задачи с параметрами, метод оценки и приема решения задач на наибольшее или наименьшее натуральное значение.

Область профессиональной деятельности магистра-выпускника включает: преподавание цикла математических дисциплин (в том числе информатики); научно-исследовательскую деятельность в областях, использующих математические методы и компьютерные технологии; программно-информационное обеспечение преподавательской, исследовательской и эксплуатационно-управленческой деятельности; решение различных задач с использованием математического моделирования и программного обеспечения.

Список литературы

1. Сартакова Е.Е., Куликов С.Б., Гельфман Э.Г. Методологические основания организации профессионального роста учительства, адекватного потребностям формирующегося общества // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 13. С. 99-104.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ, ОТВЕЧАЮЩИХ ТРЕБОВАНИЯМ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Далингер В.А.

заведующий кафедрой математики и методики обучения математике,
д-р педагогических наук, профессор,
Омский государственный педагогический университет, Россия, г. Омск

В статье рассматриваются требования новых образовательных стандартов, раскрывается их суть и указываются направления совершенствования подготовки будущих учителей математики.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт; предметные, метапредметные, личностные результаты обучения; подготовка учителя математики.

*«Если мы будем учить сегодня так,
как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра»
Джон Дьюи*

Обновление образовательных стандартов проходило в России дважды – в 1998 и в 2004 годах. Но особых изменений в школьную жизнь эти обновления не внесли, практически все осталось по-прежнему. В декабре 2004 г. бы-

ло принято решение Правительства РФ о разработке стандартов второго поколения. В чем была основная необходимость разработки новых стандартов?

Стандарты первого поколения создавались, во-первых, в условиях развала СССР, исчезновения сверхдержавы, резкой смены идеологических и политических векторов нашей жизни. Эти стандарты прошли под лозунгом деидеологизации и гуманизации образования. Вторая отличительная особенность тех стандартов заключалась в том, что они, с одной стороны, сконцентрировались на отборе нового содержания образования, а с другой – формировались в условиях невнятных идеологических и политических установок.

Отличительной особенностью новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), принятых в 2010 г., является их личностная ориентация – отказ от предметного центризма и переход к личностной центрации образования. Цель образования рассматривается как подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержание образования – как освоение общих методов и форм человеческой деятельности.

Новые ФГОС отвечают идеям компетентного подхода, определяющего целевую ориентацию учебного процесса на формирование определенных компетенций, отражающие готовность человека действовать в конкретных ситуациях.

Для достижения результатов обучения, которые отмечены в новых ФГОС, нужны соответствующие педагогические технологии. Оставаясь лишь в рамках классно-урочной системы вряд ли можно достичь этих результатов.

Уместно привести слова Д.И. Менделеева, который более века назад писал: «Многие формы жизни стали новыми, а формы обучения до того уже обветшали, что пришло время подумать об их усовершенствовании».

Л.Н.Толстой относительно классно-урочной системы отмечал: «Дисциплинированная рота солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик».

Относительно негативных последствий классно-урочной системы приведем и другие высказывания.

М.Н. Скаткин: «Классно-урочная система стришет всех под одну гребенку... Она нивелирует способности, культивирует подражательную деятельность, не обеспечивает условий для формирования творческого мышления и развития коллективизма в процессе учебной деятельности».

М.К. Петров, А.В. Потемкин: «Классно-урочная система – массовое уничтожение талантов».

В.В. Розанов: «Классно-урочная система – как пожирание плодов с не посаженного дерева», что «не только не вкусно, но даже и не питательно».

Паси Маттила отметил, что многие неудачи в системе образования происходят из-за следующего факта: «Сегодня ученик живет в 21 веке, учат его преподаватели из 20 века, а обучение происходит в классах 19 века».

Большие надежды сегодня возлагаются на инновационные технологии обучения.

В новых образовательных стандартах определены требования к организации образовательного процесса: базисный учебный план, примерные про-

граммы, включающие в себя планируемые результаты, программы внеучебной деятельности, программа воспитания и социализации и т.д.

Новый ФГОС позволяет ученикам самостоятельно выбирать, какие предметы и на каком уровне изучать в 10-11 классах с учетом своих склонностей, потребностей и профессиональной ориентации. ФГОС вводит принцип двух ключей, по которому выбираются предметы, обязательные для изучения в старшей школе.

Первый ключ – это шесть общих предметов: русский язык и литература, математика, иностранный язык, история или Россия в мире, обеспечение безопасности жизнедеятельности, физическая культура. Второй ключ: обязательно должен быть выбран хотя бы один предмет из шести образовательных областей: «Филология», «Иностранный язык», «Общественные науки», «Математика и информатика», «Естественные науки», «Физкультура, экология и ОБЖ».

Новым стандартом предусмотрена возможность освоения учебных предметов на базовом и профильном уровнях. *Базовый уровень* обеспечивает систематические знания по отдельным учебным предметам, которые позволяют продолжить профессиональное образование по непрофилирующему предмету. *Профильный уровень* обеспечивает углубленные знания, позволяет подготовиться к последующему профессиональному образованию и профессиональной деятельности.

Ученик, таким образом, имеет возможность определить самостоятельно цели, задачи и содержание индивидуального образовательного маршрута.

ФГОС даст возможность обеспечить обучающемуся: развитие качеств личности; формирование образовательных и духовно-нравственных основ личности; развитие способностей самостоятельного успешного освоения новых знаний, умений, компетенций, видов и способов учебной и внеучебной деятельности; оптимизацию учебной нагрузки; раскрытие собственных возможностей; обеспечение условий для развития творческих способностей и возникновения устойчивой потребности в самостоятельных занятиях; формирование индивидуальной учебной траектории; сохранение и укрепление здоровья.

К результатам, которые подлежат оценке в ходе индивидуальной аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения содержания отдельных учебных предметов отнесены способности учащихся к решению учебно-практических задач на основании: системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах; умений учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности; обобщенных способов деятельности; коммуникативных и информационных умений.

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ в ФГОС общего образования представлены в виде описания совокупности компетентностей выпускника образовательного учреждения, определяемых личностными, семейными, общественными и государственными потребностями.

Начальные школы России с 1 сентября 2011 года стали работать по новым Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования. С 2015 – 2016 учебного года на новые ФГОС перешли пятые классы школ России.

Как уже было отмечено новый ФГОС ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты.

Личностные результаты образовательной деятельности включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции, правосознание; способность ставить цели и строить жизненные планы; способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [9, 10, 11].

Метапредметные результаты обучающихся включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД), способность использовать их в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории [9, 10, 11].

Достижение личностных результатов предусматривалось и в условиях предметно знаниевой парадигмы образования (это достигалось за счет того, что учителя на любом уроке ставили не только обучающие цели, но и развивающие, и воспитательные).

Сегодня наибольшие трудности учителя испытывают в формировании метапредметных результатов. Это обусловлено тем, что:

- отсутствует личностный профессиональный опыт в решении этого вопроса;

- отсутствует соответствующая методическая литература;

- достижение метапредметных результатов требует дополнительных усилий учителей предметников, в частности, знаний материала других предметов, владение мировоззренческими аспектами, связанными с изучаемыми понятиями, логических знаний, требуемых для создания условий для достижения познавательных, в частности, логических УУД, психолого-педагогических знаний для достижения коммуникативных и регулятивных УУД;

- для достижения метапредметных образовательных результатов необходимо объединение усилий всех учителей-предметников, работающих в определенном классе. Известно, что у учителей не всегда есть возможность и желание работать совместно.

Пришла пора обновить содержание курса теории и методики обучения предмету, в нашем случае, математике. При обучении этому курсу следует:

1) рассмотреть психолого-педагогические и методические основы обучения математике в условиях реализации ФГОС общего образования на современном этапе;

2) приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, разработка фрагментов уроков, открытых заданий, образовательных ситуаций;

3) научить создавать методические разработки по обучению школьников, направленные на достижение метапредметных результатов;

4) освоить формы и методы педагогической работы в режиме оргдеятельностных семинаров; научиться моделировать уроки, вести их обсуждение и анализ, давать оценку и самооценку проводимым занятиям.

При обучении курсу теории и методики обучения математике следует уделить особое внимание следующим вопросам:

- выявление и учет субъектного опыта учащихся как необходимое условие достижения личностных и метапредметных результатов при обучении математике;

- формирование УУД, направленных на усвоение понятия, как основы достижения метапредметных результатов;

- организация работы учащихся с межпредметными понятиями при обучении математике в средней школе;

- особенности формирования познавательных (логических) УУД при обучении математике;

- обобщение и систематизация знаний и умений при изучении школьного курса математики;

- диагностика овладения учащимися логических УУД;

- моделирование как универсальное учебное действие и ознакомление с ним учащихся.

Более обстоятельный разговор о подготовке учителя математики к работе в условиях новых образовательных стандартов читатель найдет в наших работах [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Читателю, который интересуется вопросами подготовки учителей математики, и тому, кто уже преподает математику, будет полезна работа [8].

Список литературы

1. Далингер В.А. Вернем лидирующее положение в мире российскому математическому образованию // Математическое образование сегодня и завтра: материалы Международной конференции, Москва, 28-29 ноября 2013. – М.: Изд-во ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», 2014. – С. 21-24.

2. Далингер В.А. Недостатки многоуровневой системы высшего профессионального образования // Специфика педагогического образования регионов России: сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции (Тюмень; Санкт-Петербург, 28 ноября 2012 года). – В 3-х частях. Часть II. – №1(5). – 2012. – Тюмень; СПб: Изд-во ТОГИРРО, 2012. – 21-22 с.

3. Далингер В.А. Подготовка учителя в условиях современной модели российского образования // Проблемы и перспективы развития математического и экономического образования: сборник статей: материалы III межрегиональной научно-практической кон-

ференции с международным участием / Отв. ред. Е. А. Кальт. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2009. – С. 13-19.

4. Далингер В.А. Российская система образования и дальнейшие пути ее совершенствования // Современный проблемы качества математического образования: теория, методика, опыт: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию юбилею доктора педагогических наук, профессора Кожабаева Каиржана Габдуллоевича (Кокшетау, 28-29 июня 2013 г.). – Кокшетау: Изд-во КГУ им. Ш. Уалиханова, 2013. – С. 69-72.

5. Далингер В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике // Наука и эпоха: монография / Под ред. О.И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. – С. 230-243.

6. Далингер В.А. Так ли уж безобидна многоуровневая система высшего образования в плане подготовки специалистов? // Фундаментальные исследования. – № 11 (часть 5). – 2012. – М: Изд-во Академия Естествознания, 2012. – С. 1095-1098.

7. Далингер В.А. Характеристика основных направлений модернизации российской системы образования // научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография. – Книга 28. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2010. – С. 7-20.

8. Подходова Н.С, Кожокарь О.А., Фефилова Е.Ф. Реализация ФГОС ОО: новые решения в обучении математике: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. – СПб; Архангельск: КИРА, 2014. – 255 с.

9. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

10. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

11. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Дмитриев Н.А.

канд. пед. наук,

Тульский государственный университет, Россия, г. Тула

Верховская Е.П.

проректор по развитию и качеству образования, канд. экон. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Регионализация образования сегодня закреплена во множестве нормативных актов. Это заявляется как важнейшее направление совершенствования образования.

В статье раскрываются основные подходы к процессу регионализации профессионального образования, а также рассмотрены особенности функционирования управления региональной системой профессионального образования в современных условиях.

Ключевые слова: региональная система образования, непрерывное образование, профессиональное образование.

Одной из причин, тормозящих развитие экономики регионов России, являются недостатки в функционировании социально-экономических подсистем кадрового обеспечения, обуславливающие дефицит квалифицированных специалистов. По данным Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП), более чем половина российских компаний выдвигают в качестве ключевой проблему нехватки квалифицированных кадров. Сегодня, в условиях кризисных явлений в экономике в России нужны не только новая техника и промышленные технологии, но и новые кадры, новая культура труда, новый уровень профессионализма. В связи с этим требует реформирования и сама система профессионального образования с точки зрения подготовки специалистов, конкурентоспособности их на рынке [1, 74].

Пока же структура подготовки кадров по профессиям и специальностям отстает от потребностей рынка труда в регионе. Нарушены пропорции подготовки кадров по уровням образования, специальностям и профессиям. Отсутствует система государственного распределения выпускников образовательных учреждений. Взамен ее создана система государственного заказа. Однако государственный заказ на подготовку кадров не покрывает реальную потребность в специалистах в регионе и не имеет достаточного расчетного обоснования. Назрела необходимость сопоставления суммарной потребности в рабочей силе с выпуском специалистов по уровням образования. Подготовка рабочей силы должна соответствовать сдвигам в отраслях экономики региона.

Поэтому актуализируется необходимость формирования региональной модели управления образовательным процессом во взаимосвязи с системой стратегических целей, ключевых направлений и механизмов реализации промышленной региональной политики и программ социально-экономического развития.

Анализ развития региональных систем образования разного уровня позволил выявить следующие противоречия в существующей системе управления:

- отсутствие координации в деятельности вновь созданных образовательных структур приводит к дублированию, несогласованности действий, направленных на достижение общих целей, к понижению уровня исследовательских работ и другим последствиям, снижающим эффективность управления инновационными процессами в региональном образовании;

- отсутствие структур, реализующих системный подход к проектированию образовательной деятельности, приводит к низкому уровню проектной документации и – как следствие – к затруднениям в процессе реализации инновационных проектов;

- отсутствие действенной координации деятельности образовательных организаций региона приводит к затруднениям в обмене передовым педагогическим опытом, снижает социальную эффективность результатов инновационных преобразований и др.

Возможным механизмом преодоления противоречий в образовании, на наш взгляд, может стать формирование единой образовательной политики

региона в рамках существующего единого образовательного пространства и построение на это основе стратегии управления региональной системой образования, и ее развития на основе создания программно-целевой модели.

Главная задача такой – способствование проводимым социально-экономическим преобразованиям и приведению региональной системы образования в соответствие с новыми социально-экономическими потребностями региона. К работе по созданию стратегии необходимо привлекать все заинтересованные стороны, сконцентрировать внимание на изменении структуры региональной образовательной системы, содержания образования, укрепления материально-технической базы и кадрового потенциала в интересах развития личности, гуманизации учебного процесса и усиления социальной защиты учащейся молодежи и работников образования [2, 65].

Представляется целесообразным, не раскрывая детально содержания основных направлений модернизации профессионального образования на региональном уровне выделить три основных ресурса развития.

Первое. Необходимо разработать и внедрить в практику управления нормативное правовое обеспечение создания и развития многоуровневой многофункциональной образовательной организации, реализующей широкий спектр программ профессионального образования.

Полагаем, что это не новый тип или вид образовательной организации, а действующая ведущая профессиональная образовательная организация среднего профессионального образования, в которой концентрируются материальные и кадровые ресурсы или говоря другими словами (часто используемый в настоящее время термин) – ресурсный многофункциональный центр.

Во-вторых, предоставление учреждением образовательных услуг путем реализации программ различных уровней профессионального образования, включая программы повышения квалификации и переподготовки, позволит существенно сократить затраты на содержание образовательных учреждений, увеличив при этом доступность образования для различных категорий населения.

В-третьих, такие образовательные организации могут стать центрами «роста качества» образовательных услуг в регионах, экспериментальными полигонами для отработки инновационных подходов к подготовке кадров востребованных квалификаций, а также подготовке кадров по особо сложным профессиям рабочих.

Второй ресурс развития системы профессионального образования напрямую связан с повышением качества образования. Планируется реализация общесистемных мероприятий, связанных с разработкой российской национальной системы квалификаций по образованию, профессиональных стандартов, которые задают основные требования работодателей к выпускнику. При РСПП создано Национальное агентство развития квалификаций, которое стало одной из ведущих структур, нацеленных на развитие профессиональных стандартов и сертификации квалификаций. Таким образом, начинается совместный проект в этой области между сферой образования и сферой труда.

Третий ресурс развития, на наш взгляд, это совершенствование системы переподготовки и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров для профессионального образования, поскольку проблема старения кадрового корпуса остается достаточно острой.

Таким образом, сейчас профессиональное образование находится в определенном смысле на переломе, когда возможны кардинальные изменения по его реформированию, в результате которых обучающиеся смогут получать такое образование, которое будет способствовать их успешности в жизни, а значит, будет сильным и конкурентоспособным государством.

Список литературы

1. Дмитриев Н.А. Теоретическая модель сетевого взаимодействия «школа-вуз» в системе профессионального образования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 74-81.
2. Дмитриев Н.А., Константинова Л.А., Региональная система образования и управление ее развитием на основе программно-целевой модели // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №4-2. С. 65-70.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ РЕЧИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Зверев С.Э.

доцент кафедры ГиСЭД, канд. пед. наук, доцент,
Военная академия связи, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются основные факторы, определяющие профессиональную деформацию речи военнослужащих, анализируются негативные последствия данного феномена для воинской деятельности и намечаются пути их преодоления.

Ключевые слова: воинский институциональный дискурс, персональные дискурсивные практики военнослужащих, субъективно-личностный, объективно-содержательный компоненты коммуникации, деформация профессиональной речи.

Важность правильной организации профессиональной коммуникации в современном коммуникативном обществе трудно переоценить. Язык, согласно наблюдениям философов и филологов, в XX в. выходит из своего «оказионального положения» (по выражению Г.-Г. Гадамера) и становится основным социально организующим средством. Речь является, с одной стороны, настоящим «социальным паспортом личности» (по И.А. Стернину), обеспечивающим личностное восприятие коммуниканта и через него субъективную ценность коммуникации, а с другой – основным носителем информации, определяющим объективное содержание коммуникации. В этой связи эффективность профессиональной коммуникации обеспечивается главным образом тем, насколько удачно в речи сочетаются субъективно-личностный и объективно-содержательный компоненты.

С древности отмечалось, что в устной и письменной речи эти компоненты сочетаются и выражаются в разных пропорциях. Так, Аристотель по-

лагал, что «звуки, произносимые голосом (*ta en te fone*), суть символы состояний души (*pathemata tes psyches*), а написанные слова – символы слов, произносимых голосом», а, следовательно, голос, произносящий *первичные* символы, более близок душе [1, с. 125]. Отход от античного логоцентризма, характеризовавшегося преобладанием субъективно-личностного компонента, выразившегося в устной речи, в сторону письма (в терминологии Ж. Деррида), с характерным для него смещением приоритета в сторону объективно-содержательного компонента коммуникации и обеспечивающей ее письменной речи, начался уже в Средневековье и особенно усилился в эпоху Нового времени.

Данный период характеризовался переходом от философско-религиозного знания к знанию научному и усилением централизации государственной власти. Все это отражалось соответственно в гносеологическом и в социальном плане возросшее значение письменной речи как в научно образовательной деятельности, так и в официальном и деловом документообороте. И уже М. Фуко, цитируя авторов эпохи Просвещения, отмечал: «Звуки голоса создают лишь его (слова. – С.З.) промежуточный и ненадежный перевод. В любом случае устное слово лишено своих возможностей воздействия... «Мужским началом» языка является именно Письменность. Она одна содержит в себе истину» [5, с. 86-87].

Этот небольшой историко-философский экскурс иллюстрирует важность правильного понимания и учета взаимовлияния особенностей видов коммуникации и отражения условий воинской деятельности в современном воинском институциональном дискурсе и в персональных дискурсивных практиках военнослужащих. Под *воинским институциональным дискурсом* здесь мы будем понимать тип коммуникативного поведения, обусловленный социально-культурными условиями, определяемые воинской деятельностью, а под *персональными дискурсивными практиками* – речевую деятельность, осуществляемую военнослужащими в соответствии с требованиями воинского институционального дискурса.

Изучение служебной документации и речевой деятельности военнослужащих Российской армии позволяет констатировать факт наличия определенных признаков профессиональной деформации речи военных, затрудняющей, а в наиболее острых случаях и блокирующей коммуникацию.

Характерной особенностью текстов служебных документов ВС РФ является их выраженная *директивность*, которая совершенно убивает субъективно-личностный компонент, принося его в жертву стремлению к объективности и содержательной «всеохватности», что, конечно же, невозможно, даже в уставах и наставлениях. Не вызывает удивления, что значительной частью военнослужащих приказ воспринимается не как акт, способствующий передаче волевого воздействия начальника подчиненным, сообщающим его замысел и заражающим уверенностью в успехе, а как самодовлеющее средство (с явными признаками трансцендентности), позволяющее в случае, если дела пойдут не лучшим образом, спрятаться за него, как за ширму, чтобы избежать ответственности. Об этом феномене К.К. Рокоссовский замечал, что в

начальный период Великой Отечественной приказы военачальников даже очень высокого ранга порой писались, что называется, «для прокурора», с явным и сознательным намерением продемонстрировать «правильность» командирских требований без учета реальной боевой обстановки [3, с. 131].

С другой стороны, к сожалению, приказы современных российских военачальников практически невозможно отличить один от другого по авторскому стилю. Они написаны будто «под копирку», строго следуя прописанным в наставлении по организации службы штабов правилам. За текстом служебного документа даже реализующим правильное, всецело обоснованное решение командира, не видна его личность. А ведь для подчиненного нередко не столь важно знать, *что* им требуется сделать, сколько *кто* требует от них это сделать. Полководческая практика А.В. Суворова может служить тому ярким подтверждением. Заметим, что и стиль генералиссимуса легко узнаваем и его просто невозможно спутать со стилем других военачальников.

Увлечение же директивностью и проистекающей из нее жесткой и суровой требовательностью, которая в настоящее время воспринимается чуть ли не как мерило развития командирских навыков, выдает, на наш взгляд, командирское незнание и нежелание знать подчиненного – учитывать его реальные возможности, сильные и слабые стороны, – означает его удаленность от строя, что в бою чревато самыми пагубными последствиями. Не случайно приказы первых месяцев Великой Отечественной войны (как, например, приказ Г.К. Жукова от 03.08.1941 г. во время сражения под Ельней) пестрят требованиями вернуть в строй командиров полков и дивизий, обеспечить не директивное, а реальное управление войсками.

Современные американские уставы и наставления содержат явные признаки использования *риторических* принципов организации текста. К ним относятся:

– сочетание в одном тексте информационной, убеждающей и вдохновляющей речи, что позволяет использовать методы убеждения и внушения, одновременно воздействуя на предметно-логическое мышление и эмоционально-волевою сферу личности;

– следование принципам информирования (структурированные ссылки на последующие эпизоды, содержащиеся в тексте, создают атмосферу ожидания, поддерживающего интерес; текст изобилует вставками, содержащими прямую речь, что вносит в военный документ элемент диалогичности; примеры из истории и боевой практики войск представляют собой уточняющие детали, за которые легко «зацепиться» воображению читателей);

– использование коротких предложений в сочетании с емкостью фразы, что облегчает восприятие смысла текста;

– повторение главного тезиса в начале (в виде цитаты) в середине и конце (в виде вывода или резюме) каждого значимого блока информации;

– внедрение в сознание ключевого слова (например, «победа»), многократным его употреблением в пределах одного блока информации, формирующим установку;

– широкое применение средств усиления выразительности речи – фигур (риторические вопросы, повторы, градации) и тропов (простые сравнения, метафоры);

– включение в текст элементов разговорной речи и жаргонизмов, наряду с выдержанной терминологией, что позволяет избегать назидательности и монотонности, вызывающих раздражение и быстрое утомление читателей.

Следует отметить, что в американской армии уделяется значительное внимание выработке принципов и привитию военнослужащим навыков эффективной организации письменного текста. Требования наставлений AR 600-70 и DA PAM 600-67 можно сформулировать следующим образом:

- начинать писать с основной мысли;
- писать пунктами (параграфами), которые, за редким исключением, не должны быть более 1 дюйма в глубину;
- использовать короткие предложения (не более 15 слов).
- использовать короткие слова (три слога и менее);
- использовать глаголы в активном залоге;
- использовать личные местоимения вместо указательных и определительных (DA PAM 600-67).

Приведенные здесь принципы организации текста практически повторяют распространенные у нас в петровское время «пункты», которые впоследствии широко применялись А.В. Суворовым и М.И. Кутузовым. Требования компактности и легкости восприятия информации служебного документа являются, таким образом, общими для всех воюющих армий.

Приходится признать, что современные служебные документы российской армии, особенно рапорты, страдают многочисленными стилистическими недочетами. Помимо общих негативных признаков, характерных для официально-делового стиля, сюда может быть отнесено:

- употребление громоздких, «морально устаревших» этикетных форм обращения (напр. *«прошу вашего ходатайства перед вышестоящим командованием»*);
- неоправданное увлечение отглагольными существительными (*утверждение, предоставление, принятие*), отыменными предлогами (*в целях, в связи, во избежание*), причастными и деепричастными оборотами, утяжеляющими фразу и затрудняющими ее восприятие;
- почти полное отсутствие средств индивидуализации стиля, отсутствие личных местоимений.

Последнее особенно важно, поскольку употребление личных местоимений в тексте свидетельствует об активной роли и позиции автора документа, косвенно определяя его способность взять на себя ответственность и проявить инициативу.

Не лишено смысла наблюдение авторов руководства DA PAM 600-67: «Слишком часто армейские письменные формы не обеспечивают хорошей коммуникации. Они запутывают вместо того чтобы уточнять; они многословны вместо того чтобы быть лаконичными; они скрывают основную мысль вместо того чтобы проникать в детали. В пассивном залоге скрывается

исполнитель действия, блокируется коммуникация» [4, с. 277]. Служебный документ в этом случае не реализует свой воспитательный потенциал: не подчеркивает личной ответственности начальника и не способствует проявлению личностного начала в подчиненных.

Указанные признаки деформации профессиональной речи проецируются и на современные российские военно-научные и учебные тексты. Слабое знакомство части преподавателей военных вузов с правилами формальной логики приводит к тому, что определения понятий даже в энциклопедических словарях излагаются на 7-9 строках текста, что практически исключает их запоминание и осмысленное употребление. Словами-паразитами военно-научных текстов стали «целенаправленный», «систематический», «комплексный» и т.п., употребляющиеся к месту и не к месту, затеняющие смысл и маскирующие ущербность определения с точки зрения логики, затрудняющие его запоминание и воспроизведение. Тем не менее, определения требуются заучивать дословно, и ответы, в которых опущен хотя бы один из указанных «эпитетов», нередко признаются неправильными. В данном подходе заключается еще одно следствие деформации не только профессиональной речи, но уже и мышления части педагогов. Такая практика препятствует развитию самостоятельного и неконформного мышления обучающихся, приводит к формированию ложной установки относительно признаков научности, значимости и истинности результатов военно-научных исследований и учебного материала.

Менее значимы, но все же существенны признаки профессиональной деформации, характерные для персональных дискурсивных практик военнослужащих в устной коммуникации.

Выделение главного в устной и письменной речи может организовываться по-разному. Если в письменном тексте с этой целью, как было указано, используются смысловые и стилистические повторы (например, в радиобрещении И.В. Сталина от 3 июля 1941 г. слово «наши» было употреблено 38 раз), то для устной речи первостепенное значение имеет правильное интонирование знаков препинания, разбивка текста логическими паузами и ударениями.

Как известно, устная речь отличается необратимостью восприятия. Слушатель либо услышал и понял, либо не расслышал и не понял. Задать же уточняющий вопрос начальнику решаются, как показывают исследования, не более 60% военнослужащих, даже в учебной, наиболее психологически комфортной коммуникации. О важности правильного понимания и запоминания смысла речи говорит строка устава о том, что после отдания приказа командир может заставить подчиненного повторить его слова.

Вместе с тем, для устной речи многих офицеров характерно:

- неумение выделять интонацией запятое, отчего текст приобретает ненужную фрагментарность (например, когда запятая интонируется как точка, особенно при употреблении вводных слов и конструкций);
- неправильная постановка логического ударения, препятствующая восприятию слушателями ключевого слова;

– «экономия» на гласных, ведущая к «выпаливанию» слов, проглатыванию окончаний и ускорению темпа речи;

– нечеткое произнесение согласных и их сочетаний, выражающееся в невнятной речи и прочие произносительные ошибки.

Последние два признака носят явный отпечаток профессиональной деформации. Редукция гласных звуков или даже целых слогов очень характерна для строевых и боевых команд и целеуказаний (например, «*на кра-УЛ!*» (на караул), «*ТОВСЬ!*» (готовьсь)). Строевой устав, разделяющий команду на предварительную и исполнительную часть (выделенную прописными в примере), рекомендует первую произносить протяжно, а вторую, напротив, энергично. Со временем выработанный навык переносится на прочие ситуации служебного взаимодействия, что явно не идет на пользу, скажем, в научно-педагогической коммуникации.

Ускоренный темп речи, приводящий к невнятице, может иметь следствием отмечавшееся неумение логически корректно выразить свою мысль. Воспринятое в качестве эталонного псевдонаучное многословие в условиях ограниченности времени, отводимого на доклад, приводит к попытке втиснуть в регламент все, вместо того чтобы сказать самое существенное.

То, что оправдано в строю и может быть терпимо на поле боя, становится недостатком в учебной аудитории или на трибуне научной конференции, предъявляющих повышенные требования к объективно-содержательному аспекту коммуникации. Эту особенность профессиональной деформации следует обязательно учитывать в процессе подготовки и переподготовки преподавателей из числа офицеров в системе дополнительного профессионального образования.

Можно также констатировать, что в период обучения в военных вузах преподавателям необходимо не только требовать правильных ответов на занятиях, но и стремиться вырабатывать у слушателей и курсантов произношение, гарантирующее эффективную и комфортную коммуникацию.

Недостатки очень многих персональных дискурсивных практик военнослужащих соответствуют таковым, отмечавшимся выше для служебных документов. Удивительно бывает стремление несомненно умных, образованных военнослужащих говорить суконным языком, обильно уснащенным канцеляритом, нежелание и боязнь проявить личную позицию, отстаивать ее честным и открытым словом перед «вышестоящим командованием». Явление это далеко не безобидное, оно отражает привычку к жесткой иерархии истинности мнений, присущей военной среде, которая в условиях коммуникативного общества, с характерным для него опережением социальной коммуникации перед социальным управлением (по Ю. Хабермасу) постепенно перестает себя оправдывать.

Неразличение допустимого соотношения субъективно-личностного и объективно-содержательного компонента в воинском институциональном дискурсе и персональных дискурсивных практиках военнослужащих в разных видах коммуникации является серьезным недостатком, препятствующим полноценной реализации потенциала речи в воинской деятельности. Маги-

стральный путь устранения профессиональной деформации речи военнослужащих лежит, на наш взгляд, в обеспечении условий реализации их личностного потенциала, которое должно стать целью военного управления и системы военного образования как необходимого условия существования боеспособной армии.

Список литературы

1. Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. М., 2004.
2. Зверев С.Э. Языковое мышление и личностные особенности курсантов первого курса военного вуза // В мире научных открытий. 2013. № 1.2(37). С. 284-296.
3. Рокоссовский К. К. Солдатский долг. М.: Воениздат, 1988.
4. Современная военная риторика: хрестоматия / Сост. О.Ю. Ефремов, С.Э. Зверев. СПб.: Алетейя, 2013. 224 с.
5. Фуко М. Археология знания / Пер. с франц. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. 416 с.

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Казакова О.И.

старший воспитатель, ГБУ ЦССВ «Синяя птица»,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются особенности организации методического кабинета. Важным условием его является системность и целенаправленность деятельности на повышение педагогического мастерства каждого педагога.

Ключевые слова: модернизацией образования, педагогическое мастерство, инновационные технологии.

Общемировая тенденция общественного развития, заключающаяся в постоянных технологических нововведениях и изменениях, ставит вопрос перед обществом о необходимости изучения современного этапа модернизации направлений экономического и социального развития.

Осознание наукой объективного развития общества в сторону рыночной экономики требует систематизации новых явлений в сфере образования и разработки принципиально новых моделей развития процесса обучения и профессиональной подготовки на основании концепции непрерывности [2].

Идея непрерывного образования стала в настоящее время, как никогда, практической необходимостью, основным условием личностного развития специалиста, его успешного жизненного и профессионального самоопределения [3].

Важнейшим средством повышения педагогического мастерства воспитателей в учреждении является методическая работа. Её роль значительно возрастает в современных условиях в связи с модернизацией образования. Современный педагог должен хорошо ориентироваться не только в своей

предметной области, но и владеть современными педагогическими технологиями, уметь работать в информационном пространстве, быть способным к системному действию в профессионально-педагогической ситуации, обладать аналитической и рефлексивной культурой. Качество педагогической деятельности является определяющим звеном цепи, которое связано с решением проблемы качества образования и воспитания.

Главное условие успеха в воспитании детей педагоги видят в организации систематической и целенаправленной работы по повышению своей профессиональной компетентности, так как специального образования по организации работы с детьми-сиротами и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, не имеет ни один педагог. Поэтому каждый педагог должен овладеть системой наиболее обоснованных в теории, проверенных практикой приемов и методов обучения и воспитания детей-сирот. И хотя на сегодняшний день уровень кадрового и методического обеспечения достаточно высок, всё же ещё имеется необходимость вовлечения большего числа педагогов в системную исследовательскую работу по совершенствованию содержания и методики воспитания детей-сирот.

Важным условием организации работы методического кабинета является системность и целенаправленность деятельности на повышение педагогического мастерства каждого педагога. В учреждении идёт постоянно процесс поиска содержания, форм и методов работы в организации деятельности методического кабинета. Вся работа организуется в соответствии с годовым планом. Все формы методической работы направлены на повышение квалификации и мастерства педагога, оказание помощи в поисках эффективных форм работы с детьми. Традиционно используются коллективные и индивидуальные формы методической работы.

Такую индивидуальную форму работы, как *наставничество* вводим при наличии молодых специалистов или вновь принятых на работу педагогов. В центре разработана циклограмма работы с вновь принятыми педагогами и молодыми специалистами.

В учреждении постоянно действует *режим консультирования*. Консультирование осуществляется в индивидуальном порядке, в связи с тенденциями затруднения, возникающими у педагогов, при этом широко используются методические фонды кабинета.

Существует такая индивидуальная форма работы педагогов, как *самообразование*. Важными направлениями самообразования являются: изучение новых программ, освоение технических средств обучения, изучение документов и материалов, представляющих профессиональный интерес и систематическое изучение новинок педагогической, психологической, художественной и периодической литературы.

В копилке методического кабинета представлены воспитательные программы педагогов и методическое сопровождение к ним. Этими материалами пользуются все педагоги, что позволяет более качественно проводить занятия с воспитанниками и экономить время педагога на их разработку.

В практику работы методического кабинета вошли следующие коллективные формы методической работы: *педагогические советы, методические объединения, конкурсы профессионального мастерства.*

Одним из направлений работы методического кабинета является обобщение передового педагогического опыта педагогов.

Опыт работы педагогов обобщается при проведении конкурсов профессионального мастерства. При подготовке к конкурсу “Воспитатель года” педагоги могут воспользоваться материалами методического кабинета: при подготовке открытого воспитательного занятия, составлении мультимедийного сопровождения к презентации воспитательной программы, а также пополнить арсенал своих знаний в области педагогики и психологии.

В копилке методического кабинета находятся: нормативно-правовая документация; информационные материалы; аналитические материалы; программное обеспечение образовательного процесса; образцы документации педагогов; подбор диагностических методик (для работы с детьми и педагогами); разработки воспитательных мероприятий (весь материал систематизирован по темам, оформлен в папки, имеются разработки праздников, часов общения, воспитательных занятий); видео, аудио, фотоматериалы (систематизированы, имеется каталог).

Создание методического кабинета в приюте и использование его материалов работы педагогов способствовало тому, что в течение последних лет педагоги с высоким уровнем эффективности занимаются исследовательской работой. Результатом их работы стала подготовка авторских программ и методических рекомендаций для работы в образовательном учреждении для детей-сирот. За последний период 7 педагогов аттестовались на более высокую квалификационную категорию.

Опыт работы педагогов широко представлялся на педагогических чтениях, педагогических конференциях, на областных и Всероссийских конкурсах профессионального мастерства. Имеется ряд публикаций в средствах массовой информации, в которых педагоги делятся наработанным опытом.

Таким образом, результаты педагогической деятельности коллектива доказывают, что методическая работа направлена на всестороннее повышение квалификации и профессиональное мастерство каждого педагога, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижений оптимального уровня воспитания и развития воспитанников.

Все материалы методического кабинета предназначены для дифференцированной помощи педагогам, для повышения обобщения и распространения лучшего опыта работы. Конечным продуктом работы педагога будут знания умения, навыки, уровень воспитанности детей. Поэтому одной из главных задач старшего воспитателя является умение направить внимание педагога на то, что поможет им в достижении этой цели. Необходимо, чтобы все формы организации работы кабинета, методы и приемы, формировали интерес к систематическому и углубленному изучению психологической и

педагогической литературы, обеспечивая тем самым непрерывное образование педагогов, их творческий рост, способствовали реализации потребностей педагогов в развитии профессиональных компетенций, знаниях нормативно-правовых основ социального обслуживания, инновационных технологий в работе с детьми различных категорий, возрастной, социальной психологии и педагогики, конфликтологии и др.

В Результате работы методического кабинета обеспечивается наращивание инновационного потенциала педагогов, происходит переход от имеющихся профессиональных умений коллектива к потребным.

Список литературы

1. Гуртовенко Г.А. Содержательно-технологические и ресурсно-методическое обеспечение становление управленческой компетентности/ Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2010.
2. Лебедева Н.В. Современные реалии социальной работы/ Сборник научных статей аспирантов.2015. С. 5-9.
3. Лебедева Н.В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации: монография – М.: Издательство «Перо», 2013.

РЕПИН КАК ПИСАТЕЛЬ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

В статье даны сжатые сведения о становлении Репина-художника, показан Илья Ефимович как человек, имеющий и литературное дарование, опираясь на его письменные воспоминания и вводную статью К.Чуковского к мемуарам И.Е.Репина, ценным для читателей любого поколения.

Ключевые слова: художник, Академия художеств, художник широкого диапазона, русское изобразительное искусство, богатство народных типов, характеров.

Илья Ефимович Репин родился в 1844 году в городе Чугуеве Харьковской губернии в семье военного поселянина. В детские и юношеские годы будущий художник испытывал нужду и лишения.

Острое чувство современности было определяющим в творчестве Репина. Первыми учителями, направлявшими его талант, были чугуевские художники И.Н. Бунаков и Л.И. Персанов.

«На свой страх и риск в 1863 году Репин приехал в Петербург. В Рисовальной школе при Бирже он встречается с И.Н. Крамским, который сразу заметил талантливую юношу и стал его другом и наставником на долгие годы.

В 1864 году Репин поступает в Академию художеств и в 1871 году блестяще её заканчивает» [2, с.187].

Другой «академией» для Репина в эти годы была знаменитая Артель Крамского, возникшая в 1863 году в Петербурге и сыгравшая большую роль в формировании и развитии художника. Выставленная в марте 1873 года картина «Бурлаки на Волге» (ГРМ) сразу обратила на себя внимание как одно из примечательных явлений русского изобразительного искусства. Появилось много статей в периодической печати. Имя Репина стало широко известным.

В 70-е годы Репиным написано несколько известных портретов. Он окончательно утвердил себя как художник широкого диапазона. Подлинный расцвет творчества Репина начинается с момента его возвращения на родину после заграничной командировки в 1876 году. Он вступает в ряды Товарищества передвижных выставок.

Многообразные явления современной художнику жизни, богатство народных типов и характеров находят яркое отражение в творчестве Репина и воплощаются в своеобразную художественную летопись эпохи.

К прошлому Репин обращается ради того, чтобы глубже понять современность, истоки национального характера, причины исторических коллизий, глубину психологических переживаний

«Репина-художника знала почти вся Россия, а вот Репина-писателя до сих пор знает не каждый, вероятно, потому, что свои воспоминания он писал в основном в конце своей жизни. Книга появилась в печати лишь в 1937 году, уже после смерти Репина. <...>

Репин – писатель займёт подобающее ему почётное место в русской литературе... Теперь мало-помалу становится общепризнанной истиной, что у Репина было **два дарования** и одно – по своим богатым возможностям – было не ниже другого» [4, с. 27].

Цель статьи – дать сжатые сведения о становлении Репина-художника, показать Илью Ефимовича как человека, имеющего и литературное дарование, опираясь на его письменные воспоминания и вводную статью К.Чуковского к мемуарам И.Е.Репина, ценным для читателей любого поколения.

«Когда Репин впервые выступил в печати со своими записками, он, намеренно забывая о себе, очень долго вспоминал лишь о других. Из тех статей, что впоследствии составили книгу его мемуаров, раньше всего была написана им статья о Крамском, потом о Ге, потом о Льве Толстом, потом об Антакольском, Семирадском и Стасове, потом о Серове, потом о Гаршине, потом о Куинджи.

И лишь потом – по настоянию друзей – он впервые заговорил и о себе [4, с. 3].

«Гений»... «гениальный мальчик»... «феноменальный юноша»... – повторяет о Васильеве Репин. С таким же энтузиазмом он говорит о Куинджи «Гений – изобретатель», «феномен», «чародей, счастливый радостью побед своего гения», и т.д., и т.д. Поучительна эта редкостная способность великого мастера забывать о себе, как бы отрешаясь от своей биографии, восхищаться чужим творчеством, чужими талантами.

Особенность мемуарных записок Репина в том, что они беллетристичны, и раньше всего потому, что биография их главных героев представлена в динамике её живого развития, в процессе её созревания и роста: повесть о Крамском, Фёдоре Васильеве и других. Беллетристичны главы, где появляется Фёдор Васильев. В них дан выразительный и яркий портрет, словно написанный репинской кистью <...>.

Репин посвящает также отдельную статью, состоящую из нескольких частей, Крамскому: «Иван Николаевич Крамской (Памяти учителя): [3, с.185].

Есть повесть о том, как Репин описал «Бурлаков», – это даже не повесть, это поэма о молодости, о звёздном небе над просторами Волги, о радостной работе двух художников, счастливых своим дарованием. И, хотя в ней немало будничных, мелкобытовых эпизодов вся она так музыкальна, широка и мажорна, что даже эти мелочи не в силах нарушить бьющую в ней через край поэзию счастья и молодости.

«Но какая чистота воздуха! Песчаный берег Ставрополя так живописен! <...> И мы не можем утерпеть: вынимаем свои альбомчики и начинаем зарисовывать... Всё это дивно живописно...

Нас обступили. Какой красивый, дородный народ! Высокие цилиндры-гречневники с большим перехватом посредине так к ним идут. И откуда у них такая независимость, мажорность в разговоре. И эта осанка, полная достоинства? Как ни станет мужик – всё красиво. И бабы подходят. Тоже – княжны какие-то по складу, рослые, красивые, смелые. Всем здесь говорят «ты» обыватели, и за этим чувствуется равенство. Никакого подхалимства, никакой замашки услужить господам – словом, никакого холопства» [3, с.239].

Перед тем как изложить на бумаге свои воспоминания о ком бы то ни было, Репин рассказывал о них нескольким людям, причём каждого из воспоминаемых персонажей он *играл*, как на сцене актёр, то есть воспроизводил его голос, его жесты, его выражение лица. <...> Отлично умел он использовать народную речь.

«Вообще в его статьях превосходный язык – пластический, свежий, выразительный и самобытный. Сочетание звуковых впечатлений со зрительными характерно для репинского восприятия вещей», – отметил Корней Чуковский.

Пробуждение интереса к краскам, их таинственным свойствам – представить на бумаге то, что видим, «оживить» и сохранить – это чудо описано в воспоминаниях Репина так, что невольно запоминается и волнует читателя-ребёнка и взрослого: «Красок я ещё никогда не видел и с нетерпением ждал, когда Трофим будет рисовать красками. Он взял чистую тарелку, вывернул кисточку из бумажки, поставил стакан с водою на стол, и мы взяли Устину азбуку, чтобы её некрашенные картинки он мог раскрашивать красками. Первая картинка – арбуз – вдруг на наших глазах превратилась в живую; то, что было обозначено на ней едва чёрной чертой, Трофим крыл зелёными

полосками, и арбуз зарябил нам в глаза живым цветом; мы рты разинули. Но вот было чудо, когда срезанную половину второго арбузика Трофим раскрасил красной краской так живо и сочно, что нам захотелось даже есть арбуз; и когда красная высохла, он тонкой кисточкой сделал по красной мякоти кое-где чёрные семечки, – чудо! чудо!» [3, с. 68].

Излюбленным методом мемуарной беллетристики Репина была также драматизация событий. Он всегда придаёт любому эпизоду горячую эмоциональность, сценичность. В главе II «В Ясной Поляне» Репин описывает внешность Толстого, его одежду «несложное одеяние»: чёрная блуза домашнего шитья, чёрные брюки без всякого фасона и белая фуражечка с козырьком, довольно затасканная. И, несмотря на все эти бедные обноски, с туфлями на босу ногу, фигура его была поразительна по своей внушительности <...>.

«Грозные, нависшие брови, пронзительные глаза – это несомненный властелин. Ни у кого не хватит духу подойти к нему просто, отнестись с насмешкой. Но это добрейшая душа, деликатнейший из людей и истинный аристократ по манерам и особому изяществу речи. Как свободно и утончённо говорит он на иностранных языках! Как предупредителен, великодушен и прост в обхождении со всеми! А сколько жизни, сколько страсти в этом отшельнике!» [3, с. 568].

Замечательному русскому художнику Илье Ефимовичу Репину посвящено немало книг. Его яркий талант, его исполненное жизнеутверждения творчество всегда открывали и открывают исследователям широкие возможности для обобщений, оценок, размышлений. «Обаяние личности Репина столь велико, что интересны не только черты его художнического склада, но и строй мысли, и даже образ жизни» [1, с. 5].

Летом 1899 года Репину исполнилось 55 лет. Его имя знала вся Россия. Но слава и популярность никак не изменили его человеческих качеств. Только занимаясь живописью, он мог жить, чувствуя себя по-настоящему счастливым. Ничто не могло заставить Репина работать меньше. Даже когда заболела от перенапряжения и стала сохнуть правая рука, художник переносил это мужественно. Мало того, стал работать и левой рукой.

Список литературы

1. Кириллина Е.В. Репин в «Пенатах». Л., Лениздат, 1977. 208 с.
2. Петрова О.Ф. Репин И. Е. / 50 биографий мастеров русского искусства Аврора. Л., 1970. 304 с.
3. Репин И.Е. Далёкое близкое. М., Издательство Академии художеств СССР, 1960. 510 с.
4. Чуковский Корней. Вводная статья. Репин как писатель. Далёкое близкое. Издательство Академии СССР. М., 1960. 510 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Коробкина Н.М.

учитель начальных классов, МОУ «СОШ №1» города Валуйки,
Россия, г. Валуйки

В статье подробно рассматривается баланс между специфическим национальным развитием и интернациональным. Существенное влияние на формирование национально-го сознания оказывает этническая среда. Дети, находясь в окружении этой среды, впитывают знания, изучают язык, посягают мир посредством книг и средств массовой информации изучают историю и обычаи своего народа.

Ключевые слова: формирование личности, самосознание, взаимоуважение, интернациональное воспитание, отношения, педагог, развитие.

Межнациональные отношения, национальная политика, международные отношения, несомненно, оказывают влияния на формирование личностных качеств школьника, в первую очередь как гражданина своей страны. Гордость за свою Родину, за принадлежность к ней, национальное самосознание и достоинство, все эти личностные качества формируются и развиваются в человеке в процессе жизнедеятельности и могут проявляться под разным вектором действия. В процессе развития этих качеств, человек приходит к определенным убеждениям, к стойким понятиям вопроса, чаще всего с уже готовыми ответами. Личность может развиваться в сторону дружелюбия, благородства, взаимоуважения, а также в сторону национального эгоизма, национального неуважения вплоть до полного проявления ненависти и откровенного расизма. По какому из векторов пойдет развитие зависит от общества, семьи и школы. Уклон в сторону национальной неприязни и откровенной вражды – это беда не только школьника как личности, но и огромный урон для всего общества. В условиях многонационального общества это может привести к утрате общности, к разделу и расколу.

Нравственное становление личности – это баланс между специфическим национальным развитием и интернациональным. «Нам не надо чужого, но и свое мы не отдадим» – в этой простой фразе, глубокий философский смысл. Мы не хотим никому навязывать свою волю, мы уважаем выбор и суверенитет, мы готовы протянуть руку дружбы и помощи, но и хотим видеть уважение к себе, к нашему народу, к нашей Родине. Это позиция нашего государства по национальному вопросу.

Огромное влияние на формирование личности школьника имеет семья. Ведь, согласитесь, если папа, смотря в телевизор, взрывается, – «Понаехали, и то им дай, и то не так, мотайте к себе домой. Преступность не имеет национальности, но чаще в высказывании таких родителей свои хулиганы (милее) заезжих. Воспитываясь в такой среде, ребенок как губка впитывает в себя все услышанное и папины комментарии к увиденному осядут в его голове накрепко. Существенное влияние на формирование национального сознания

оказывает этническая среда. Дети, находясь в окружении этой среды, впитывают знания, изучают язык, посягают мир посредством книг и средств массовой информации изучают историю и обычаи своего народа.

Все мы переживаем за наших соотечественников попавших в беду в других странах, попавших под молотилку национальных междоусобиц, и осуждаем недостойное поведение иностранцев в России. Возмущает принесенный в жертву, на детской площадке, барашек, стрельба на улицах города, акты вандализма и лезгинка на кладбище. Негодования по этим поводам правильны, так и должно быть. Но это частные случаи, хоть и возымели большой резонанс. Педагогу необходимо довести учащимся, что эти мерзости не идут от конкретного народа, чьим подданным этот индивидуум является. Мы ненавидим фашизм, но мы дружим с великим немецким народом, мы ненавидим ваххабизм в его крайних проявлениях, но мы уважаем мусульман. Мы всем готовы пожать руку тем, кто открыто улыбается нам на встречу. Добродушие, человеколюбие и самоотверженность – вот качества россиянина, выработавшиеся веками и ставшие эталоном.

В нашей однонациональной школе, как и в нашем городе, ученики получают разнообразную информацию, о величии нашего государства, о его мирных инициативах, о борьбе за мир и безопасность народов. У учителя есть все возможности использовать учебный материал и разные формы внеурочной деятельности, направленные на воспитание интернационального сознания учащихся. Сближению людей способствует среда, учеба в одной школе, работа на одном предприятии и, конечно же, сближение на родственном уровне. Каждая школа должна вести продуманную работу по интернациональному воспитанию учащихся, работу по просвещению родителей, формировать здоровое общественное мнение. Повышение общей культуры непременно отразится на формировании жизненной позиции учащихся по национальному вопросу в целом.

Список литературы

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 2011. 208 с.
2. Богомолова М.И., Интернациональное воспитание школьников. 2004. № 1-5. С. 109-111.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАНИЯ

Красильникова Е.В.

заведующая кафедрой гуманитарных наук, канд. филол. наук, доцент,
Тверская государственная сельскохозяйственная академия, Россия, г. Тверь

Статья посвящена рассмотрению состояния современного высшего образования, переживающего трансформацию в условиях реформирования образовательной системы. Выдвинута необходимость культурологического прочтения категории образования, суще-

ностью которого остаются гуманистические ценности, актуальные как для классической, так и для постклассической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: образование, культура, гуманизация современного высшего образования.

Проблемы состояния современного образования, перспективы развития отечественного образования в условиях кризиса продолжают оставаться в центре внимания российского ученого и преподавательского сообщества. На первый взгляд представляется, что реформы, происходящие в системе образования (в частности, в системе высшего образования), влекут за собой кардинальное преобразование традиционной (классической) образовательной парадигмы. Действительно, активное введение новых терминов, а с ними и новых правил организации педагогической деятельности в вузе, предполагающих переход на формирование компетенций, блочно-модульный вариант изложения учебного материала, модульно-рейтинговую систему оценки качества образования и т.д., создает иллюзию категорической отмены прежней и рождения принципиально новой образовательной парадигмы.

На наш взгляд, новые термины не отменяют старую истину – прежнюю классическую (гуманитарную) сущность образования как такового. Они (новые термины, правила) необходимы для переосмысления прошедшей проверку временем традиционной модели образования в новых инновационных условиях. Хотя слепая гонка за нововведениями, за соблюдением постулатов нынешних чиновников-реформаторов разного уровня и способна нанести урон современному образованию, но она не в силах отменить суть (смысл) его как важной составляющей жизни социума, ведущей формы культуры в целом.

В период кризиса образования, смены образовательных парадигм, очень важно регулярно напоминать и озвучивать исходный смысл образования как формы культуры, его сущностное начало. В данном случае речь идет о необходимости культурологического измерения феномена образования.

Под культурологическим прочтением категории образования подразумевается рассмотрение его прежде всего как особого рода деятельности человека, обнаружение в нем человеческого смысла. В данном случае представляется, что сущность образования как категории во многом совпадает с содержанием понятия культуры в целом, трактуемой как особого способа жизни человека, самореализации его как личности. Образование совпадает с культурой по своей главной цели – формирование личности, приобщение человека к культурным ценностям. При этом наиболее востребованным объектом современного исследования как в образовательной, так и в культурной деятельности в целом становятся не столько ее ценности-результаты, сколько отношение к ним, мотивирующее последующие образовательные и культурные ориентации, формирующее на наших глазах в постоянно меняющемся социокультурном пространстве новую личность [5].

Обнаружение «гуманистического» соответствия между культурой и образованием имеет достаточно солидную традицию. Еще с XVIII века, со

времен основоположника классической модели европейского образования Песталоцци, автора слова «образование», данное понятие наделялось явно гуманистическим смыслом. Буквальный перевод слова, означавший «формирование образа», определил содержание самого понятия, трактуемого и как «процесс формирования облика человека», и как результат – «духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга» [3, с.311].

Сегодня гуманизация образования признается одним из принципов отечественной государственной политики в данной области. Она же – гуманизация – рассматривается как ведущая примета формирующейся новой образовательной парадигмы [2]. В этой связи показательны и характерны для классического образования определения современной модели образования как личностно-ориентированной, гуманитарной, антропоцентрической, творческо-инновационной и т.д. [1].

В широком смысле под гуманизацией продолжают и сегодня (как и в XVIII веке) понимать обращенность к человеку, своеобразный антропоцентризм, предписывающий всем компонентам системы образования, в частности высшего, следовать принципу всестороннего развития личности. Безусловно, это есть повторение и продолжение сформулированного еще в классической модели образования принципа всестороннего развития человека. Но если традиционная школа своей главной задачей считала подготовку образованного, просвещенного человека, то постклассическая школа видит свою задачу в подготовке человека культуры, человека адаптированного к культуре, способного к самореализации, к творческой деятельности в условиях современной инновационной культуры.

В современной культурологии образование трактуется как «одно из наиболее значимых средств социального воспроизводства сообщества; способ трансляции и усвоения культурного опыта» [4, с.324]. В данном случае процесс образования представляется больше, чем процесс обучения и воспитания. Образовательный процесс в конечном итоге преследует общекультурную задачу, включающую социализацию, инкультурацию, самоидентификацию: вхождение в социальный коллектив, усвоение системы ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных установок, самоопределение себя как личности.

Приметами новой школы постклассического образца, стимулирующими процесс гуманизации, ученые чаще всего называют: повышение значимости образования; непрерывность как новое качество образования; переход от знания к пониманию, от «школы производителя к школе мышления», от работы с информацией к работе со смыслами; диалогическую форму обучения, стимулирующую активность, творческое начало у учащихся. Реализация на практике (в учебном и воспитательном процессе) данных примет подтвердит особый «человекоразмерный» статус образования в системе современной культуры, предписанный ему учеными, стоявшими у истоков классической модели образования.

Список литературы

1. Кочетков М.В. Развитие творчески-инновационной образовательной среды и грядущая парадигма образования // *Alma mater*. 2014. №12. С. 23-31.
2. Красильникова Е.В. О гуманизации компетентностной модели образования // *Вопросы профессиональной личности и совершенствования уровневой системы образования бакалавриат-магистратура: сборник научных статей междунар. науч.-метод. конф. 5 декабря 2013 г. Новочеркасск: Лик, 2013. С. 18-20.*
3. Краткая философская энциклопедия. М.: Издательская группа «Прогресс»-«Энциклопедия», 1994. 576 с.
4. Культурология. XX век. Словарь. Спб.: Университетская книга, 1997. 640 с.
5. Флиер А.Я. Науки о культуре после постмодернизма: постфутурология // *Обсерватория культуры*. 2012. №2. С. 4-11.

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Крюкова М.С.

Санкт-Петербургский университет государственной
противопожарной службы МЧС РФ, Россия, г. Санкт-Петербург

Калинина Е.С.

профессор кафедры высшей математики и системного моделирования
сложных процессов, кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет государственной
противопожарной службы МЧС РФ, Россия, г. Санкт-Петербург

Зайцева Е.А.

старший преподаватель кафедры информатики и математики,
Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД РФ,
Россия, г. Санкт-Петербург

Рассматриваются методы использования информационных технологий на примере изучения курса высшей математики инженерами пожарной безопасности. Подчеркивается повышение эффективности и качества профессиональной подготовки обучающихся на основе полной реализации потенциальных дидактических возможностей специализированных компьютерных программных продуктов.

Ключевые слова: математика, математическое моделирование, высшая математика, информационные технологии.

Методика преподавания курса высшей математики сформировалась достаточно давно, в течение десятилетий, и принципиально не менялась. Кажется бы, давно устоявшаяся классическая математика не нуждается в каких-либо новшествах в ходе преподавания, но в реалиях нашего быстроменяющегося времени новые образовательные технологии естественным образом затронули и ее.

Новые образовательные технологии на современном этапе развития педагогики требуют применения специальных методов, средств и форм, ко-

торые помогут определить адекватную структуру и характеристики содержания и качества обучения в целом и классической математической дисциплины в частности. Происходит внедрение новых подходов в методику преподавания различных дисциплин. Поскольку методика преподавания неразрывно связана с содержанием изучаемого курса, то она должна включаться в соответствующую программу подготовки специалистов в той или иной области [1, 172 – 173]. В свою очередь, программы разрабатываются на основе Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям специалитета. Одно из требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Пожарная безопасность» к результатам освоения программы специалитета заключается в том, что выпускник, освоивший программу, должен обладать способностью решать задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности [2]. Другим словами, выпускник по окончании обучения должен владеть не только математическим аппаратом, но и пакетами прикладных программ, позволяющими моделировать различные процессы и явления, а также выполнять расчеты, возникающие при решении профессиональных задач.

Для формирования качественной подготовки будущих специалистов должны соблюдаться следующие требования:

- соответствие содержания рабочей программы тенденциям развития информационных технологий;
- внедрение новых информационных технологий в профессиональное образование;
- формирование у курсантов профессионализма в овладении средствами информатики и вычислительной техники и способности применения новых информационных технологий по профилю их деятельности;
- наличие современной технической базы.

Успешное осуществление этих требований, на наш взгляд, обеспечит ряд преимуществ при подготовке специалистов пожарной безопасности:

- повышение качества образования инженеров пожарной безопасности необходимых как при проведении теоретических исследований в различных областях математики, так и при решении практических задач из разнообразных прикладных областей;
- повышение скорости усвоения обучающимися учебного материала по высшей математике в условиях методически грамотного использования новых технологий;
- облегчение понимания и усвоения обучающимися учебного материала по высшей математике;
- перераспределение нагрузки преподавателей с рутинной на творческую деятельность, подготовку нестандартных учебных заданий, индивидуальную работу с обучающимися;

– повышение оперативности обеспечения учебного процесса учебно-методическими средствами при изменении структуры и содержания обучения.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения позволит обучающимся:

– овладеть с помощью пакетов прикладных программ методами решения линейных алгебраических задач, нахождения корней систем нелинейных алгебраических уравнений, решениями различных дифференциальных уравнений, интегрирования систем дифференциальных и дифференциально-алгебраических уравнений первого порядка, интегрирования функций на конечных и бесконечных интервалах;

– познакомиться с интегральной математической моделью пожара и методами расчета с помощью пакета MathCAD;

– овладеть графическими методами анализа распространения пламени по поверхности и динамикой изменения параметров функции;

– научиться строить функцию режима пожара и описывать систему с помощью обыкновенных дифференциальных уравнений;

– познакомиться с методами определения вероятности возникновения пожара в пожаровзрывоопасном объекте;

– овладеть методами сбора и обработки информации с помощью статистических пакетов;

– разработать модель регрессионного типа, увязывающую динамику обстановки с пожарами с техническими, социально-демографическими и организационными показателями;

– овладеть методами решения задачи о прогнозировании на основе математической модели пожара;

– научиться фиксировать структурные изменения многих явлений и процессов в области защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций, находить наиболее рациональное решение с большей общностью, полнотой и надежностью [3].

Таким образом, информационные технологии позволяют усовершенствовать учебный процесс в образовательных организациях высшего образования, повысить его эффективность и облегчить труд преподавателей.

Список литературы

1. Молокитин И.Д. Оптимизация процесса преподавания математики с помощью икт. Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 1 – 4 марта 2011 г.: в 2 ч. // ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. Ч. 1. 318 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 28.05.01 «Пожарная безопасность».

3. Ванеева Т.Б. Развитие познавательного потенциала будущих инженеров пожарной безопасности в процессе обучения математике. / автореферат дисс. на соиск. уч. степ. кандидата пед. наук. – Красноярск, 2012. – 25 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕДАКТИРОВАНИЮ СОЧИНЕНИЯ

Лагутина Е.В.

стажер, Институт изучения семьи, детства, воспитания РАО,
Россия, г. Москва

Шановалова И.А.

профессор кафедры довузовского преподавания РКИ, д-р пед. наук,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Исследованы процессы обучения школьников редактированию в условиях соизучения языка, литературы и культуры, целевого использования схем (моделей) анализа текста: лингвистического, лингвосмыслового и лингвостилистического, лингвокультурологического, филологического. Рассмотрены вопросы формирования у обучающихся компетенций самооценки сочинения как продукта индивидуального речетворчества. Предложены приемы самоорганизации учебной деятельности детей при самоанализе и саморедактировании сочинений по книге (отзыв, рецензия, эссе).

Ключевые слова: качества речи, компетентность, редактирование, речетворчество, самоанализ текста сочинения, самоорганизация учебной деятельности, схемы (модели) анализа текста.

Продуктом активной речетворческой деятельности школьников в системе изучения русского языка и литературы традиционно признаются сочинения – во всем их многообразии: устные и письменные; по книге, по картине, по личным наблюдениям и др. Однако в течение последнего десятилетия значение сочинения заметно снижалось, интерес к этому виду творческой работы уменьшался прежде всего в педагогической практике. Причин несколько, но основная была связана с процедурой Единого государственного экзамена (ЕГЭ), в заданиях которого сочинению как виду творческой работы не уделялось должного внимания. В настоящее время ситуация меняется и определенно – позитивно. В программу ЕГЭ введено сочинение по литературе с признанием статуса экзамена по русскому языку и литературе. Очевидной становится актуальность обновления методики обучения сочинению с позиций антропологической педагогики, соизучения русского языка, литературы и культуры, что соответствует стратегии современного образования, ориентированного на формирование творческого мышления обучающихся, на оптимизацию самостоятельной работы, на мотивацию усвоения культуры учебного труда, культуры поиска и использования информации, адекватной дидактическим задачам. Обратим внимание на то, что при определении современных дидактических задач в сфере соизучения русского языка, литературы и культуры учитываются факторы системно-деятельностного и рефлексивного подходов к обучению, принципы вариативности и персонификации

образования, социально-адаптационная ориентированность на интеграцию обучающихся в культуру достоинства.

Инновационные векторы изменения методик и технологий обучения сочинению определяют необходимость учета этапов организации работы над этим видом речетворческой деятельности школьников. Обратимся к описанию самоорганизации учебной деятельности детей на заключительном этапе – самоанализ, самооценка и саморедактирование школьниками своего текста сочинения как продукта индивидуального речетворчества. Необходимость этого этапа работы над сочинением соответствует современным взглядам ученых о самоорганизации учебной деятельности, мотивированной на рефлексию, самоанализ и объективную самооценку результата своего учебного труда [5]. Основа такой самооценки во многом формируется компетентным анализом текста: лингвистическим (Л.И.Величко, И.Р.Гальперин, С. Г. Ильенко, Л.М.Лосева, Н.М.Шанский и др.), лингвосмысловым и лингвостилистическим (Т. Г. Винокур, Н. А. Купина, Н.А. Пленкин, Т.И. Чицова и др.), лингвокультурологическим (Т. В. Булыгина, В. В. Воробьев, В. А. Маслова, Л. Г. Саяхова, Ю. С. Степанов, А. Д. Шмелев и др.), филологическим (В. В. Виноградов, Ю. М. Лотман, Л.Ю. Максимов, Н. А. Николина, Л. А. Новиков и др.).

Вариативность использования различных видов анализа текста в процессе соизучения русского языка, литературы и культуры во многом стала возможной благодаря вкладу в развитие методики обучения сочинению ученых, определивших особенности детских творческих работ, специфику педагогического анализа изложений и сочинений, организацию работы по исправлению ошибок и редактированию текста как продукта индивидуального речетворчества ребенка (М. Т. Баранов, А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, В. И. Капинос, А. Я. Купалова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, В. Е. Мамушин, В. С. Мучник, В. И. Свинцов, В. А. Текучев, Л. А. Ходякова, С. Н. Цейтлин, И. А. Фигуровский и др.). Выбор вида (или нескольких видов) самоанализа текста своего сочинения позволяет школьнику принимать решение, соответствующее уровню его компетенций – языковых, речевых, лингвистических, коммуникативных, культурологических (Е.А. Быстрова). Например, школьник выбирает схему (модель) самоанализа правильности и уместности (целесообразности) употребления языковых средств. Этому направлению аналитической деятельности соответствует самоконтроль таких качеств текста, как: последовательность, ясность, точность изложения мысли; богатство, выразительность, образность речи (Б. Н. Головин). Логика организации самоконтроля качеств своего текста в данном направлении поддерживается рекомендациями учителя обратить внимание на анализ представления сюжетной линии события, на наличие выраженности собственного отношения к этому событию, на качество презентации фоновой линии события [3].

Использование инструментария лингвосмыслового и лингвостилистического анализа текста предполагает самооценку качеств продукта индивидуального речетворчества: тематическое (смысловое) единство, логико-композиционная (структурная) последовательность, языковая (стилистиче-

ская) цельнооформленность. Система критериев самооценки текста сочинения на определенных этапах обучения расширяется, что позволяет впоследствии обращаться к схеме (модели) полного лингвосмыслового анализа текста: тема текста, основная мысль, функционально-смысловый тип речи, стиль, организация зачина и концовки, их связь с основной частью текста; взаимообусловленность абзацев и микротем, средства связи частей текста, языковые особенности – фонетические, лексические, грамматические; ключевая лексика, прагматическая установка автора. Структурно-содержательные параметры самоанализа текста сочинения с использованием модели (схемы) полного лингвосмыслового анализа текста формируют фонд действенных знаний, который может служить одним из показателей диагностики умственного развития [1]. Другими словами, владение инструментарием лингвосмыслового анализа текста позволяет школьнику ощущать реальные достижения, динамику качественных изменений своей речи. Обращение к модели (схеме) лингвосмыслового анализа текста в процессе самоанализа сочинения – одно из педагогических условий обучения школьников саморедактированию. При этом открываются дидактические ресурсы редакторской правки, их возможности преобразовываться во внешние опоры внутреннего диалога автора «с самим собой» при редактировании своего текста. Например, обучающиеся отмечают установленными символами части текста с избыточной или недостаточной информацией, факты мозаичности и фрагментарности в оформлении содержания, несоответствие абзацного членения смысловым нагрузкам микротем, коммуникативно нецелесообразный порядок слов, повтор слов и фраз и т.д. Представляется справедливым признание лингвосмыслового анализа текста средством формирования готовности личности к самоконтролю, самооценке и саморедактированию своего текста в целях повышения его коммуникативных качеств. Лингвосмысловой анализ текста – творческий процесс, требующий переноса правилосообразных и культуросообразных действий по оценке и самооценке качеств текста в новую ситуацию, ибо сам объект анализа – текст всегда изменяется.

Лингвокультурологический анализ текста позволяет усилить внимание читающих и пишущих к возможностям индивидуального стиля, к коммуникативности (эстетически) мотивированному употреблению средств безэквивалентной и коннотативной лексики, слов-концептов, фразеологизмов, пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых слов [2; 6].

О достаточном уровне развития компетенций обучающихся по самоанализу, самооценке своего сочинения свидетельствует их подготовка к поэтапному использованию филологического анализа текста с ориентацией на саморедактирование продукта своего речетворчества (сочинения). Опираясь на предложенную Н. А. Николиной схему (модель) комплексного филологического анализа прозаического текста [4], в работу по самоанализу и саморедактированию сочинения по книге (отзыв, рецензия, эссе) включаются такие параметры филологического анализа текста, как: соответствие творческой работы жанру; целевое использование ключевых слов и фраз; взаимодействие повествования, описания и рассуждения; логичность организации про-

странственно-временных и причинно-следственных отношений в целостной структуре текста (время – календарное, событийное; пространство – открытое или замкнутое, видимое или воображаемое, расширяющееся или сужающееся); соответствие текста его функционально-стилистической принадлежности.

При самооценке текста отзыва о прочитанной книге обучающимся предлагается ответить на вопросы:

- Удалось вам доказать, что произведение интересное и вам понравилось? Сумели вы выразить свое отношение к теме произведения, его проблемам и героям?

- Есть в вашем тексте краткое изложение содержания произведения, цитаты? Объем и содержание этих фрагментов сочинения соответствуют жанру отзыва?

- Как вы отметили мастерство писателя, особенности языка произведения?

- Концовка вашего сочинения подчеркивает завершенность текста? Удачно ли вами использованы заключительные фразы?

В процессе самоанализа сочинения-рецензии на книгу школьникам рекомендуется программа самоанализа творческой работы с включением в нее проблемных вопросов:

- Какие особенности рецензии вы учитывали при работе над сочинением?

- Как вы представили в своем сочинении основное, центральное событие произведения?

- В каком объеме вы использовали пересказ рецензируемого текста (события, фон событий, оценочное отношение автора к событиям и героям)?

- Как вы отметили особенности языка автора и оригинальность писательского стиля?

Ориентировочную основу самоанализа сочинения в жанре эссе определяют известные слова М. Эпштейна о том, что в эссе максимально широко представляется опыт концептуального самовыражения [6]. В программу процедуры самоанализа школьниками своего текста эссе включаются формулировки выводов о целесообразности использования цитат, риторических вопросов, об уместности сравнений, антитезы, о логике перехода от образа к понятию, от абстрактного – к бытовому, а также вопросы:

- Как диалог «с самим собой» передает ваше отношение к теме и проблеме текста?

- Насколько удачны ваши сопутствующие вставки?

- Как в тексте эссе вы представили возможные точки зрения (сомнения и сомнения)? [6, с.267-268].

Уникальность эссе как личностно-ориентированного жанра проявляется в его ориентации на раскрытие внутреннего «я» автора, на тенденции к самопознанию автором своего «я», своего личностного ресурса. При самоанализе эссе школьник оценивает свой авторский потенциал, представляет рас-

суждения о личном жизненном и читательском опыте, о понимании самим собой своих мнений и сомнений, о своих способностях использовать уникальные ресурсы русского языка в собственной речи.

Список литературы

1. Калмыкова, З. И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся/З.И.Калмыкова [и др.]; [отв. ред. – З. И. Калмыкова] – М.: Педагогика, 1975. – С. 69-94.
2. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика. /В. А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
3. Мещеряков, В. Н. Методика описания текстов в учебных целях / В. Н. Мещеряков. – М.: МГПИ, 1984. – 144 с.
4. Николина, Н. А. Филологический анализ текста. /Н. А. Николина. – М.: «Академия», 2007. – 272 с.
5. Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых (12-14 мая 2014г.): материалы международной конференции /отв.ред. М. И. Рожков. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014. – 317 с.
6. Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика // Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Лингвистические и лингвокультурологические основы формирования языковой личности в условиях многоязычия»/отв.ред. Л. Г. Саяхова. – Уфа: РИЦ Баш. ГУ, 2011. – 548 с.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Мартынова Е.В.

доцент кафедры художественного образования, канд. пед. наук,
Академия повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования, Россия, г. Москва

В статье исследуется категория «музыкальная культура». Музыкальное искусство рассматривается как эффективное средство в воспитании школьников. Уделяется особое внимание вокально-хоровому исполнительству на уроке музыки. Подчеркивается необходимость освоения классического (образцового) наследия отечественных и зарубежных композиторов как условие развития музыкальной культуры обучающихся.

Ключевые слова: музыкальная культура; хоровое пение; творческие способности; музицирование.

Общее музыкальное образование сегодня представляет собой взаимосвязанный процесс музыкального обучения, воспитания и развития учащихся, в котором особое место отводится исполнительской деятельности школьников на уроке музыки. В связи с этим в процессе развития музыкальной культуры обучающихся доминантными становятся вокально-хоровое и инструментальное музицирование (игра на детских музыкальных инструментах оркестра К. Орфа, свирели Э. Смеловой), как наиболее демократичные формы исполнительской деятельности, доступные детям, не имеющим специальной музыкальной подготовки. Вокально-хоровому исполнительству и

инструментальному музицированию отводится особое место и в новой примерной рабочей программе учебного предмета «Музыка» (разработчик – И.Е. Домогацкая), апробация которой уже начата в ряде регионов Российской Федерации. Конечно, музыкальное воспитание и развитие школьников может иметь место при различных видах музыкальной деятельности: систематическое прослушивание и осмысление музыкальных произведений, изучение музыкальной грамоты и т.д. Однако педагогическая психология доказывает, что подкрепление интеллектуальных операций деятельностью, связанной с практическим воспроизведением усвояемого материала, оказывается наиболее плодотворным. Б.В. Асафьев отмечал, что успех формирования музыкального сознания в решающей степени предопределяется степенью активности самостоятельного практического музицирования. Здесь дает о себе знать одна из закономерностей психологического порядка, в силу, которой реальное, «предметное» действие ведет к значительной интенсификации процессов внутреннего развития учащегося. Китайская мудрость гласит: «Я слышу – и забываю. Я вижу – и помню долго. Я делаю – и понимаю». Практический опыт подтверждает эту мудрость и свидетельствует о том, что действие – это лучшая проверка понимания. Процессы развития учащегося протекают особо эффективно в тех случаях, когда он практически (а не умозрительно) собственноручно оперирует с материалом. Именно такую возможность и предоставляет ему музыкальное исполнительство, одной из форм которого является вокально-хоровая деятельность.

Хоровое пение – наиболее массовая форма активного приобщения детей к музыке. Петь может каждый ребенок, и пение для него естественный и доступный способ выражения художественных потребностей, чувств, настроений, хотя подчас им и не осознаваемых. Доступность этого вида творческой деятельности обуславливается тем, что голосовой аппарат – «инструмент», данный человеку от рождения, совершенствующийся вместе с его ростом и развитием. С воспитанием певческих навыков одновременно происходит и воспитание человеческих чувств и эмоций, поэтому в руках грамотного учителя вокально-хоровое пение – действенное средство музыкально-эстетического воспитания обучающихся. Хоровая музыка тесно связана со словом, что создаёт базу для более конкретного понимания содержания музыкальных произведений, она всегда программная и очень яркая. Содержание её раскрывается через поэтический текст и через мелодию, поэтому идейно-эмоциональная сущность содержания хоровой музыки «удваивается». Эта особенность очень важна для музыкального воспитания детей, которым свойственна конкретность мышления, образность представлений. Соединение в пении таких многогранных средств воздействия на школьника, как слово и музыка, способствуют развитию их эмоциональной отзывчивости на «прекрасное» в искусстве, жизни, природе.

Вокально-хоровая деятельность – сложный процесс. Он имеет две стороны: во-первых – это искусство, это само по себе – творческий процесс, а во-вторых – каждое занятие – это учёба, требующая от ребёнка волевых усилий, преодоление встречающихся трудностей, напряженного внимания. Во-

кально-хоровые занятия развивают у детей не только музыкальные способности, музыкальную память, творческую активность, но и умение трудиться, дисциплинированность, формируют вкус и музыкальную культуру в целом. Неслучайно крупнейшие отечественные музыканты и педагоги давали высокую оценку хоровому пению как виду творческой деятельности, подчеркивая его роль в музыкальном воспитании детей и юношества. П.И. Чайковский был убежден, что обучение хоровому пению должно быть во всех учебных заведениях нашего отечества. С.И. Танеев относился к хоровой культуре как к первооснове музыкально-эстетического воспитания. Один из ведущих русских педагогов музыки прошлого века С.В. Смоленский считал, что проблеме музыкальной культуры общества как национальную традицию музыкального образования в России можно решить через хоровое пение. Русский педагог А.И. Пузыревский считал, что пение способствует всестороннему развитию музыкальности и должно стоять на первом плане как залог развития музыкального вкуса и любви к музыке у детей.

К сожалению, в последнее время в обществе наблюдается явная недооценка значения вокально-хорового вида деятельности в системе общего образования и эстетического воспитания детей и юношества, влияния вокально-хорового искусства на общее развитие их интеллектуальных и творческих способностей, а также музыкальной культуры в целом. Совершенно очевидно, что реальное время урока музыки, где учитель должен организовать работу детей в различных видах творческой деятельности (пение, слушание музыки, пластическое интонирование, изучение элементов музыкальной грамоты и т.д.), абсолютно недостаточно для вокально-хоровой работы. Неслучайно в недавнем прошлом в большинстве образовательных учреждений организовывались хоровые коллективы начальной, основной школы, вокально-хоровые ансамбли старшеклассников в формате внеурочной деятельности. Сегодня непросто найти такие школы, где обучающиеся имели бы возможность приобщиться к вокально-хоровому творчеству. Каковы причины того, что, по сути, утрачивается традиция вокально-хорового воспитания в школе? На наш взгляд таких причин несколько. Одна из важнейших причин – спад интереса к хоровой музыки, который начался в 90-е годы XX века. Он привел к утрате исконных национальных певческих традиций не только у сегодняшних детей, но и у их родителей, исчезает вкус к домашнему семейному коллективному пению. Наиболее популярным видом творческой деятельности становится сольное пение, особенно в жанре эстрадного вокала, чему активно способствуют и средства массовой информации, вспомним хотя бы проект «Голос – дети». Этот проект рождает много вопросов и по своему формату, где правила игры, рассчитанные на взрослых людей, переносятся на неокрепшую психику детей, оказывая на нее не самое лучшее воздействие, и к репертуару, который подчас не отличается высокой художественностью и далеко не всегда соответствует возрастным особенностям развития ребенка. Тем не менее, именно этот жанр в большей степени привлекает внимание молодых слушателей и рождает желание, поддержанное родителями, попробовать свои силы в эстрадном пении. Хоровое же искусство остается в сто-

роне. И это понятно, ведь не испытав удивительного чувства сотворчества в процессе создания музыкального образа, чувства эмоционального единения, которое рождается в хоровом пении, многие дети рассматривают пение в хоре как скучное подпевание в общей массе. В сольном же пении, по их представлениям, исполнитель выходит на первый план и становится «настоящим артистом». В такой ситуации перед учителем музыки стоит сложнейшая задача через практику вокально-хорового исполнительства, вернуть учащихся в мир музыкально-эстетических ценностей. Но, решая эту задачу, учитель сталкивается с еще целым рядом трудностей. В результате активного объединения школ в образовательные комплексы нагрузка учителя стала максимальной, иногда достигающей до 36 часов в неделю. При такой учебной занятости учителя трудно говорить о дополнительных хоровых занятиях. На помощь могло бы прийти дополнительное образование, но его положение в системе общего образования сегодня очень неустойчиво. В результате, мы сталкиваемся с противоречием между современными требованиями к общему музыкальному образованию школьников, в котором основное место должно занимать практическое музицирование и отсутствием условий, необходимых для реализации поставленных задач. Только силами учителя музыки разрешить данное противоречие невозможно. Необходимо глубокое понимание этих противоречий, видение путей их преодоления для решения поставленных задач со стороны соответствующих министерств и ведомств. Что касается учителя, то он, опираясь на богатейший опыт в области вокально-хорового искусства, имеющийся в отечественной музыкальной педагогике, готов отдать свои знания, умения, свой творческий потенциал для приобщения обучающихся к хоровому искусству, которое рассматривается как основа развития музыкальной культуры школьника в целом.

Раскрывая сущность музыкальной культуры школьников, специалисты подразумевают под этим социально-художественный опыт личности, обуславливающий удовлетворение высоких духовных потребностей, который формируется, прежде всего, под непосредственным воздействием музыки. В чем сила музыки и ее воздействия на личность? Тысячи лет существует музыка на земле, и тысячи лет люди снова и снова пытаются ответить на этот вопрос. Почему музыка волнует и трогает? Почему именно с музыкой мы связываем свои представления о прекрасном? В наше сложное время, излишне динамичное для того, чтобы подросток смог получить полноценное впечатление от восприятия музыкальных произведений, учитель музыки должен позаботиться о том, чтобы данный вид искусства предстал перед учеником как «...особый внутренний свет, чистый и незамутненный, как драгоценный талант, который надлежит беречь от разрушающей монотонной повседневности» [12]. Очевидно, учителю в процессе развития музыкальной культуры подростков всегда помогает то обстоятельство, что человек носит музыку, прежде всего в себе, и в этом заключается особый секрет его отзывчивости на музыкальные звучания. Учитель музыки должен стать первым проводником ребенка в мир музыкальной культуры.

Все, что приходится делать современному подростку – учиться, общаться с родителями, взрослыми и друзьями, внимать средствам массовой информации, – все непременно окрашивается его эмоциональным отношением к окружающему миру. Тысячи неуловимых обстоятельств, даже самые простые будничные вещи могут вызвать поток самых разнообразных чувств подростка, которые ему подчас невозможно выразить. Время отрочества и особенно юности – это время бурных эмоциональных переживаний, время «первых встреч» с верностью и предательством, любовью и ненавистью, встреча с такими явлениями в мире, которые не выразишь словами и не изобразишь. Тогда именно в музыке, с ее текучестью, переменчивостью, игрой красок и состояний, мы находим эмоциональный отклик своим переживаниям. Не случайно ученикам говорить о музыке с учителем порой так же трудно, как рассказывать о своих переживаниях. Общеизвестно, что музыка сближает совершенно разных людей, помогает им лучше понять друг друга, вступить в общение не на уровне «рацио», а на уровне эмоционально-чувственного переживания. Музыка не живет вне человека, она всегда несет в себе частицу его души, «и какова музыка, волнующая нас, таковы и мы сами: сколь бы различны ни были характеры людей, их привычки, внешний облик, в главном они могут оказаться не такими уж непохожими» [12].

Музыкальная культура, если исходить из того, что культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом с одной стороны, часть общей культуры, с другой – показатель уровня этой общей культуры. Формирование музыкальной культуры школьников направлено на активизацию и развитие духовных сил ребенка при постижении им богатейшего опыта музыкального искусства. В связи с этим главным критерием развития музыкальной культуры школьников является глубина проникновения в музыку. И это проникновение, и погружение как нельзя лучше можно достичь через вокально-хоровую работу, которая включает в себя:

- формирование нравственно-эстетических чувств и убеждений;
- развитие музыкального вкуса и музыкальных потребностей;
- приобретение знаний, исполнительских навыков и умения в области вокально-хорового искусства;
- развитие музыкальных творческих способностей, определяющих успех музыкальной деятельности.

Процесс формирования музыкальной культуры школьников можно охарактеризовать как процесс возникновения, углубления и выражения в музыке личностно-значимого для ребенка жизненного смысла. Этот смысл определен как путь постижения музыки и жизни в их единстве. Если говорить о музыкальной культуре как части всей духовной культуры, то можно подчеркнуть: становление ребенка, школьника как творца, как художника невозможно без развития фундаментальных способностей – искусство слышать, искусство видеть, искусство чувствовать, искусство думать. Развитие человеческой личности вообще невозможно вне гармонии – **вижу, слышу, чувствую, думаю, действую.**

Сила подлинной музыки поистине безгранична. Она способна пробудить в человеке стремление к красоте, творчеству, любви, открывает богатства музыкального мира. Музыкально – эстетическая культура подростка имеет в своем основании, прежде всего духовную тягу, желание приобщиться к музыке как явлению культуры. Первый импульс данного явления – это эмоция, переходящая в чувство и только потом осмысление, постижение музыки на уровне разума. Через вокально-хоровую работу учитель знакомит ребят с лучшими образцами народной музыки, произведениями русской и зарубежной классики, в том числе и современной. Именно освоение классического наследия является основой воспитания музыкальной культуры учащихся. В работе над музыкальным произведением первостепенно погружение в его художественный образ, постижение которого тесно связано с процессом сопереживания, с умением пропустить через себя, с ощущением интонаций музыкального произведения как своих собственных. Об этом с большой точностью высказывался Д.Б. Кабалевский: «Известно, что в любом предмете заучить можно все. Однако заученное, как правило, быстро забывается, не оставляя следа ни в сознании, ни в душе. По – настоящему запомнить можно только то, что по-настоящему понято. Для музыки (вообще для искусства) нужно еще больше: запомнить в музыке можно только то, что понято **и эмоционально прочувствовано**. В равной мере это относится и к самой музыке, и к слову, сказанному о музыке, к исполнению музыки и к ее слушанию» [9]. Возникновение у ребёнка возвышенных переживаний и духовного наслаждения при встрече с музыкальными произведениями; чувства отвращения от столкновения с безобразным; чувства юмора, иронии, сарказма от общения с комическим; чувств гнева, страха, ужаса, сострадания, порождаемых трагическим, всё это признаки его подлинной эстетической развитости и воспитанности. Их признаком является также способность эстетического суждения об эстетических явлениях в музыкальном искусстве.

Важную роль в процессе развития музыкальной культуры школьника является подбор репертуара учителем. С репертуаром связано не только идейно-художественная направленность искусства, но и сам стиль исполнения. Репертуар как совокупность произведений, составляет основу всей деятельности, способствует развитию творческой активности участников, находится в непосредственной связи с различными формами и этапами работы хора. Репертуар влияет на весь учебно-воспитательный процесс. На его базе накапливаются музыкально-теоретические знания, вырабатываются вокально-хоровые навыки, складывается художественно-исполнительское направление и как следствие развитие самой музыкальной культуры школьников.

Формирование мировоззрения исполнителей, расширения их жизненного опыта происходит через осмысление репертуара, поэтому высокая идейность того или иного произведения, предназначенного для хорового исполнения, есть первый и основополагающий принцип в выборе репертуара.

Хорошая лирическая песня, построенная на народных интонациях, сюжетное полотно, раскрывающее историческое прошлое народа, шуточная

песня – все это может послужить интересным материалом для воспитательной работы в коллективе.

Одно из ведущих мест в воспитании средствами хоровой музыки принадлежит классическому наследию. Нельзя создавать новую культуру, не овладевая художественными ценностями прошлого. Н.Л. Грозденская писала: «Чем раньше дети узнают и полюбят хорошую музыку, тем это будет плодотворнее для их чувств, формирования личности... Однако нельзя ограничиваться тем, чтобы дети только слушали классическую музыку. Они её должны исполнять» [7]. Задача репертуара – неуклонно развивать и совершенствовать музыкально-образное мышление участников хора, их творческую активность, а также обогащать интонационный слушательский опыт. Это возможно только через обновление и расширение музыкального материала. Огромнейшие фонды классической хоровой музыки являются значительным источником формирования музыкальной культуры школьника.

Д.Б. Кабалевский писал, что выбирая репертуар, а затем, исполняя его, мы воспитываем, прежде всего, отношение к музыке, «иммунитет против пошлости» который также важен при формировании мировоззрения у подростков.

Формируя репертуар для того или иного хорового коллектива (класса – хора), учитель должен, прежде всего, обращать внимание на соответствие идейно-художественного содержания произведения возможностям восприятия детей, проверять tessitura условия и диапазон каждого голоса. Определять нагрузку, которая падает на дыхательный аппарат и, конечно сопоставлять чисто технические возможности хора с теми исполнительскими трудностями, которые предъявляются данным сочинением. Выразительность исполнения напрямую связана с пониманием учащимися характера музыкального образа, средств музыкальной выразительности исполняемого произведения. Если произведение недостаточно освоено эмоционально и технически, то и исполнение будет поверхностным, неглубоким. И наоборот – четкость, ясность представления исполнительской «сверхзадачи», общая музыкальная культура немедленно передается и исполнению. Оно становится осмысленным, ярким, художественно выразительным, подлинно музыкальным. Тончайшие интонационные нюансы, динамические и темповые отклонения, разнообразные способы звукоизвлечения, не зафиксированные в нотной записи, составляет комплекс исполнительских средств выражения, дополняющий комплекс элементов музыкального языка, используемых композитором. Процесс хорового пения создает хорошую возможность наблюдать индивидуальные проявления характера каждого ученика. В зависимости от манеры интонирования исполнителя, обусловленной его творческой индивидуальностью, степенью чуткости к восприятию музыки, возможно различное раскрытие её образного содержания и эмоционального строя. И чем ярче индивидуальность исполнителя, тем убедительнее может быть интерпретация, тем сильнее воздействие на слушателя. Результат исполнения зависит от ряда объективных и субъективных причин, среди которых основой следует счи-

тать техническую подготовленность школьников, их умение эмоционально передавать заложенный в произведении художественный образ, настроение.

Хоровое пение имеет свою технологическую сторону, в большей степени связанную с певческой природой этого искусства. Управление процессом пения осуществляется с помощью качественной оценки звучания голоса, которое должно быть естественным, свободным, тембрально окрашенным. В основе выразительного пения, развитие слуха и голоса лежат вокально – хоровые навыки.

Необходимым условием их формирования является певческая установка. Под термином «певческая установка» понимается комплекс обязательных требований – стоять или сидеть подтянуто, не напряжённо, развернув плечи и держа голову прямо. Указанные требования способствуют правильному звукообразованию. Создание певческой установки – очень важный и во многом определяющий момент хорового исполнительства.

Певческая установка непосредственно связана с навыком певческого дыхания. Тремя составляющими дыхания являются: вдох, мгновенная задержка дыхания и выдох со звукообразованием. Наиболее целесообразно для пения грудобрюшное дыхание, предусматривающее при вдохе расширение грудной клетки в средней и нижней её частях с одновременным расширением передней стенки живота. Ключичное дыхание, при котором дети поднимают плечи при вдохе, недопустимо. С певческим дыханием связано понятие певческой опоры. В пении она обеспечивает наилучшие качества певческого звука, а также является необходимым условием чистоты интонации.

Не менее важным в вокально-хоровой работе является навык звукообразования, при формировании которого должны соблюдаться следующие требования:

- перед возникновением звук должен быть оформлен мысленно – в слуховых представлениях школьников (предслышание);
- звук при атаке осуществляется интонационно точно, без глиссандо.

Из трёх типов атаки звука основной принято считать мягкую, создающую условия для эластичной работы связок. Твёрдая атака, и придыхательная атака, когда смыкание голосовых связок происходит после начала выдоха, применяются в пении реже. Как правило, твёрдая атака может быть рекомендована для ребёнка, склонного к вялости, инертности, и наоборот, чрезмерно активному ученику лучше посоветовать придыхательную атаку.

Важное место вокально-хоровой работе занимает артикуляция. Формирование навыка артикуляции предполагает становление тембрального родства гласных, которое достигается устойчивым положением гортани при пении различных гласных. Правильному формированию певческого звука способствует также манера произнесения слов – дикция. При этом произношение в пении строится на общих правилах орфоэпии.

В процессе становления и развития вокально-хоровых певческих навыков школьников решается комплекс важнейших задач общего музыкального развития обучающихся, в том числе становление и развитие их слушательской компетенции. Работа над вокально-хоровым произведением начинается

с его прослушивания и обсуждения: выявления эмоционально – смыслового содержания песни, определяющего общий характер произведения, осмысления средств музыкальной выразительности, с помощью которых создается художественный образ произведения, определение исполнительских трудностей (мелодических, ритмических, тесситурных и т.д.), которые могут возникнуть при разучивании песни, анализ и составление исполнительского плана. Знакомство с новым музыкальным произведением, его прослушивание и анализ способствует развитию слушательской практики обучающихся, которая, в свою очередь, обеспечивает владение средствами музыкальной выразительности. Описание художественного образа, выявление его главной интонации, фиксация своих ощущений и эмоций в процессе восприятия музыкального произведения и их вербализация в соответствии со средствами музыкальной выразительности, анализ единства формы и содержания художественного образа – все это способствует воспитанию грамотного слушателя с развитым музыкально – эстетическим вкусом. Расширяя музыкальный кругозор школьников, формируется его музыкальный и художественный вкус, происходит воспитание подготовленного, заинтересованного, чуткого слушателя, обладающего развитым образным и ассоциативным мышлением. Бесспорно, музыкальное развитие школьников средствами вокально-хоровой деятельности способствует более глубокому пониманию замысла композитора, прочтению художественного образа, к его более тонкому эмоциональному восприятию.

Таким образом, вокально-хоровое исполнительство как вид коллективной творческой деятельности, является прекрасной психологической, нравственной и эстетической средой для формирования лучших человеческих качеств личности обучающихся и их музыкальной культуры в целом.

Список литературы

1. Акопян К.З., Ильичёва Н.И., Чершинцева М.А. Мир музыкальной культуры. [Текст] / К.З. Акопян, Н.И. Ильичёва, М.А. Чершинцева. – М.: Эксмо, 2012. – 480 с.
2. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки. [Текст] / Ю.Б. Алиев // Конспекты уроков. Репертуар. Методика. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 431 с.
3. Алиев, Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. [Текст] / Ю.Б. Алиев. – М.: Изд-во СГУ, 2012. – 479 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. [Текст] / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
5. Бажанов Н.Н. Танеев. [Текст] / Н.Н. Бажанов. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 240 с.
6. Батуриная Т.Н. Проблема подготовки учителей-музыкантов в педагогическом наследии С. В. Смоленского [Текст] / Т.Н. Батуриная // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1991.
7. Гродзенская, Н.Л. Школьники слушают музыку // Искусство в школе. – 2006 – № 2. – С. 15-19.
8. Живов В.Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика. [Текст] / В.Л. Живов. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
9. Кабалецкий Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] / Д.Б. Кабалецкий // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 23.

10. Мансурова А. Музыкально-эстетическая культура школьника. [Текст] / А. Мансурова. – Издательский Дом: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 160 с.
11. Материалы интервью П.И. Чайковского СПб: журнал «Петербургская жизнь» от 12 ноября 1892 года.
12. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. [Текст] / Т.И Науменко, В.В. Алеев. – М.: Дрофа, 2014. – С. 4-7.
13. Пузыревский А.И. Методические заметки по преподаванию пения в народных школах. Изд. 2-е. [Текст] / А.И Пузыревский. – М.: П. Юргенсон, 1892. – 69 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Никишина С.Р.

доцент кафедры иностранных языков, канд.филол. наук, доцент,
Казанский федеральный университет, Россия, г. Елабуга

В настоящей статье рассматриваются проблемы, возникающие в процессе работы над переводом научно-технической литературы с немецкого языка на русский, исследуются вопросы немецкой научно-технической терминологии.

Ключевые слова: немецкий язык, перевод, научно-технический текст, терминология, научный стиль.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов, ориентированных на обмен информацией в сфере профессиональной коммуникации, особую ценность представляет специальный перевод. Его объектом являются «материалы, относящиеся к различным областям человеческого сознания и практики, науки и техники. Отличительной чертой этих материалов является предельно точное выражение мысли, что достигается в первую очередь широким использованием терминологии» [1, 160].

Говоря о наиболее типичных лексических признаках научно-технической литературы, следует отметить насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями, а также наличие лексических конструкций и сокращений.

К числу наиболее распространенных ошибок в текстах технических статей относится неточное применение терминологии. «Если задача перевода – обеспечение эквивалентности как общности содержания текстов оригинала и перевода, то при переводе специальных текстов терминам следует уделять особое внимание: именно они определяют информационное содержание специального текста, являясь своеобразными ключами, организующими, структурирующими и кодирующими специальную информацию. Следовательно, именно применительно к терминам наиболее остро встает вопрос о возможности достижения эквивалентности при существовании различия кодовых единиц» [2, 104].

Существует ряд терминов, заимствованных из общелитературного языка и с течением времени приобретших совершенно новое значение. Боль-

шинство терминов совпадают не только по форме, но и по содержанию в разных языках, т.е. являются интерлингвистическими, например такие слова, как артикль, интонация, суффикс и др.

На начальном этапе работы с немецкими текстами сложными для понимания являются случаи, когда термин состоит из группы слов, так как в отличие от русского языка здесь не имеется падежных согласований между отдельными элементами фраз, например: *Hochleistungsanlagen f*, *Kurbelrad n*, *Maschinenausleihstation f* и др.

В объем лексики входит кроме специальной терминологии и фразеология, характерная для научного текста. Узкоспециальная лексика составляет незначительный процент.

Определенные затруднения для понимания и запоминания представляет лексика, не ограниченная одной какой-либо сферой употребления, необходимая для чтения научного текста. Кроме того, сложность перевода термина заключается в его многозначности, поэтому найти правильный перевод термина в конкретном тексте можно в том случае, когда хорошо разбираешься в существе переводимого материала. Перевод одного и того же термина будет зависеть от той области, в которой он применяется.

Пополнение словаря студентов словами этого типа является одной из основных задач преподавателя. Оно достигается анализом часто встречающихся в научных текстах многозначных слов, нередко уже знакомых в каком-либо одном, обычно основном значении, например:

Rampe f 1. пусковая установка (авиа.); 2. предгорье, склон (горн.); 3. рампа (театр.); 4. грузовая платформа (ж/дорож.); 5. линейная стадия импульса линейно изменяющегося напряжения (техн.); 6. подъезд.

Strom m – 1. многоводная река; 2. поток, течение; 3. электрический ток (поток электронов); 4. потоки (лавовые) (геол.); 5. покровы (формы залегания эффузивов); 6. группа, отделение (спорт).

Зачастую для точного перевода важна не только грамматическая форма, но и лексический контекст, в котором она употребляется. Примером тому может служить глагольное управление. Например, немецкие глаголы, значение которых изменяется в зависимости от их употребления с прямым или косвенным дополнением:

halten – держать, соблюдать;

halten (für Akk.) – считать (кого-либо, что-либо, кем-либо, чем-либо);

halten (von Dat.) – быть какого-либо мнения (о ком-либо, о чем-либо).

Как правило, понимание и запоминание слов узкоспециальной лексики не представляет особой трудности, так как она обычно употребляется в понятном для специалистов контексте и приводится в специальных словарях. Для запоминания наибольшую трудность вызывает лексика, как раз не ограниченная какой-нибудь одной сферой употребления.

Таким образом, приступая к работе над переводом, студент должен владеть определенной лексической и грамматической базой языка, уметь ориентироваться в структуре предложения, тренироваться в правильном понимании и переводе характерных для технического текста грамматических явлений.

Список литературы

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. М.: Едиториал УРСС, 2006. – 160 с.
2. Базалина Е.Н. К проблеме перевода терминов научно-технических текстов// Вестник Майкопского государственного технологического университета. Майкоп, 2009, №1. С. 102-107.
3. Jumpelt R. W. Die Übersetzung naturwissenschaftlicher und technischer Literatur. Bd. 1, Berlin-Schöneberg, 1961, SS. 24-26.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ ДАМАСКА

Парецкая М.Э.

старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся,
Институт филологии, журналистики и массовых коммуникаций,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Аласаад Далин (САР)

аспирантка первого года обучения, Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье говорится об опыте работы по изучению русского языка как иностранного на кафедре русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону) и на кафедре русского языка и литературы в Дамасском университете (Сирийская Арабская Республика).

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), лингвокультурологический аспект в изучении РКИ, русская художественная классика, РКИ в сирийской высшей школе.

Южный федеральный университет (ЮФУ), расположенный в городе Ростове-на-Дону, является главным центром образования и науки на юге России. Вуз ведёт свою историю с 1915 года, когда в ходе Первой мировой войны в город были эвакуированы факультеты Варшавского Императорского университета, открытого ещё в 1817 году Александром I.

В 2014 году агентство «Эксперт РА» присвоило университету рейтинговый класс «С», означающий «высокий уровень» подготовки выпускников. В ЮФУ – инновационно-исследовательском университете, дающем качественное образование на уровне мировых стандартов, сегодня обучается более сорока тысяч студентов, около пятисот из них – иностранцы, приехавшие из стран Европы, Латинской Америки, Африки, Азии и Ближнего Востока. Подготовка национальных кадров для зарубежных стран ведётся в университете начиная с 1948 года, за эти десятилетия выпущено около семи тысяч специалистов из ста двадцати стран мира. По числу иностранных выпускников ЮФУ входит в число ведущих университетов России.

Русский язык иностранцы изучают на кафедре русского языка для иностранных учащихся, которая в следующем году отпразднует своё пятидеся-

тилете. Кафедрой накоплен большой и плодотворный опыт работы со студентами, магистрантами и аспирантами разных специальностей. За годы своей деятельности преподаватели кафедры использовали разные методики в деле обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

На сегодняшний день методика РКИ, максимально раскрывшая коммуникативное направление в обучении инофонов, успешно развивает и другое направление – лингвокультурологическое, помогающее обновлению современной методической науки и лингводидактическому поиску. В связи с чем одной из главных задач преподавателей кафедры является создание условий для освоения русской культурно-языковой сферы иностранными учащимися.

Постижение чужой культуры через язык невозможно без знакомства с литературой, написанной на этом языке. Изучение художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному с учащимися гуманитарного профиля, в частности с будущими филологами, переводчиками и журналистами, предполагает как учебные, так и профессиональные цели. В связи с чем работа над текстами русской классической литературы со студентами указанных специальностей должна быть более основательной.

Опыт практической работы показал целесообразность выделения в курсе изучения русской словесности иностранными гуманитариями спецсеминара, рассматривающего вопросы духовности, связанные с национальным характером, субконфессиональной принадлежностью и ментальностью русского этноса и анализирующие способы отражения этих составляющих в русской классической литературе «золотого» и «серебряного» века.

На современном этапе изучения русского языка и литературы в рамках РКИ их особенности можно раскрыть именно с позиций лингвокультурологии, признающей отечественную словесность как часть духовной, религиозной культуры общества в целом [2, с. 52]. Освещение особенностей русской филологической культуры на основе категорий лингвокультурологии является важным моментом в деле морально-этического воспитания иноязычной молодёжи, чей интерес к духовной культуре России возникает на фоне активизации религиозной мысли в современной российской действительности.

Преподавателю РКИ в рамках спецсеминара необходимо предусматривать соотнесение традиционного подхода в изучении русской классики с её интерпретацией в контексте христианства и описывать отдельные произведения под религиозным углом зрения. В результате чего у обучающихся должна сформироваться такая компетенция, как умение применять в своей научно-учебной деятельности полученные знания о русской художественной литературе в религиозном ключе.

Решение поставленных задач реализуется на базе лекционного обеспечения спецсеминара (12 часов), проведения практических занятий (12 часов), а также организации самостоятельной работы, предполагающей создание иностранными студентами различных функционально-стилистических типов текстов в устной и письменной речи. Тип занятий – лекционно-практический. Весь курс состоит из двенадцати модулей, объединяющих теоретический и практический материал, выделяемый в соответствии с рассматриваемыми произведениями русской классической литературы (которые могут варьиро-

ваться в зависимости от программы, потребностей и интересов обучаемых). Общая трудоёмкость для каждого модуля составляет два академических часа.

Учебные модули связаны со следующими темами лекционных и практических занятий:

1. Связь христианства с русской культурой и русской словесностью.
2. Русский язык и его духовные составляющие.
3. Изучение русской литературы в контексте христианства.
4. Русские писатели-классики и христианская культура.
5. Отражение духовного опыта в поэзии М.Ю. Лермонтова.
6. Рассказ «Живые мощи» И.С. Тургенева и житийная литература.
7. Православный дискурс в романе «Братья Карамазовы».
8. Описание светского и религиозного в рассказах А.П. Чехова.
9. Религиозно-философский символизм творчества А.А. Блока.
10. Библейские мотивы в стихах В.В. Маяковского («Послушайте!»).
11. Библиизмы в поэзии А.А. Ахматовой.
12. Идеи религиозного дискурса в произведениях Б.Л. Пастернака.

На зачётном уроке необходимо планирование выступлений учащихся с докладами, например, на такие темы, как: «М.Ю. Лермонтов и духовная культура России», «Религиозно-философский контекст рассказа А.П. Чехова «Дом с мезонином», «Символическое значение терминов цвета в творчестве А.А. Блока», «Православная культура – основа религиозно-философских взглядов Б.Л. Пастернака».

Безусловно, что такая работа поможет преподавателю раскрыть смысл духовного начала нашего языка и литературы в плане синхронии и диахронии на разном речевом материале, а учащиеся получают возможность увидеть связь между светской и религиозной культурой, осознать роль российских писателей и поэтов как наставников общества в духовной сфере жизни [1, с. 76] и проанализировать художественный текст на основе религиозного контекста.

Изучение русского языка в вузах Сирии насчитывает чуть более года. В крупнейшем (восемьдесят пять тысяч студентов) и самом старом университете Сирии – Дамасском (основанном в 1923 году путём объединения медицинского и юридического вузов) активное изучение русского языка началось в конце 2014 – начале 2015 гг. в связи с политической ситуацией в стране и на фоне возросшего общего интереса её граждан к России и русской культуре.

В Дамасском университете на факультете искусств и гуманитарных наук открылась кафедра русского языка и литературы, где обучаются восемьдесят семь студентов и студенток, набравших высокие баллы и принятых на конкурсной основе для получения бесплатного образования. В дальнейшем планируется увеличение числа студентов, которые стремятся изучать русский язык и литературу.

Преподавательский состав кафедры включает двух сирийских филологов, имеющих докторскую степень в области русской словесности, а также четырёх специалистов из России. Методика обучения сирийских студентов учитывает опыт преподавания русского языка как иностранного в российских вузах, а также опыт преподавания иностранных языков в Высшем институте языков университета Дамаска.

Учебники по РКИ для учащихся и преподавателей вуз получает из России по договорённости между Московским финансово-промышленным университетом «Синергия» и Дамасским университетом, что решает серьёзную проблему нехватки учебных материалов по русскому языку. Между этими университетами также планируется организация летних курсов по изучению сирийцами русского языка как в России, так и в Сирии. Кроме того, в российском вузе намечается открытие отделения арабского языка и приглашение отличников из Дамасского университета для продолжения образования [3].

В ближайшем будущем предусмотрено открытие кафедр и отделений русского языка и литературы в университете города Алеппо, в Тишринском университете в городе Латакия и в университете аль-Баас города Хомса.

Возможность изучения русского языка в системе сирийской высшей школы создаёт долгосрочные перспективы и для изучения русского языка в средних школах страны, где начиная с седьмого класса ученики смогут выбрать его в качестве второго обязательного наравне с английским и французским языками. Безусловно, что подобное научное, педагогическое и методическое сотрудничество способствует политическому укреплению и развитию отношений между двумя странами.

В заключение также нелишне отметить, что русский язык принадлежит к наиболее распространённым языкам. Он занимает пятое место в мире – после китайского, хинди, английского и испанского языков – по числу говорящих на нём. В той или иной мере русский язык изучают в вузах и школах более, чем в ста сорока странах мира.

Список литературы

1. Бухаркин П.Е. Православная Церковь и русская литература в XVIII–XIX веках. Проблемы культурного диалога. Изд-во СПб. ун-та, 1996. 172 с.
2. Колесов В.В. О логике логоса в сфере ментальности // Мир русского слова. 2000. № 2. С. 52 – 59.
3. Успешное изучение русского языка в Сирии. URL: <http://www.russkiymir.ru/news/156343/> (дата обращения: 30.12. 2015).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ ЛЕКЦИЙ

Паули И.А.

доцент кафедры химии, канд. хим. наук, доцент,
Сибирский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Новосибирск

Никитина Е.И.

доцент кафедры химии, канд. геол.-минер. наук, доцент,
Сибирский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Новосибирск

Работа посвящена проблеме визуализации лекции – одной из организационных форм обучения в вузе. Обсуждаются способы визуализации информации, используемые при чтении лекций, в которых визуальные формы представлены в виде мультимедийной

презентации в формате Power Point. Представлен анализ использования лекций-визуализаций в образовательном процессе.

Ключевые слова: лекция, активные и интерактивные методы обучения, визуализация, элементы мультимедиа.

Одной из организационных форм обучения, которой отводится важнейшая роль в образовательном процессе высшей школы, является лекция. Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Она представляет собой способ изложения объемного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. «Лекция должна давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, концентрировать внимание обучающихся на более сложных, узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления» [2]. Наряду с другими формами работы, такими как семинар, практическое занятие, лабораторная работа, коллоквиум, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, производственная практика и т.п., лекция одновременно является способом непрерывного управления познавательной деятельностью студентов, а также выполняет развивающую, воспитательную и организующую функции [2].

В настоящее время, как отмечено в работах [1, с. 79; 2], наряду со сторонниками, существуют и противники лекционного изложения учебного материала в ВУЗе. В число их основных аргументов против чтения лекций входят следующие: во-первых, лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление; во-вторых, отбивает вкус к самостоятельным занятиям; в-третьих, основная масса студентов физиологически не способна одновременно слушать, осмысливать и записывать излагаемый лектором материал. Наконец, посещение лекций отнимает много времени, поэтому лекции нужны, если нет учебников или их мало.

Тем не менее, лекция по-прежнему остается ведущей формой организации учебного процесса в вузе, поскольку, как показала практика [1, с. 79], отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала. В настоящее время развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и внедрение в образовательный процесс новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция [1, с. 84; 3, с. 5-8]. Современные активные и интерактивные формы проведения лекций позволяют устранить отмеченные недостатки.

Среди современных форм вузовской лекции большой популярностью пользуется лекция-визуализация. Такая лекция представляет собой систематизированную, методически обработанную устную информацию, преобразо-

ванную в визуальную форму. Чтение подобных лекций сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции [1, с. 85].

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникать глубже в существо познаваемых явлений [1, с. 84]. Основной акцент в лекции-визуализации делается на развитие визуального мышления.

В числе требований к процессу обучения дидактика высшей школы выдвигает «обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, самостоятельного мышления как основы творческой поисковой деятельности» [5]. В соответствии с этим требованием преподаватели кафедры химии СГУПСа при чтении лекций активно используют элементы визуализации, постоянно совершенствуя лекционные курсы. Традиционно на лекциях по химии используются красочные плакаты с рисунками, схемами и таблицами, наглядные пособия (образцы минералов, модели кристаллических решеток и др.), демонстрации опытов и показ учебных фильмов. С появлением технических средств обучения лекции стали сопровождаться показом слайдов, аудио- и видеотрегментов. Развитие компьютерных технологий с применением элементов мультимедиа создало новые возможности визуализации лекционных занятий.

В 2004 году был разработан курс лекций по общей химии для студентов I курса инженерно-технических специальностей, в котором визуальные формы представлены в виде мультимедийной презентации в формате Power Point с использованием анимации [4, с. 81]. При создании слайдов были использованы материалы, представленные в информационных ресурсах Интернета и имеющихся электронных учебниках. Разработанный курс был апробирован на потоке студентов факультета «Промышленное и гражданское строительство». Первый опыт чтения лекций с использованием компьютерной презентации выявил положительные стороны и некоторые преимущества данной технологии перед традиционным изложением учебного материала с применением доски и мела [4, с. 82]. Результаты анонимного анкетирования студентов (75 человек) после окончания чтения лекций показали, что 89,3 % студентов хотят и в дальнейшем слушать мультимедийные лекции. Анализ студенческих анкет позволил определить слабые стороны лекций и наметить пути их устранения.

На протяжении всех последующих лет преподавателями кафедры ведется большая работа по созданию и совершенствованию лекций-визуализаций. Разработан ряд авторских лекционных курсов по дисциплинам: «Общая химия», «Концепции современного естествознания», «Химия и микробиология воды», «Химия в строительстве», которые постоянно изме-

няются, дополняются, корректируются. При этом в сочетании с компьютерной презентацией по-прежнему используются традиционные, упомянутые выше, формы наглядности (демонстрационные опыты, наглядные пособия, учебные фильмы и т.п.), которые дополняют словесную информацию и сами выступают носителями содержательной информации.

Одной из проблем при чтении лекций в форме компьютерных презентаций является их конспектирование студентами. Конспектирование лекции-визуализации предполагает схематичное изображение ее содержания. Условно существуют три варианта конспектирования. Первый – выделение времени в ходе лекции на переписывание текста и перерисовывание изображений со слайдов. Второй – классический вариант – подготовка преподавателем раздаточного материала: графиков, схем, таблиц. Третий – электронная версия лекции, для последующей самостоятельной распечатки студентом или изучения с использованием компьютера [3, с. 6].

Каждый преподаватель сам выбирает вариант конспектирования. Первый вариант используется преподавателями кафедры чаще всего. В этом случае основная проблема – не допустить перегрузки текстовой информации на слайдах. Текст должен содержать только ключевые формулировки и определения (не более семи содержательных пунктов). Чтобы текст был хорошо читаемым, необходимо плотное расположение букв, наличие четких промежутков между словами, использование и прописных, и строчных букв, стандартных шрифтов [2]. Часто преподаватель из лучших побуждений пытается вынести на слайд как можно больше информации (с дополнительными пояснениями). А чтобы успеть выдать весь учебный материал лекции, увеличивает скорость смены слайдов, сокращая время на конспектирование и вызывая недовольство студентов. Подобные недостатки позволяет выявить опрос или анонимное анкетирование учащихся, используемое преподавателями кафедры для осуществления обратной связи. Так, в 2015 году из 69 опрошенных студентов, обучающихся по направлению «Строительство», только 3 человека (4 %) отметили быструю смену слайдов на лекциях по химии, а 6 (8 %) – пожаловались на большой объем информации. По сравнению с 2005 годом, когда лекции в виде компьютерных презентаций читались впервые, количество таких студентов уменьшилось в 3 раза (12 % и 20 % соответственно).

Некоторые преподаватели кафедры успешно используют наряду с первым вариантом конспектирования лекций и второй – подготовку раздаточного материала в виде таблиц, которые выдаются студентам во время лекции. Такой вариант позволяет существенно сократить время на переписывание информации и больше внимания уделить ее пояснению, хотя он связан с определенными трудностями. Когда лекционный поток составляет около 150 человек, проблематично обеспечить всех студентов раздаточным материалом.

Третий вариант – электронная версия лекции, считающийся самым распространенным, преподавателями кафедры пока практически не исполь-

зуется. Практика некоторых преподавателей показывает, что возможность приобретения лекционного курса в электронном виде приводит к снижению посещаемости лекционных занятий. Однако живое эмоциональное чтение лекций, на наш взгляд, не может полностью заменить безличный текст, тем более что дидактика высшей школы выдвигает эмоциональность преподавателя обязательным требованием к обучению. Тем не менее, мы не отказываемся от перспективы использования электронных версий. Но для того, чтобы они имели высокую эффективность в процессе обучения, необходима предварительная проработка методики предоставления их студентам. Одним из вариантов работы в этом направлении является дистанционная образовательная система MOODLE, активно внедряемая в настоящее время в СГУПСе.

Таким образом, необходимость визуализации лекций не вызывает сомнений. Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Процесс визуализации является свертыванием разных видов информации в наглядный образ, который, будучи воспринят, может служить опорой для мыслительных и практических действий. Использование элементов мультимедиа при изложении учебного материала позволяет качественно повысить уровень восприятия и понимания информации, привлечь внимание студентов к наиболее важным и сложным моментам. Возможности подачи информации в доступной, сжатой и наглядной форме с помощью программы Power Point позволяют легко выделять и отбирать наиболее существенное, устанавливать внутренние взаимосвязи изучаемых процессов, акцентировать внимание студентов на важнейших понятиях предмета и их значении.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0266/1_0266-56.shtml#book_page_top (дата обращения 25.01.2015).
2. Малейко Г. У. Лекция-визуализация как современная форма изложения материала URL: <http://pandia.ru/text/78/099/152533.php> (дата обращения 12.01.2015).
3. Методические рекомендации по использованию активных методов обучения в учебном процессе / Саратов: СГАУ, 2011. URL: <http://www.sgau.ru/files/pages/620/13745578180.pdf> (дата обращения 12.01.2015).
4. Паули И.А. Опыт создания курса лекций по общей химии с применением элементов мультимедиа / Единая образовательная информационная среда: Проблемы и пути развития: матер. IV Всероссийской науч.-практ. конф.-выставки. Томск: Изд-во ТПУ, 2005. С. 81-82.
5. Основы дидактики высшей школы / URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=5730> (дата обращения 12.01.2015).

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕРИАЛА ПО ФИЗИКЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пономарев Н.С.

доцент кафедры физики, к.ф.-м.н., доцент,
Ухтинский государственный технический университет, Россия, г. Ухта

Рогожина Т.С.

доцент кафедры физики, к.ф.-м.н., доцент,
Орловский государственный университет, Россия, г. Орел

В данной статье авторы освещают проблему информационного содержания лекционного материала при компетентном подходе в образовании. Показаны направления повышения качества лекционного материала на основе инновационного подхода в применении информационных технологий.

Ключевые слова: образование, компетенции, физика, лекции, информационные технологии, программы.

Формирование постиндустриального информационного общества основано на знаниях, когда потребность в инновациях ставит на один уровень значимость фундаментальной и прикладной науки. Основой новой модели образования является компетентностный подход. Выделение функций компетенций в обучении подтверждает главную направленность компетентностного подхода – усилить практическую ориентацию образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль умений, опыта практически реализовать знания, решать задачи, фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям. Знания и методы познания, а также деятельности нужно соединить в органическую целостность.

Внедрение компетентностного подхода и соответственно практико-ориентированной модели образования привело к изменению его структуры и содержания. Изменения в структуре связаны с внедрением двухуровневой ступени образования. Существенные изменения в содержании образования отражены главным образом в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования и основной образовательной программе соответствующего направления обучения и в рабочих программах по соответствующим дисциплинам.

Однако внедрение новой модели образования позволило сохранить доминирующий принцип российского инженерного образования, – глубокая фундаментальная подготовка выпускников, т.е. сохранить ведущую роль фундаментальной подготовки в Российском техническом образовании. Это позволяет вести активную деятельность в новейших областях высоких технологий, представляющих собой сплав фундаментальных знаний с инженерным искусством.

Физика является одной из главных наук современного естествознания.

Она определяет мировоззрения будущего специалиста. В основе всех современных технологий лежат те или иные физические законы, без знания и понимания которых бакалавр не сможет быстро принимать решения при каких-либо изменениях в технологическом процессе. Поэтому формирование именно физического знания, является первостепенной задачей образования на первых курсах обучения.

Однако в настоящее время возникают большие проблемы при преподавании этой дисциплины. Назовем некоторые из них.

Первая проблема – студенты первого курса имеют довольно низкий уровень школьной подготовки по физике. Несмотря на попытки установления преемственности школьного и вузовского обучения, вчерашние школьники не справляются с потоком теоретического материала, который «обрушивается» на них уже в первом семестре. В настоящее время Министерство образования и науки делает огромные усилия по повышению качества среднего образования. Надеемся, что эти усилия дадут положительные результаты.

Вторая проблема – сокращение аудиторных занятий. Если ранее физика изучалась три семестра, то в настоящее время для большинства технических направлений ее изучают в течение двух семестров. Значительно сократились аудиторные лекционные занятия. Поэтому учебный материал дается в тезисном виде, а некоторые его разделы даются на самостоятельную проработку студентам, но это не приносит желаемого положительного результата.

Третья проблема – самостоятельная работа студентов, как одно из основных направлений компетентностного подхода, организационно и дидактически поставлена слабо. Студента первого курса необходимо учить работать с книгой, консультировать, развивая при этом его интеллектуальные способности, креативность мышления, интерес к предмету. Только при такой постановке самостоятельной работы можно осуществлять контроль самостоятельно изученного учебного материала и отражать его в балльно-рейтинговой системе вуза [2, с. 277].

В настоящее время педагогическая наука ищет способы повышения качества преподавания физики, повышения эффективности усвоения материала студентами. Предлагаются и внедряются инновационные технологии обучения [3, с. 21]. Учитывая вышеизложенные проблемы, с целью повышения качества обучения целесообразно использовать электронные средства, учитывая, что мультимедиа технологии в подготовке специалистов предполагают набор современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций. Их целесообразно применять при проведении всех форм занятий по физике. В нашем опыте эти средства, как авторский вариант, используются в первую очередь для разработки и проведения лекционных занятий и тестового контроля знаний [4].

Однако ключевым компонентом дидактического цикла обучения является вузовская лекция. Ее цель – организация ориентировочной базы для последующего изучения студентами учебного материала. Во время лекции можно активизировать мыслительную деятельность, возбудить интерес к изучаемому материалу, тем самым повышая мотивацию к обучению. Инфор-

мацию целесообразно представлять с помощью сочетания символьных и геометрических (графических) способов. В результате этого достигается быстрое, панорамное восприятие информации и мгновенное выделение наиболее важных сведений. Использование мультимедийной поддержки на учебных занятиях по физике позволяет, по нашему наблюдению, за отведённое на лекцию время увеличить на одну треть объём изучаемого материала.

Другой способ повышения качества преподавания физики, повышения эффективности усвоения материала студентами является активное изучение физики с помощью метода мультимедийных проектов.

Формы и содержания таких проектов могут быть различными. Они в первую очередь зависят от подготовки студента. Главное, чтобы такие проекты студенты выполняли системно на протяжении всего обучения в вузе: работа над проектом развивает творческое начало, креативность мышления, интерес к проведению исследований и научной литературе. Все это, безусловно, способствует повышению качества образования, отвечает современным требованиям, которые предъявляют работодатели, общество к выпускнику вуза.

Доклад на студенческой научно-технической конференции является основной формой мультимедийного проекта на первых курсах. Накопленный нами опыт показывает, что студенты с большим желанием берутся за выполнение таких проектов. При этом значительная работа по формированию содержания доклада ложится на преподавателя:

- подбор тем докладов, которые должны соответствовать изучаемым по физике темам и представлять интерес для студентов;
- обсудить с исполнителем содержание доклада, последовательность его изложения;
- определить мультимедийные средства;
- проконсультировать студента в процессе подготовки доклада как по подбору материала, так и по технической реализации мультимедийной презентации;
- оказать техническую помощь в написании статьи в сборник трудов студенческой научно-технической конференции.

Это накладывает определенные требования на преподавателя. Он должен не только хорошо знать свой предмет, но и постоянно следить за достижениями науки, новинками в развитии техники и технологий и явно видеть связь своего предмета (в данном случае физики) с ними и еще одно требование на преподавателя – высокий уровень ИТ-компетенции.

Мультимедийную презентацию студент (или группа студентов) должны представить, перед своими однокурсниками и защитить ее. Презентация должна быть технически правильно выполнена, логически завершённой, а её смысл и поставленная цель должны быть доступны аудитории, и поняты ею.

Работа над мультимедийными проектами позволяет студентам лучше осваивать учебный материал, получают практический опыт подбора и анализа необходимой информации, приобретать опыт работы с программным обеспечением, вырабатывают навыки дискуссионного обсуждения и публичных выступлений, написания научной статьи.

Подведя итог, необходимо отметить следующее:

- применение мультимедийных средств следует рассматривать как одну из гарантий качества образования; при этом активизируется мыслительная деятельность, повышается интерес к изучаемому материалу, тем самым повышается мотивация к обучению;
- лекция, являясь главной формой системы образования, должна быть разработана и представлена слушателям с применением мультимедийных средств;
- электронные средства обучения выступают мотивирующим фактором в университетской практике, особое значение принадлежит студенческим мультимедийным проектам;
- в университетах должна быть создана внутренняя система повышения квалификации преподавателей и сотрудников в области применения мультимедийных, программных средств, для разработки дидактического материала;
- необходимо увеличить количество мультимедийных аудиторий с целью повышения качества обучения;
- необходимо готовить экспертов в области электронного обучения, создавать внутри вузов специализированные подразделения, которые совместно с разработчиками могли бы готовить электронные образовательные ресурсы [1].

Список литературы

1. Подлесный С.А. Электронное обучение и обеспечение его качества [Текст] // Инженерное образование. 2013. Вып. 12. С. 104.
2. Пономарев Н.С. Балльно-рейтинговая система контроля знаний студентов по физике // Межрегиональная научно-практическая конференция «Модернизация высшего образования в Республике Коми: проблемы качества обучения»: материалы конференции (21-22 апреля 2011 г.). – Ухта: УГТУ, 2011. – С. 277-278.
3. Пономарев Н.С. Инновационный подход при изучении курса физики студентами заочного отделения по направлению «Строительство» // Сборник научных трудов [Текст]: материалы научно-технической конференции (22-25 апреля 2014 г.). В 3 ч. Ч. II / под ред. Н. Д. Цхадая. – Ухта: УГТУ, 2014. – С. 20-23.
4. Тарасова М.А., Рогожина Т.С., Мосин Ю.В. Программно-методический комплекс для оценки качества усвоения знаний // Образование и общество. 2010. №2 (61). С.57.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Савотина Н.А.

главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент,
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», Россия, г. Москва

В статье рассматриваются значение и актуальность проблемы развития социальной активности молодежи. Раскрываются недостатки и причины низкого качества работы по

развитию социальной активности. Представлены модели и общий алгоритм расширения социальной активности молодежи в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: социальная активность, технологический потенциал воспитания, модели развития социальной активности.

Научная и прикладная актуальность изучения проблемы социальной активности молодежи особенно значима в контексте таких явлений современного общества, как молодёжная безработица, неравенство «стартовых капиталов» при вхождении в жизнь, не одинаковая возможность доступа к социально-культурным ресурсам, социальная апатия и др. Все это требует адекватной оценки включённости молодежи в социальную реальность, выявления потенциала современных воспитательных технологий для развития социальной активности.

В научной литературе советского периода социальная активность молодежи рассматривалась преимущественно как политическая активность (участие в выборах, членство в общественных объединениях и т.п.) и как культурная активность (принадлежность к субкультурным сообществам, неформальным молодежным объединениям, движениям, и т.п.). В последние годы в связи с развитием добровольчества изменился контекст анализа социальной активности в научных исследованиях: увеличилось количество работ, анализирующих мотивацию участия молодежи в добровольческом движении, принципы и формы молодежного служения. Молодежная активность в этом контексте – это, прежде всего, возможность испытать иные поведенческие, ситуационные, общественные практики в более яркой, игровой, «быстрой» форме. Можно сказать, что молодежный активизм есть своего рода включенное обучение социальным навыкам, где важно не то, что ты делаешь, а то, как ты это делаешь, и какую ответственность ты несешь за свои действия [1].

В России к числу важнейших задач по развитию социальной активности молодежи (*Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации*) относят: распространение эффективных моделей и форм участия молодежи в управлении общественной жизнью; развитие моделей и программ подготовки лидеров молодежи; вовлечение молодых людей в деятельность органов самоуправления, органов власти; стимулирование молодежи к участию в проектной, управленческой, исследовательской деятельности; популяризация идей участия молодежи в общественной и общественно-политической жизни; привлечение молодежи к участию в выборах; поддержка молодежных общественных организаций и объединений; включение молодых людей в международные проекты по подготовке лидеров молодежных общественных объединений.

Анализ результатов проводимых мероприятий по развитию социальной активности детей и молодежи дает основания выявить *просчеты, влияющие на их эффективность:*

- не предлагается новых, захватывающих форм реализации инициатив при слабости мотивации молодежи;

- авторы молодежных программ апеллируют к индивидуальной активности, а не стимулируют групповое действие и активность молодежных групп;

- деятельность молодежных структур при органах власти носит обычно декоративный характер, представляя собой модель «песочницы», в которой молодым людям разрешают поиграть, не допуская их до обсуждения и решения серьезных проблем;

- отсутствие демонстрации в СМИ социальных практик с участием молодежи, содержащих элементы новизны, творчества, вызывающих общественный интерес и появление новых сторонников;

- отсутствует координация молодежной политики с другими областями государственной политики, что приводит к определенной изоляции молодежной проблематики;

- программные мероприятия, запланированные к реализации, не всегда соответствуют целям программ [2, с.30-34].

Указанные выше недостатки и упущения подтверждают необходимость совершенствования существующих научных подходов к развитию социальной активности молодежи в практике образования, всестороннего изучения возможностей практической реализации моделей и технологий по развитию социальной активности молодежи. Включение учащихся в разные виды социальной деятельности открывает широкие перспективы в воспитании граждански активной личности, активная позиция которой проявляется в интегрированном единстве трех смысловых установок: на себя, как субъекта нравственных, правовых, политических и др. отношений; на активную самостоятельную деятельность в различных сферах жизни; на других людей (социум, общество). Анализ зарубежного и отечественного опыта воспитания помог нам определить *возможности расширения социальной активности учащихся и студентов в учебном заведении* в рамках следующих моделей: предметно-тематической; модели «community service» (социальная взаимопомощь, социальное служение); институциональной модели.

1. Предметно-тематическая модель развития социальной активности детей и молодежи предполагает развитие социальной компетентности в рамках изучения учебных дисциплин социально-экономического, политико-правового, педагогического комплекса. Приоритетным для данной модели является получение знаний, навыков освоения информации в области построения демократического государства и гражданского общества, умения анализировать такую информацию и сопоставлять ее с реалиями жизни. В рамках данной модели можно особо выделить направление, когда освоение текстов общетеоретического характера сопровождается рассмотрением и анализом информации, поступающей из той или иной сферы социальной практики: из области прав человека, экономической и социальной политики, юриспруденции. Эффективность данной модели несомненно повышается при использовании интерактивных методов обучения: ролевых игр, дискуссий, моделирования, проектирования и др.

При реализации данной модели необходимо помнить, что знаниевый подход в рамках предметно-тематической модели – это процесс обучения поиску компетентных самостоятельных решений в социальной практике, освобождающий от стереотипов, процесс, сопряженный с интеллектуальными усилиями. Такие интеллектуальные усилия необходимы, потому что они создают условия и предпосылки для практического участия в реальных социальных проектах.

II. Модель «community service» социальной взаимопомощи основана на сочетании учебной и внеклассной работы, вовлечении учащихся в решение общественных проблем. Опыт обращения к системе социальной взаимопомощи в процессе воспитания социальной компетентности молодежи хорошо известен на Западе. Молодежь разных ступеней образования в рамках внеклассной воспитательной работы активно привлекается к участию в различных социальных акциях, наблюдает, как действуют, реализуются конкретные социальные программы, общую информацию о которых она получает в рамках учебных дисциплин.

Современное общество представляет сегодня широкое поле для освоения и развития социальной компетентности детей и молодежи. Посещение социально-педагогических, психологических центров, социальных приютов, центров социальной реабилитации расширяет социальное пространство учебно-воспитательной деятельности. Ощущая всю остроту современных социальных реалий (проблемы беспризорности, бедности, поиска работы, социальной защищенности, безопасности, защиты и сохранения здоровья, социально-демографические и т.п.), молодой человек попадает в социальную ситуацию развития, преобразуя пространство связей и отношений соучастников процесса. Расширение информированности учащихся за счет реального знакомства с деятельностью основных социальных институтов общества создает смысловую установку, которая в ситуации социальной деятельности начинает приобретать личностный смысл.

Главным акцентом данной модели является то, что она ни в коем случае не сводится к знаниевому плану (экскурсиям, изучению и т.п.), а предполагает обязательное участие детей и молодежи в конкретной деятельности. В качестве приоритетных объектов социального пространства мы выделяем: детские дома, специализированные школы, социальные центры и приюты, музеи, военно-патриотические клубы и т.п.

Вовлечение в систему социальной взаимопомощи – непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всех лет обучения с дифференциацией социальной посильности: от духовно-культурных реалий (участие в благоустройстве района, реконструкции культурных и религиозных памятников) к освоению, адаптации к более сложным, требующим специальных знаний формам и проявлениям социальной активности (социальные институты общества), а также приобретению навыков работы в коллективе, разрешения конфликтов, межвозрастного общения, освоения разных социальных ролей.

III. Институциональная модель расширения социальной активности детей и молодежи.

Данная модель рассматривается нами в качестве практической базы для освоения ключевых социальных компетентностей. Реализация данной модели предполагает следующие сценарии развития социальных и политико-правовых компетентностей в учебном заведении:

Сценарий 1. В школе (вузе) моделируются (воссоздаются) элементы гражданской жизни через общественное самоуправление.

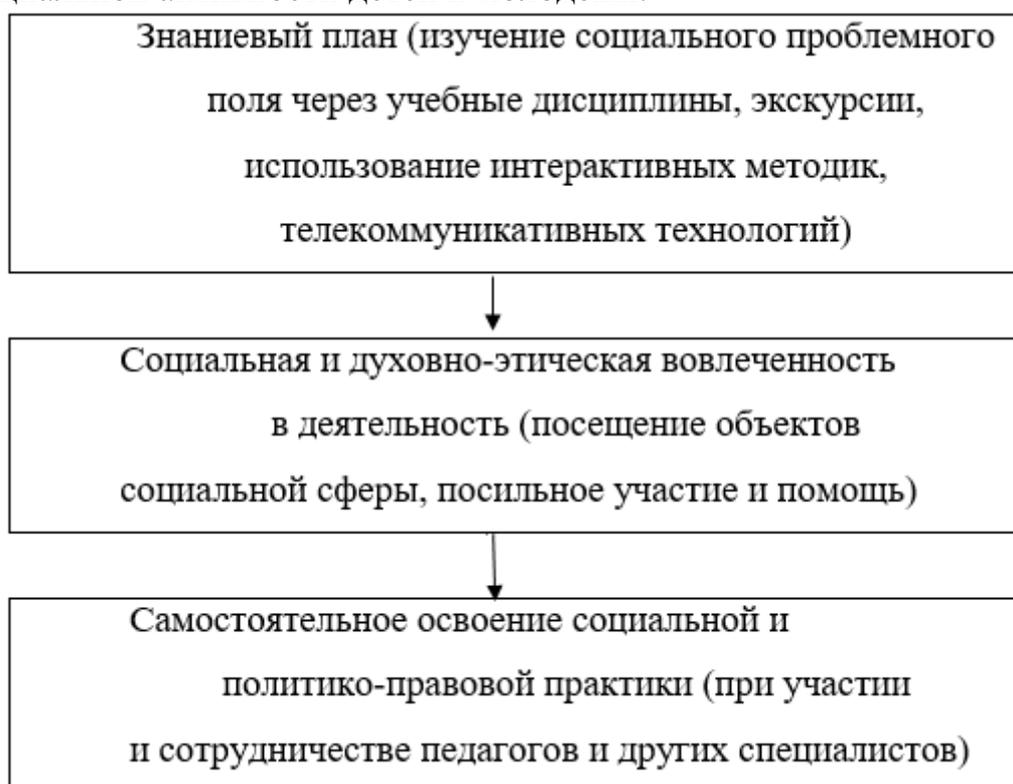
Сценарий 2. Основные элементы организации жизни образовательного социума (стиль обучения, система взаимоотношений, характер оценивания учебных достижений, стиль организации социума) приводятся в соответствие с демократическими ценностями.

Сценарий 3. Уклад школьного (вузовского) социума. Структура обучающего и воспитательного пространства выстраивается таким образом, чтобы обеспечить реализацию первых двух сценариев.

Сценарий 4. Превращение школы (вуза) из локального образовательного пространства в центр общественных и культурных связей, установление партнерских взаимоотношений с другими образовательными организациями, туристическими центрами, учреждениями культуры, здравоохранения, соцзащиты, бизнеса своего города и района.

Выбор той или иной модели расширения социального поля деятельности, на наш взгляд, не должен определяться факторами субъективного порядка. Например, наличие системы развитых связей с объектами и социальными институтами создает основания для реализации модели социальной взаимопомощи, а наличие команды сильных лидеров в школе обеспечит развитие институциональной модели.

Названные модели позволяют предложить общий алгоритм расширения социальной активности детей и молодежи:



Мы приходим к выводу, что воспитательные технологии развития социальной активности личности оптимально реализуются при соблюдении следующих педагогических условий:

- если используемые социально-педагогические технологии мобилизуют положительное эмоциональное отношение к решению задач как собственной самореализации в социальной деятельности, так и готовности к участию в реализации потребностей социума;

- если включение в социальную деятельность подкрепляется развитием у воспитанников активной жизненной позиции, системой работы по ориентации на общественно-значимые ценности;

- если школьный (студенческий) коллектив представляет собой целостную (где целостность не нивелирует самостоятельности и индивидуальности), развивающуюся и развивающую систему, обеспечивающую комфортность отношений между всеми членами;

- если деятельность образовательных организаций, детских общественных объединений связана с другими институтами социализации и стимулирует наднормативную активность воспитанников в разных сферах социального бытия.

Список литературы

1. Ростки политического: молодежный активизм в Германии и России // Неприкосновенный запас. – 2008. – № 5 (61) [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/rus/nz-online/619/1115/>] (Дата обращения 25.10.2015).

2. Филимонова Н.М., Ведехин А.Ю. Идентификация проблем реализации молодежной политики // Российское предпринимательство. – 2012. – № 18 (240). – С. 30-34.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ К УЧАСТИЮ В ТУРНИРАХ ФИЗИКОВ

Самылова Н.С.

старший преподаватель кафедры физики,
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

Юлкова В.М.

доцент кафедры физики, к.ф.-м.н.,
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются особенности формирования навыков теоретической и экспериментальной подготовки к решению физических задач у студентов, обучающихся на инженерно-технических направлениях подготовки. В качестве средства решения проблемы авторами предложено участие студентов в физических турнирах, в ходе подготовки

к которым, у участников формируются умения и навыки в области научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности.

Ключевые слова: студенты инженерно-технических специальностей, методика решения физических задач, физический турнир, научно-исследовательская деятельность студентов.

Исследования в области методики решения физических задач проводятся уже давно, но до сих пор эта тема является актуальной. Проблемам совершенствования практической и экспериментальной подготовки по решению физических задач, а также проблеме профессиональной направленности обучения посвящен ряд исследований. Например, проблема совершенствования практической подготовки по решению физических задач студентами, обучающимися по техническим направлениям подготовки и специальностям, изучалась С.И. Кашиной [1]. Ею были разработаны пособия для самостоятельных занятий для студентов, которые представляют собой сборник вопросов и задач, расположенных в порядке возрастания их трудности.

Кроме того, при решении задач по физике в вузе, применяется комплексный подход. Он заключается в создании опорных тематических схем, используя которые студенты демонстрируют понимание физической сути задачи [2]. Исследованию особенностей реализации принципа научности при решении физических задач посвящена работа [3]. Принципам теоретических обобщений в области методики преподавания физики посвящены работы Г.П. Корнева [4-6]. Он предложил новую классификацию физических задач, в соответствии с которой задачи собраны исходя из лежащих в их основе принципов относительности, суперпозиции, симметрии. Также им была разработана система фундаментальной подготовки студентов и выпускников вузов по проблемам физики и математики. Совершенствованию экспериментальной подготовки посвящены исследования в работах [7, 8] и др.

Однако проблема формирования навыков решения экспериментальных и теоретических задач у студентов инженерно-технических специальностей на примере подготовки к участию в турнирах физиков еще не изучалась.

В данной статье представлены результаты исследования о формировании навыков научно-исследовательской деятельности студентов в ходе подготовки и участия во Всероссийском студенческом турнире физиков [9].

Турнирные задачи могут быть преимущественно экспериментальными, например, задача «Тепловые часы»: *используя постоянный источник тепла, изготовьте наиболее точные часы, температура какой-то части которых меняется периодически. В качестве рабочего тела можно использовать воду или воздух в любом виде. Прибор не должен иметь движущихся частей (таких как поршни либо шестеренки).* Задача «Челябинский метеорит» позиционируется как теоретическая: *оцените массу метеорита при входе в атмосферу Земли, чтобы могли вылететь стекла на расстоянии 1 км от падения.* Но большинство задач имеют и экспериментальное и теоретическое содержание, например, задача «Горящая стрела»: *какова максимальная скорость*

выпущенной горячей стрелы (без пропитки горючими жидкостями), при которой она не гаснет в процессе полета?

При решении подобных задач у обучающихся [10]:

- формируется умение применять принцип научности, так как студент знакомится с научными фактами, законами, явлениями;
- развивается способность к абстрагированию и идеализации, так как модели предлагаемых задач должны соответствовать их физическому содержанию, но не быть слишком предметными;
- активизируется познавательная деятельность.

В итоге студенты приобретают умения, необходимые им в различных областях профессиональной деятельности.

Среди студентов, принимавших участие в турнирах, значительную долю составляли студенты инженерно-технических направлений подготовки, обучавшиеся по стандартам ФГОС-2 по направлениям 650900 Электроэнергетика, 650800 Теплоэнергетика, 656300 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств, 230200 Информационные системы [11-14]. Данные стандарты подразумевают формирование у студентов определенного набора научно-исследовательских и проектно-конструкторских знаний, умений и навыков таких как:

- знание физических явлений и процессов, происходящих в объектах их деятельности;
- знание методов исследовательского проектирования, позволяющих прогнозировать свойства и поведение объектов деятельности;
- знание методов разработки обобщенных вариантов решения проблемы, анализа вариантов, прогнозирования последствий, отыскания компромиссных решений в условиях многокритериальности, неопределенности, планирования реализации проекта;
- умение применять методы анализа, синтеза и оптимизации процессов;
- умение использовать компьютерные технологии моделирования и обработки результатов.

Степень сформированности данных знаний и умений играет важную роль при решении выпускником инженерно-технических специальностей основных задач своей деятельности – научно-исследовательской и проектно-конструкторской. Основными задачами научно-исследовательской деятельности являются:

- разработка и исследование теоретических и экспериментальных моделей объектов профессиональной деятельности, обработка результатов эксперимента;
- разработка и исследование методик анализа, синтеза, оптимизации и прогнозирования качества процессов функционирования объектов профессиональной деятельности.

Из задач проектно-конструкторской деятельности в первую очередь следует обратить внимание на способность к разработке вариантов решения проблем, их анализу, нахождению оптимальных решений в условиях многовариантности.

В результате выпускник оказывается способен к сбору, обработке, анализу и систематизации научно-технической информации по заданной теме в своей профессиональной области, в том числе с применением современных информационных технологий. Также приобретает способность к участию в проведении научных исследований и технических разработок.

Среди студентов, ранее участвовавших в физических турнирах, был проведен опрос, целью которого было оценить сформированность определенного набора научно-исследовательских и проектно-конструкторских знаний, умений и навыков. Участникам опроса была предложена задача и ряд вопросов, конкретизирующих этапы методики решения физических задач.

Задача: возьмите шарики из разных материалов (например, металл, дерево, резина), разгоните его до определенной скорости и пустите катиться по ровной поверхности сухого и влажного песка. Как и от каких факторов зависит максимальное расстояние, пройденное шариком до остановки?

1. Выделите основные законы и явления, лежащие в основе этой проблемы.

2. Предложите методы и средства исследования для решения рассматриваемой проблемы.

3. С чего Вы начинаете осуществлять поиск информации, относящейся к рассматриваемой проблеме? Какие источники информации Вы рассматриваете в первую очередь?

4. Предложите физическую модель в рамках данной проблемы.

5. На основании своей модели предложите план экспериментальных исследований.

6. Какие способы обработки результатов Вы бы использовали в данной ситуации?

7. При проведении анализа результатов проведенных экспериментов, на что Вы обращаете внимание?

8. Как Вы будете решать проблему несогласованности теоретической модели и экспериментальных данных?

При выявлении основных законов и явлений, лежащих в основе решения предложенной проблемы, респонденты указали *второй закон Ньютона* и *закон сохранения энергии*. Такой выбор законов, говорит о том, что они не только понимают основные механизмы происходящих процессов, но и предполагают различные подходы к решению (динамический и энергетический). Кроме этих законов студентами было предложено использовать *основное уравнение динамики вращательного движения*, что характеризует умение выявлять уже на первом этапе решения задачи не только суть исследуемой проблемы, но и глубокое понимание хода решения задачи.

При поиске информации, относящейся к рассматриваемой проблеме, студенты прибегают к помощи Интернет, где выбирают различные статьи о данном вопросе, причем, не только отечественных авторов, а также видео, которые помогают им понять суть задачи и правильно поставить эксперимент. Лекции и учебник, как база, используются студентами на первом этапе

разбора теории. Для дальнейшей подготовки ими используются справочники и специальная литература.

В основном, студенты видят начало решения задачи в эксперименте, а уже потом теоретическое описание. Это говорит о том, что у них хорошо развит процесс индукции, т.е. умение переходить от частного к общему.

При рассмотрении физической модели задачи все респонденты четко выделяют два объекта системы (шар и поверхность) и предполагают влияние на параметры системы как минимум одного фактора, не указанного напрямую в условии задачи (свойства поверхности). Кроме того, одним из респондентов было предложено создание электронной модели задачи.

При составлении плана экспериментальных исследований респонденты более подробно рассматривают переменные параметры системы (начальная скорость шарика, его материал, влажность, плотность и степень дисперсности песка), а также предлагают способы варьирования этих параметров в эксперименте. Далее, анализируя полученные зависимости, можно выявить закономерности рассматриваемого движения. Это свидетельствует о хороших навыках экспериментальной подготовки, о понимании основных принципов организации и планирования экспериментов, что особенно важно для студентов инженерно-технических направлений подготовки.

При обработке экспериментальных результатов всеми опрошенными предлагается использовать наиболее распространенные и традиционные при обработке методы (графический, табличный, аналитический). Эти методы позволяют, используя полученные данные, вывести аналитическую формулу и провести анализ теоретических и практических результатов. Студенты могут самостоятельно поставить эксперимент, и, анализируя постановку конкретного эксперимента, могут определить, какие параметры необходимо измерять, какие оставлять неизменными, при этом разработать оптимальную таблицу для занесения данных.

При анализе результатов экспериментов все респонденты обращают внимание на согласованность результатов с теоретической моделью. Также они обращают внимание или на взаимосвязь основных параметров системы («оценка степени влияния факторов», «общие зависимости параметров системы между собой») или на «изменение параметра, взятого за основной, относительно других параметров». При несогласованности теоретической модели и экспериментальных данных студенты видят выход из такой ситуации в корректировке или даже изменении модели, проведении еще одной серии экспериментов.

Обобщая результаты проведенного нами исследования, можно отметить некоторые особенности формирования навыков решения экспериментальных и теоретических проблем у студентов инженерно-технических специальностей. Поскольку задачи, предлагаемые на турнирах, представляют собой скорее исследовательскую проблему, то их решение, в первую очередь, формирует у студентов умение видеть упрощенную модель ситуации, выявлять основные и второстепенные факторы, влияющие на эту модель. Также наблюдается умение выявить физические явления и процессы и методы их

математической обработки в нестандартных физических задачах. Теоретическое описание изучаемого явления для студентов является более сложным, поэтому при решении задач типа турнирных студенты сориентированы в первую очередь на экспериментальное исследование. Еще одной особенностью решения подобных задач является умение самостоятельно выбрать методику работы, способы и методы обработки экспериментальных данных.

Таким образом, подготовка к турниру решает задачи по формированию умений и навыков, поставленных в образовательных стандартах специалистов инженерно-технических специальностей в области научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности.

Список литературы

1. Кашина, С.И. Задачи по физике на подготовительных отделениях вузов как метод активизации самостоятельной работы слушателей / С.И. Кашина. – Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. п. н. -М., 1993.
2. Кирк, Я. Г. Комплексный подход к решению задач по физике в вузе / Я.Г. Кирк. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 154. – С. 146 – 155.
3. Дамитов, Б.К. Физические задачи и методы их решения / Б.К. Дамитов, Л.М. Фридман. – Алма-Ата, 1987.
4. Корнев, Г.П. Методика практикума по решению физических задач / Г.П. Корнев. – Магадан: Магаданское кн. изд-во, 1988.
5. Корнев, Г.П. Спецпрактикум по решению задач в курсе общей физики / Г.П. Корнев, Л.Д. Филиогло. – Тольятти: СамГУ, Тольяттинский филиал, 1993.- 190 с.
6. Корнев, Г.П. Теоретические обобщения в методике решения физических задач / Г.П. Корнев. – Новосибирск, НГПИ, 1981.
7. Степанов, С.В. Развитие экспериментальных умений студентов в спецпрактикуме по методике преподавания физики / С.В. Степанов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 248 с.
8. Черных, А.В. Спецкурс: «Лекционные демонстрации курса общей физики в задачах» как средство совершенствования экспериментальной подготовки студентов педвузов / А.В. Черных. – Дис. на соиск. учен. степ. к. п. н. -М., 1995. 178 с.
9. Всероссийский студенческий турнир физиков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ipt.info/ru/> (дата обращения 20.01.2016)
10. Кузьмичева, А.Е. Научность, абстракция и идеализация при решении физических задач [Электронный ресурс] / А.Е. Кузьмичева, Ю.В. Коннов – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NMIV_2013/Pedagogica/2_131376.doc.htm (дата обращения 20.01.2016)
11. ФГОС ВПО Направление подготовки дипломированного специалиста 650900 ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm> (дата обращения 20.01.2016)
12. ФГОС ВПО Направление подготовки дипломированного специалиста 650800 – Теплоэнергетика [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm> (дата обращения 20.01.2016)
13. ФГОС ВПО Направление подготовки дипломированного специалиста 656300 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm> (дата обращения 20.01.2016)
14. ФГОС ВПО Направление подготовки дипломированного специалиста 230200 – Информационные системы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm> (дата обращения 20.01.2016)

СОДЕРЖАНИЕ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

Семикин В.В.

директор Института педагогики и психологии, д-р псих. наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

Пашкин С.Б.

профессор кафедры психологии профессиональной деятельности Института
педагогики и психологии, д-р пед. наук, профессор, Российский
государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

Родыгина Ю.К.

заведующая кафедрой психологии им. А.Ц. Пуни, д-р мед. наук, доцент,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Россия, г. Санкт-Петербург

Гончаренко С.В.

магистрант кафедрой психологии им. А.Ц. Пуни,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье приводится пример применения в образовательном процессе университета балльно-рейтинговой системы оценочных средств научно-исследовательской работы (НИР) магистрантов в период обучения в вузе.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа магистранта, технологическая карта, текущий и рубежный контроль, промежуточная аттестация, балльно-рейтинговая система оценки.

Объективная оценка знаний и компетенций обучающихся остается проблемой [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Особенно это касается второго уровня высшего образования, то есть подготовки магистрантов как будущих научно-педагогических работников.

Основной целью НИР магистрантов является развитие способности самостоятельного выполнения НИР, связанной с решением профессиональных задач, необходимой в их дальнейшей профессиональной деятельности.

НИР выполняется магистрантом под руководством научного руководителя. Направление НИР магистрантов определяется в соответствии с программой магистратуры и темой магистерской диссертации.

Дисциплина относится к блоку «Практика и НИР». В соответствии с учебным планом «НИР» изучается на 1 курсе в 1 и 2 семестре и на 2 курсе в 1 и 2 семестрах обучения по очной обучения и на 1 курсе во 2 семестре, на 2 курсе в 1 и 2 семестрах обучения и на 3 курсе в 5 семестре по заочной форме обучения, то есть со смещением на семестр. Виды промежуточной атте-

станции – зачеты по итогам каждого семестра обучения. Общий объем 756 часов, то есть 21 кредит (зачетная единица).

Балльно-рейтинговая система оценки применяется в каждом из семестров, отмеченных выше, и применяется поэтапно.

На первом этапе она состоит из трех текущих контролей, включающих доклады-сообщения на семинарах «Утверждение темы НИР» (оценивается от 2 до 10 баллов), «Планирование НИР» (2-15), «Актуальность научного исследования» (2-15), контрольную работу «Представление плана по организации и проведению психолого-педагогического эксперимента» (15-30) и промежуточный контроль (зачет) – защиту и обсуждение отчета по этапам выполнения НИР (22-30).

На втором этапе проводятся три текущих контроля: доклад магистранта о ходе выполнения исследования (3-10), контрольная работа и доклад – по обзору литературы (15-30 и 5-15), реферат-презентация НИР (5-15) и промежуточный контроль – защита и обсуждение отчета по этапам выполнения НИР (22-30).

На третьем этапе проводятся три текущих контроля: доклад на научной конференции (3-10), представление главы собственных исследований (5-15), доклад по описанию требований, предъявляемых к оформлению НИР (5-15), контрольная работа «Представление списка литературы с оформлением по действующему ГОСТу» (15-30) и промежуточный контроль – защита и обсуждение отчета по этапу НИР (22-30).

На четвертом этапе проводятся три текущих контроля: доклад на научной конференции (5-10), презентация выводов и практических рекомендаций в виде доклада (3-15), представление печатных материалов готовых для опубликования (5-15), контрольная работа «Правила оформления НИР» (15-30) и промежуточный контроль – защита и обсуждение итогового отчета по НИР (22-30).

Кроме базовых семестровых модулей оценки существуют и соответствующие дополнительные, служащие закреплению и совершенствованию компетенций магистранта. Они проводятся в «плавающем» порядке в зависимости от загруженности и готовности магистранта и расписанием консультаций научного руководителя и преподавателей.

На первом этапе это выполнение экспериментально-психологических методик (до 15), написание глоссария (до 5), обобщение всех полученных знаний по курсу в виде общей схемы (кластера, таблицы и т.д.) (до 10), составление конспекта занятия по теме, указанной для самостоятельной работы (до 15), анализ экспериментальных работ магистерских диссертаций (до 5).

На втором, третьем и четвертом этапах это подбор экспериментально-психологических методик по НИР (до 15), написание указателя литературы по темам НИР (до 5), обобщение всех полученных знаний по курсу в виде общей схемы (кластера, таблицы и т.д.) (до 10), составление конспекта занятия по теме, указанной для самостоятельной работы (до 15), анализ экспериментальных работ магистерских диссертаций (до 5), подготовка раздаточного материала для предварительной экспертизы (до 5), выступление с научным

сообщением перед студентами младших курсов на семинарском (практическом) занятии (до 10), подготовка раздаточного материала для ГАК (до 10), предоставление акта реализации (сертификата, грамоты, благодарности с места проведения исследования) (до 15).

Баллы выставляются в зависимости от глубины и полноты раскрытия содержания выбранной темы и заданных вопросов, степени свободы владения предметом, умения анализировать, систематизировать и структурировать материал, оперировать категориальным аппаратом, устанавливать причинно-следственные и межпредметные связи, самостоятельности и практической направленности ответа [4].

Соответствие окончательного количества баллов (полученных магистрантом по всем видам контроля) оценке по пятибалльной шкале приведено в таблице.

Таблица

Баллы	80 и более	65-79	50-64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачтено			Не зачтено

Сумма баллов, полученная по всем дисциплинам учебного плана, показывает совокупный (общий) рейтинг, а поделенная на количество дисциплин – средневзвешенный рейтинг, что дает возможность ранжирования обучающихся по успеваемости.

В ходе НИР магистрант ведет ежедневный дневник проводимых мероприятий в соответствии с утвержденным индивидуальным планом. К итоговому отчету прилагаются дневник, разработанные учебная программа и анкета, конспекты и презентации, раздаточный материал, отчет магистранта, отзыв научного руководителя, другие материалы.

Список литературы

1. Пашкин С.Б., Минко Н.И., Миленина И.П. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ВИТУ. – СПб., 2008 – 106 с.
2. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Технологическая карта как ключевое звено проектирования учебной дисциплины при балльно-рейтинговой системе оценки знаний//Исследование различных направлений психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 февраля 2015 г., Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 132-136.
3. Родыгина Ю.К., Курмышов В.М., Пашкин С.Б., Березняцкий В.С. О некоторых особенностях применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов и курсантов вузов // «Теоретические и прикладные аспекты современной науки»: Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч./Под общ. Ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. Часть IX. – С. 117-119.
4. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Балльно-рейтинговая оценка научно-исследовательской работы магистрантов//Сборник докладов XXX Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические исследования педагогики и психологии». Москва, 30 января 2015 года. – М.: Московский научный центр педагогики и психологии, 2015. – С. 62-65.
5. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Минко А.Н. Критерии оценивания компетенций обучающихся при балльно-рейтинговой системе//Актуальные проблемы психологии и пе-

педагогика: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 марта 2015 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 102-105.

6. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Гончаренко С.В. Содержание и балльно-рейтинговая система оценки научно-исследовательской практики магистрантов//Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 января 2016 г., г. Самара)/в 2 ч. Ч.2. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 78-81.

7. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Гончаренко С.В. Содержание и балльно-рейтинговая система оценки научно-педагогической практики магистрантов//Научные открытия в эпоху глобализации: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 января 2016 г., г. Саратов) /в 2 ч. Ч.2. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 167-171.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Скоморощенко Н.М.

магистр, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
заместитель заведующего по УВР МБДОУ ЦРР-д/с № 77 «Золотая рыбка»,
Россия, г. Ставрополь

Филимонюк Л.А.

профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образова-
ния, д.п.н., профессор, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный
университет», профессор кафедры профессионального обучения,
ГАОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический
институт», Россия, г. Невинномысск

В статье рассмотрены проблемы создания имиджа в дошкольном образовательном учреждении, представлены результаты поэтапной диагностики имиджа ДОУ, на основе проведенного исследования предложены инновационные формы работы с воспитанниками и их родителями для создания имиджа дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: имидж, образовательная организация, руководитель образовательной организации, имидж педагога, диагностика.

Работники сферы образования осознают сегодня важность имиджа образовательного учреждения, и его руководителя, и образовательного продукта, но не все достаточно четко представляют себе, как он создается. Имидж – это искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия. Целью его создания является выработка определенного отношения к тому или иному объекту. Под имиджем организации понимается сформировавшийся, действенный и эмоционально окрашенный образ, основанный как на реальных, так и на приписываемых свойствах данной организации [1]. Поскольку в данном случае объектом выступает образовательное учреждение, то речь пойдет об имидже организации. В связи, с чем целесообразно

будет привести определение имиджа образовательного учреждения – это эмоционально окрашенный образ учебного заведения (школы, училища, вуза, детского сада), часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [2].

Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, которая оказывает образовательные услуги. Формирование слов «имидж детского сада» совсем недавно звучало необычно, а сейчас многие руководители ДОО задумываются над целенаправленной работой в этом направлении.

В течении многих лет МБДОУ ЦРР – детский сад № 77 г. Ставрополя признан успешным и характеризуется наличием стабильного творческого коллектива, эффективным взаимодействием с социумом и родителями, позитивным общественным мнением в городе, достойными результатами выпускников детского сада, т.е. обладает позитивным имиджем, который нужно поддерживать и развивать.

Работа над созданием и поддержкой привлекательного имиджа ДОО была начата с изучения и оценки существующего имиджа и формирования внешнего имиджа детского сада. В условиях конкуренции перед каждым дошкольным образовательным учреждением встает вопрос о создании фирменного стиля, который делал бы его узнаваемым – это логотип или фирменный знак, в нем отражено название детского сада; летопись детского сада – книга отзывов для родителей и гостей ДОО, фотоальбомы; способы коммуникации: визуально подвижные коммуникации: манера персонала общаться с родителями, детьми, коллегами; речь сотрудников; манера поведения сотрудников в рабочей обстановке и на публике; деловой этикет, профессиональная этика; участие педагогов ДОО в профессиональных конкурсах на уровне города, края, всероссийских и международных интернет конкурсах; визуально неподвижные коммуникации: внешний вид персонала (одежда, прическа, макияж, маникюр, аксессуары и пр.); рекламные ролики; рекламные буклеты; внешний вид здания, благоустроенность территории ДОО.

Но главное это люди, т.е. администрация, педагоги, обслуживающий персонал. От имиджа человека во многом зависит желание сотрудничать с ним или организацией. Современный руководитель ДОО должен обладать высоким профессионализмом, компетентностью, организаторскими качествами, работоспособностью, высокой нравственностью, личным авторитетом, стремиться к демократическому стилю руководства. Все перечисленные компоненты имиджа руководителя характеризуют и имидж педагога. Кроме того имидж педагога – это и его голос, пластика, мимика, внешние данные в качестве воздействия на воспитанников и родителей. Имидж педагога определяется степенью удовлетворенности родителей и желанием детей посещать детский сад.

Для получения объективных результатов в вопросе изучения имиджа ДОО была проведена поэтапная диагностика имиджа ДОО с привлечением сотрудников, родителей и детей.

На первом этапе – имидж ДООУ глазами родителей, проводилось изучение мнения родителей. Основными критериями анализа информации, представленной родителями были: мотив выбора ДООУ, первое впечатление о нем, определение позитивных и негативных сторон деятельности детского сада, удовлетворенность участием в жизни учреждения. С целью изучения мнения родителей использовались традиционные методы: личная беседа, наблюдение, анкетирование. В работе с родителями применялись проективные (предлагаемые) методы, позволяющие выявить отношение родителей к деятельности ДООУ: словесные ассоциации, завершение высказывания или рассказа, анализ отзывов родителей. Эта работа помогла определить отношение родителей к детскому саду.

Родители с желанием приняли участие в обсуждении этого вопроса. Это объясняется тем, что мы учитываем индивидуальные особенности детей так в детском саду созданы адаптационные группы для детей младшего возраста; «Центр игровой поддержки ребенка» для детей не посещающих детский сад; «Академия дошкольных наук» для поддержки одаренных детей старшего дошкольного возраста; «Центр развивающего обучения» в котором проводятся занятия для будущих первоклассников. Положительные отзывы от родительской общественности были получены и за организацию и проведение в детском саду различных мероприятий в рамках родительских формирований: «Совет отцов», «Родительский всеобуч», «Мамина школа», «Семейный клуб». Всего было опрошено 180 человек, которые положительно оценили работу педагогов и все предложенные родителями пожелания были рассмотрены сотрудниками ДООУ с целью дальнейшего координирования своей работы.

Второй этап диагностики – имидж ДООУ глазами ребенка. Дети – носители внешнего имиджа. Большую часть своей жизни они проводят в стенах детского сада, постоянно контактируют с педагогами, то есть, связаны с внутренним имиджем ДООУ. Основными критериями анализа информации, представленной детьми были: отношение ребенка к детскому саду, выделяемые факторы (игрушки, занятия, воспитатель, сверстники), привлекающие или отталкивающие ребенка, желание ребенка выполнить рисунок на тему детского сада. Изучение имиджа ДООУ глазами ребенка проводилось с помощью следующих методов: беседа с ребенком, направленная на определение его отношения к детскому саду; рисуночный тест (рисунок на тему детского сада, позволяющий на основе анализа изображения выявить его отношение к ДООУ).

Третий этап диагностики – имидж ДООУ глазами окружающего социума. Представления общественности о роли ДООУ строятся в результате тесного сотрудничества с культурными образовательными, общественными организациями города. Итоги деятельности ДООУ освещаются в местной печати, на телевидении, концертах воспитанников ДООУ, Днях открытых дверей, рекламных буклетах, сайте ДООУ. Почётное место в формировании положительного имиджа ДООУ занимают достижения его сотрудников и воспитанников. С целью формирования положительного отношения к образовательному учреждению на базе ДООУ проводятся методические объединения для педагогов города, края; педагогическая студия в рамках августовской конференции

для руководителей дошкольных образовательных организаций города, семинары для педагогов города, с приглашением специалистов. МДОУ ЦРР –д/с №77 «Золотая рыбка» г. Ставрополя является активным участником городских, краевых, всероссийских и международных конкурсов.

В перспективе руководством и коллективом детского сада намечено: продолжать работу над созданием условий для формирования профессиональной компетентности педагогов как ресурсом повышения качества образования в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования; участвовать в распространении опыта работы детского сада (через семинары, конференции, ярмарки идей и т.п.); совершенствовать презентацию с информацией о деятельности ДООУ в СМИ; участвовать в конкурсах «Воспитатель года», «Детский сад года», «Женщина года» с целью повышения общественного признания деятельности дошкольного учреждения.

Таким образом, для формирования привлекательного и своего неповторимого имиджа, ДООУ должно иметь: свое видение будущего; уникальную, неповторимую систему ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения; разнообразные качественные образовательные услуги; оригинальную систему образовательной работы, творческие способности, здоровый образ жизни; своевременно обновляемые информационные материалы, предназначенные для внешнего представления.

Очень важно для формирования положительного имиджа строго соблюдать соответствие обещаний их реализации. Лучше пообещать скромные услуги, но достойно их реализовывать, чем обозначить широкий спектр, но обеспечить выполнение лишь какой-то части.

Список литературы

1. Березина Д.В. Социально-психологическое значение имиджа в практике управления персоналом // Научно-практический вестник педагогических инноваций. Новосибирск. 2006. № 4. С. 2-5.
2. Блинов А., Василевская О. Искусство управления персоналом. – Москва «ГЕЛАН», 2001.

КУЛЬТУРА ЧИТАТЕЛЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Трунаева В.В.

директор, канд. пед. наук,

Пятигорский государственный медицинский колледж, Россия, г. Пятигорск

Шановалова М.П.

аспирант, Институт изучения детства, семьи, воспитания РАО,
Россия, г. Москва

В статье анализируются культурные практики развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях формирования интереса к чтению произведений художественной литературы и русского фольклора. Авторами предлагаются инновацион-

ные приемы включения родителей в деятельность организаций образования в целях поддержки семейного чтения.

Ключевые слова: культура чтения, перспективы развития семейного чтения, язык и культура речи, сотрудничество семьи и организаций образования.

Семья и школа, признавшие уникальность ребенка XXI века, его непохожесть на детей предыдущего времени, выстраивает новые отношения к нему, иному, совершенно другому. Растущие в условиях глобальных изменений жизнедеятельности общества и человека, дети современной России интегрируются в мировое информационное пространство, что соответствует тенденциям преобразования всех процессов жизнедеятельности людей. При этом как в региональных, так и глобальных масштабах значительные изменения происходят в сфере отношений к культурным ценностям старших поколений, к принятию цивилизованных стереотипов их мироощущения. Включенные в активные процессы получения информации из безграничного пространства сети Интернет, дети попадают в зависимость от возможностей сиюминутного удовлетворения своего интереса к виртуальной действительности, насыщенной развлекательным материалом, не требующим знаний и представлений, не формирующим интерактивное пространство взаимодействия ребенка с окружающим миром в реальной действительности. Следствием такого ухода ребенка в экранный мир клиповой, сканированной информации стало широко распространенное явление нежелания читать книжные тексты, рассматривать статичные иллюстрации к произведениям художественной литературы. В этом психологи и педагоги видят серьезные проблемы необратимых последствий для развития духовно-нравственных, интеллектуальных качеств личности. Вердикт ученых: переставший читать перестает думать.

Вопрос не столько в том, чтобы читать, но прежде всего в том – как читать и слушать, кто читает и кто слушает, кому можно рассказать о прочитанном, когда появляется желание читать (прочитать), почему и зачем человек читает. На все эти и другие вопросы, связанные с формированием культуры чтения и культуры читателя можно найти ответ при обязательном условии раннего приобщения ребенка к книге в дошкольном возрасте. Первые шаги – иллюстрированные детские книги с хорошими, легко читающимися стихами, короткими сказками о животных, с потешками и скороговорками. Все это – на фоне бережного отношения к книге, артистичного перевоплощения читающего в поэта, писателя, в персонажей произведений. При повторном, а далее – неоднократном чтении происходят замечательные процессы соучастия читающего и слушающего в озвучивании текста. Не умеющий читать ребенок «участвует» в чтении – по памяти воспроизводит содержание, активно используя экстралингвистические факторы выразительного озвучивания текста: громкость голоса, тональность, жест, мимика, позы. Книжки с текстами скороговорок, потешек, сказок для дошкольников становятся личностно значимым ресурсом положительных эмоций – переживания успеха, радости, вдохновения, что впоследствии перерастает в способности взросле-

ющего читателя думать, сопереживать героям произведения, познавать мир, узнавать самого себя. Важным событием в жизни ребенка должно стать время, когда он скажет: «Я научился читать. Я умею читать». Это событие при педагогической поддержке родителями и учителем может перерасти в устойчивую мотивацию чтения. В систему деятельности, направленной на педагогическую поддержку развития у ребенка культуры чтения и культуры читателя, включаются методики и технологии различных видов анализа текста. Переход от дошкольного детства к новому статусу ребенка – ученик, школьник вносит изменения в организацию педагогической поддержки развития культуры чтения. Обратим внимание на то, что «дошколенок – не читатель, а слушатель книг и входит он в прекрасный мир литературы благодаря так называемым громким чтениям. Чуткость ребенка к художественному слову удивительна, и при хорошем руководстве у него постепенно, еще до умения читать, начинает складываться начитанность, и в школу он приходит с обширным литературным багажом и умением воспринимать поэзию и прозу» [6, с. 91].

В процесс формирования культуры читателя включаются тексты художественных произведений с высоким потенциалом эмоционального взаимодействия обучающихся с автором. Такое взаимодействие целенаправленно структурируется по социально значимым темам развития в ребенке качеств личности культуры достоинства, члена семьи, будущего гражданина, будущего специалиста-профессионала. Основными духовно-нравственными ориентирами определены приоритеты ответственности за свою жизнь (жизнелюбие, оптимизм мироощущения), за гуманное отношение к окружающему миру, согласие в семье, дружба со сверстниками, уважительное отношение к старшим, права и обязанности школьника, созидательная, творческая деятельность. Например, глубокий эмоциональный след оставляет чтение текстов с прагматической установкой автора на актуализацию чувства ответственности «за тех, кого мы приручили». Ознакомительное чтение, затем – выразительное чтение в контексте беседы о теме и основной мысли стихотворения С. Михалкова «Зяблик» мотивирует детей на внутренний диалог, побуждающий к благородным поступкам в защиту природы, животных, птиц. Преемственно-перспективные линии педагогической поддержки культуры чтения и культуры общения с окружающим миром актуализируют интерес детей к поиску и чтению книг о защите природы.

Социальную значимость работы по формированию культуры чтения и культуры читателя признана родителями и педагогами, принявшими участие в апробации педагогического эксперимента, проведенного Русской школьной библиотечной ассоциацией в рамках движения «Молодая Россия читает» (Т.Д. Жукова) и Министерством образования и науки Карачаево-Черкесской республики (И.А. Шаповалова, З. Коркмазова, З. Кипкеева). Представим фрагмент экспериментального урока (с использованием стихотворения С. Михалкова «Зяблик»).

Герои стихотворения С. Михалкова «Зяблик» с грустью рассказывает о своей птичке. Сначала было хорошо: «Сидел мой зяблик в клетке и зерныш-

ки клевал и, как в лесу на ветке, все пел и распевал», но «через две недели певец мне надоел».

Дальше – хуже... «однажды я за город уехал на три дня», а когда вернулся, увидел: «лежал в пустой кормушке голодный зяблик мой»:

Я спас его от смерти –

Я выходил его и выпустил на волю живое существо.

Хотят ко дню рождения мне подарить щенка.

Но я сказал: «Не надо!

Я не готов пока!»

Вопрос для беседы: Почему мальчик отказался от щенка? А тебе можно подарить собаку? А если она есть, как ты заботишься о ней?

Для родителей, принявших участие в эксперименте, были подготовлены рекомендации, одобренные на IV Республиканском форуме отцов (Карачаево-Черкесская республика):

- *Беседуйте с ребенком о прочитанной книге так, чтобы он чувствовал себя умным и понятливым, почаще хвалите за сообразительность и старание, а если что ему не удастся, помогайте исподволь, не уязвляя самолюбия, а главное, не подрывая уверенности в своих силах. Но при этом не впадайте в другую крайность. Чрезмерно захваленные дети, не умея контролировать себя, переоценивают свои возможности, им кажется, что они всё знают, а потому часто отказываются вернуться к прочитанному и подумать.*

- *Никогда в беседе не привязывайте к книге мораль, которая не вытекает из ее содержания.*

- *Рассудочное усвоение морали может привести к лицемерию и ханжеству, против чего выступал еще К. Д. Ушинский: «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут производить на него никакого влияния». Вот почему в беседах о книге не торопитесь формулировать ее нравственную идею в форме вывода, а постарайтесь усилить переживания от чтения. Тогда душевный опыт героя рассказа станет и опытом вашего ребенка в беседах, когда это уместно.*

- *Желательны прямые обращения к жизни ребенка. Только не превращайте беседу в экзамен, что пугает ребятшек, отбивает веру в свои силы, отвращает от чтения [4; 6].*

Новые подходы к укреплению преемственно-перспективных связей деятельности, направленной на развитие культуры читателя в дошкольном детстве и младшем школьном возрасте [7], определились в условиях участия в программах «Истоки», «Воспитание на социокультурном опыте» [2]. Так, в педагогический мониторинг формирования культуры чтения детей включены данные о результатах организации и проведения диагностических бесед «В гостях у Кота ученого», «Волшебные слова русских народных сказок», «Добрый мир сказок А. С. Пушкина» и др. При оценке динамики личностного развития ребенка анализировались изменения детей:

- коммуникативных качеств и речевых умений (иницирование и участие в диалоге; выражение собственного отношения к сказке, согласия – несогласия с мнением других; проявление эмпатии к сверстникам и взрослым; использование ресурсов русского речевого этикета, невербальных средств общения);

- управленческих способностей (поведение в ситуациях «хочу», «могу», «должен»; готовность к сотрудничеству в парах и группах – со сверстни-

ками, взрослыми, в т.ч. – педагогами и родителями; способность пользоваться в различных видах творчества – в играх, рисовании, лепке и др. информацией, полученной в процессе слушания книжного текста);

- качеств эмоционально-чувственной сферы жизнедеятельности (понимание настроения – своего и других людей; эмоциональная отзывчивость в отношениях с членами семьи, родственниками и близкими; сопереживание персонажам литературных произведений – народных и авторских; оптимизм мироощущения, общительность, стремление к самостоятельности, терпеливость);

- качеств социокультурного совершенствования и самосовершенствования (забота и доброжелательное отношение к окружающим; деликатное и ответственное отношение к оценкам действий, поведения и поступков людей, персонажей литературных произведений; мотивированное отношение к безопасному и духовно-нравственному образу жизни окружающих людей и героев литературных произведений).

Педагогическая поддержка культуры читателя дошкольника и младшего школьника осуществляется через «посредничество» Кота ученого, что актуализирует интерес к слушанию и чтению сказок А. С. Пушкина, выразившего особое отношение к ценностям семьи, верности данному слову и обещанию, гармонии внешней и внутренней красоты человека. Например, при чтении «Сказки о рыбаке и рыбке», «Сказки о царе Салтане...», «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» внимание детей обращаем на взаимоотношения детей и родителей. Князь Гвидон заботится о матери, о ее безопасности, благополучии. С большим уважением он впоследствии относится к своей жене – царевне Лебеди. Эти качества князя Гвидона Пушкин отметил словами:

*– И среди своей столицы,
С разрешения царицы,
В тот же день стал княжить он.
И нарекся: князь Гвидон...
- Князь царевну обнимает...
И ведет ее скорей
К милой матушке своей...
- Государыня-родная!
Выбрал я жену себе,
Дочь послушную тебе.
Просим оба разрешенья,
Твоего благословенья:
Ты детей благослови
Жить в совете и любви [5].*

Воспитание культуры читателя, как психолого-педагогический процесс, поддерживается работой по развитию бережного отношения к русской культуре, к языку. В текстах сказок педагоги вместе с детьми анализируют речевое поведение героев. Например, старик отпустил рыбку золотую «и сказал ей ласковое слово». На фоне «ласкового слова» старика дети подчеркивают «злые слова» старухи. Она старика «забранила», мужа ругает, прикрикивает на него. В диагностических беседах о культуре общения педагоги

предлагают детям подумать: почему старика испугало желание старухи быть вольною царицей:

*- Что ты, баба, белины объелась?
Ни ступить, ни молвить не умеешь.*

Ассоциативная связь этого фрагмента очевидна с текстом «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях». В этой сказке хозяева-богатыри «*вмиг по речи... распознали, что царевну принимали*». В сказках А. С. Пушкина Лебедь «*молвит русским языком*», она «*речь-то говорит, словно реченька журчит*». Князь Гвидон уважительно относится к гостям: «*С башни князь Гвидон сбегает, дорогих гостей встречает*», «*Он их кормит и поит*», внимательно слушает их рассказы о чудесах. Гости также наделены культурой общения, что А. С. Пушкин отмечает в тексте: «*Гости умные молчат: спорить с бабой не хотят*».

Кульминацию «Сказки о царе Салтане...» замечательно передают такие фрагменты текста:

*- По равнинам Окяна
Едет флот царя Салтана.
Князь Гвидон тогда вскочил,
Громогласно возопил:
«Матушка моя родная!
Ты, княгиня молодая!
Посмотрите вы туда:
Едет батюшка сюда».*

Такая ситуация оживляет русскую народную пословицу: «Семья вместе – душа на месте».

Результаты эксперимента по формированию культуры читателя в начальной школе (I – IV классы) подтверждают выводы о необходимости включать в образовательный процесс тексты, которые дети считают «веселыми», «смешными». Так, на экспериментальных уроках дети выразительно читали, анализировали, пересказывали, готовили чтение по ролям фрагментов повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей», рассказа Ю. Нагибина «Комаров», стихотворения С. Михалкова «Как старик корову продавал», «Лиса Патрикеевна» (К.Д. Ушинский), «Журавль и цапля» (русская народная сказка).

При подготовке учащихся к выразительному чтению фрагментов повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» дети с большим интересом выполняли задание по анализу слов синонимов, антонимов, по использованию однородных членов предложения с обобщающим словом

В одном сказочном городе жили коротышки. Коротышками их называли потому, что они были очень маленькие. Каждый коротышка был ростом с небольшой огурец...

В городе у них было очень красиво. Вокруг каждого дома росли цветы: маргаритки, ромашки, одуванчики. Там даже улицы назывались именами цветов: улица Колокольчиков, аллея Ромашек, бульвар Васильков. А сам город назывался Цветочным городом. Он стоял на берегу ручья. Этот ручей коротышки называли Огурцовой рекой, потому что по берегам ручья росло много огурцов...

За рекой был лес. Коротышки делали из березовой коры лодочки, переплывали через реку и ходили в лес за ягодами, за грибами, за орехами. Собрать ягоды было трудно, потому что коротышки ведь были крошечные, а за орехами и вовсе приходилось лазить

на высокий куст да еще тащить с собой пилу. Ни один коротышка не смог бы сорвать орех руками – их надо было пилить пилой. Грибы тоже пилили пилой [3].

С особым интересом дети участвуют в работе по прогнозированию содержания нового текста на основании ключевых слов или использованных в нем собственных имен существительных. Логичными были предположения школьников о том, какими могут быть персонажи повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» – Знайка, доктор Пилюлькин, механик Винтик и его помощник Шпунтик, Сахарин Сахаринич Сиропчик, охотник Пулька, собачка Булька, художник Тюбик, музыкант Гуся, малыш Торопыжка, Ворчун, Молчун, Пончик, Растеряйка, два брата – Авоська и Небоська.

Профессионально организованная, личностно-ориентированная, мотивированная на оптимистическое мироощущение педагогическая поддержка ребенка, осваивающего культуру чтения, развивает в нем способности к сопереживанию, к воображению, побуждает его предвидеть развитие событий, формирует готовность к сотворчеству с автором книги, прогнозировать продолжение сюжетных линий произведения.

Список литературы

1. Детство в контексте культуры и образования: Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». – СПб: СПб, ГПУ, 2003. – 600 с.
2. Истоковедение. Том 15 // отв.ред. И. А. Кузьмин. – М.: ИД «Истоки», 2013. – 160 с.
3. Носов Н. Приключения Незнайки и его друзей. – М., 2011. – 160 с.
4. Ответственное отцовство // отв.ред. И. А. Шаповалова. – Черкесск: МОиН КЧР, 2008. – 55 с.
5. Пушкин А. С. Сказки. – Ростов-на-Дону: ИД «Проф-Пресс», 2005. – 144 с.
6. Родительское собрание по детскому чтению // Сост. Т.Д. Жукова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 288 с.
7. Шаповалова И. А., Трунаева В. В. Повышение профессиональной родительской компетентности в воспитании детей в возрасте 6-10 лет и гармонизации семейных отношений. Программа и учебно-методические рекомендации. – М.: ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО, 2012. – 112 с.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Хайруллин Г.Т.

профессор кафедры психологии, д-р пед. наук, профессор,
Университет «Туран», Казахстан, г. Алматы

В данной статье межличностные отношения понимаются как связь между индивидами, как их взаиморасположение. Личностные особенности людей влияют на ход и итоги межличностных отношений. Особую роль в многонациональных государствах играют межэтнические отношения. От эффективности отношений между людьми зависят результаты их совместной деятельности. Задача педагога заключается в том, чтобы формировать

у воспитанников умения устанавливать эффективные межличностные и межэтнические отношения.

Ключевые слова: отношения, виды отношений, компоненты отношений, межличностные отношения, межэтнические отношения, взаимодействие.

В процессе своей жизнедеятельности любой человек оказывается вовлеченным в разнообразные отношения с множеством других людей. От направленности и интенсивности этих отношений в немаловажной степени зависят результаты совместной деятельности. Особое значение принимают межэтнические отношения, которые с неизбежностью проявляются в условиях полиэтнического государства. Поэтому формирование умений устанавливать эффективные межличностные и межэтнические отношения становится важнейшей задачей в педагогической деятельности.

Отнестись к кому-либо означает составить свое представление о ком-нибудь, внутренне оценить, проявить свое чувство по отношению к кому-нибудь, проявить симпатию или антипатию. Отношение при этом понимается как связь между двумя индивидами (представителями человеческого рода), возникающая при их общении, при их контактах. Отношение трактуется также как фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств. Это совокупность связей между людьми в виде чувств, обращений и т.п. При этом особую значимость приобретают понимание друг друга, притягательность, симпатия и привлекательное поведение.

Отношениям присущи такие признаки, как заданная субъектом отношений векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия и т.д. [4, с.407]. Особую роль играет значимая для индивида направленность на конкретный объект (материальные объекты, духовные ценности, другие индивиды, сам этот индивид и т.д.).

Отношения могут проявляться в разнообразных формах. К примеру, отношение к другому человеку может проявляться в эмоциональных состояниях, в индивидуально-личностных выражениях индивида и базироваться на мотивах, потребностях и т.п. Отношение индивида к какому-либо политическому событию нередко проявляется в рейтинговых оценках. Отношение к самому себе может проявляться в самооценке, в переживаниях, в чувстве удовлетворенности или неудовлетворенности и т.д.

Отношения между двумя и более личностями принято называть межличностными отношениями. Это – «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения... Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга» [4, с.295]. Межличностные отношения складываются на основе определенных чувств по отношению друг к другу. При этом имеют место все три вида эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции, чувства.

Межличностные отношения тесно связаны с общественными отношениями. С одной стороны, общественные отношения на практике принимают вид межличностных отношений. С другой стороны, в содержании межличностных отношений отражается тот или иной вид общественных отношений, т.е. определенная социальная деятельность. Поэтому участники любых групповых действий выступают одновременно в двух ролях: как исполнители социальной роли и как конкретные личности. В то же время имеется существенное различие между указанными видами отношений: специфической чертой межличностных отношений выступает их эмоциональная основа. При этом эмоциональная основа может быть разнообразной, т.е. могут быть чувства как объединяющие людей, так и разъединяющие их. Такие чувства могут проявляться с различной степенью интенсивности.

Характер межличностных отношений испытывает влияние личностных особенностей обеих личностей (половая принадлежность, национальность, возраст, состояние здоровья, профессия, самооценка, потребность в общении и т.д.). Значительное влияние на характер межличностных отношений оказывают условия, в которых складываются эти отношения. Межличностные отношения динамичны, в своем развитии они проходят несколько этапов: знакомство, приятельские отношения, товарищеские отношения, дружеские отношения.

Принято выделять три основных компонента межличностных отношений.

1. Когнитивный компонент – это все познавательные психические процессы (ощущения, восприятие, представления, память, мышление, воображение).

2. Эмоциональный компонент – это положительные и отрицательные переживания при межличностном общении (симпатии, антипатии, удовлетворенность партнером, собой и т.п.).

3. Поведенческий компонент – это манера вести себя, речевое поведение, жестикуляция и т.д.

Межличностные отношения порождаются межличностным взаимодействием, что понимается как процесс взаимного влияния людей друг на друга, как организация совместных действий и реализация общей деятельности. Известно, что взаимодействие порождает не только отношения, но и взаимные связи людей, их общение, совместные переживания, симпатии и антипатии. Взаимодействие осуществляется с определенной скоростью, в конкретном пространстве – времени и сопровождается передачей движения и информации. «Причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур... Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Взаимодействие человека с человеком в обществе – это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние» [3, с.120].

Участники процесса взаимодействия оказывают взаимное влияние друг на друга, что вызывает те или иные, сильные или слабые, постоянные или кратковременные изменения во взглядах, чертах и качествах другого. Такие изменения могут быть осознаваемы, или даже неосознаваемы самой личностью. В любом случае многократное взаимодействие приводит, чаще всего, к некоторому нивелированию различных особенностей обеих сторон взаимодействия. А это, в свою очередь, способствует повышению эффективности взаимодействия данных личностей в дальнейшем.

Межличностные отношения приобретают особенности межэтнических отношений, если хотя бы одна сторона отношений выступает как представитель конкретного этноса, проявляет те или иные характерные особенности этого этноса. Межэтнические отношения между представителями разных наций (здесь и далее нация понимается лишь в этническом смысле) проявляются в установках и ориентациях на межэтнические контакты, на взаимодействие, в национальных стереотипах, в настроении, в поведении, в поступках участников отношений. Межэтнические отношения на межличностном уровне могут способствовать понижению уровня враждебности между нациями, искоренению негативного восприятия представителей другой нации.

Другой уровень межэтнических отношений, а именно групповой, представляет собой отношения между этническими общностями. Сущность такого уровня межэтнических отношений достаточно полно можно охарактеризовать утверждением, что «это совокупность экономических, политических, культурных, языковых, психологических, нравственных связей и взаимоотношений между народами, государствами, расами» [1, с.13]. Групповой уровень межэтнических отношений на практике чаще всего проявляется в процессе контактов людей на межличностном уровне. Стало быть, межличностные контакты могут оказывать действенное влияние (позитивное или негативное) на качество межэтнических отношений группового уровня.

Очевидно, налаженные, позитивно воспринимаемые с обеих сторон межэтнические отношения можно характеризовать как межэтническое взаимодействие. Межэтническое взаимодействие – «это, прежде всего, разнообразные контакты между этносами, ведущие к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и их отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств» [2, с.53]. Обычно выделяют нижеследующие четыре основных вида межэтнического взаимодействия.

1. Воздействие. Оно представляет собой одностороннее влияние более активной стороны на другую сторону (пассивную по отношению к данному влиянию). Активное воздействие может иметь форму принуждения, манипулирования и т.п.

2. Содействие. При этом обе стороны действуют на равноправных началах, оказывая поддержку друг другу.

3. Сотрудничество. Это высшая форма содействия, когда обе стороны достигают единства в действиях и основных намерениях, когда возникает единый ритм совместной деятельности.

4. Противдействие. В данном случае одна сторона препятствует действиям другой стороны, создает преграды и помехи, направленные на нивелирование результатов действий первой стороны. Это может привести к серьезному противостоянию сторон.

Таким образом, различные национальные общности, находясь в географическом соседстве с другими нациями, естественным образом контактируют с ними, вступают во взаимодействие, которое может принимать разные формы и иметь различную интенсивность. При этом от качества взаимоотношений и взаимодействия с другими нациями зависит дальнейшее развитие также и данной нации, одновременно и каждого члена данного этнического сообщества. «Эффективной может стать та этническая общность и такие условия ее взаимоотношений с другими этносами, при которых, выполняя свои официальные и неофициальные роли, каждый человек может (и это стимулируется другими людьми) проявить свои уникальные свойства и способности» [3, с.88].

Межэтнические отношения группового уровня, т.е. отношения между нациями, могут быть положительными, взаимовыгодными, или могут стать отрицательными, приводящими к недоверию и вражде. Указанные отношения в определенной степени выражают некую конкуренцию, которая имеет целью овладение теми или иными ресурсами. При этом может возникнуть ситуация противостояния, которая принимают вид конфликта, соперничества, соревнования. Возникновение противоречий, разногласий в межэтнических отношениях представляет собой закономерное явление. «Пока существуют различия между нациями, будут и определенные противоречия между ними. Народы имеют свои специфические интересы, которые порой могут находиться в прямом противоречии друг с другом» [1, с.52].

Наиболее сложные межнациональные противоречия в рамках одного и того же государства нередко возникают между национальным большинством и национальным меньшинством (национальными меньшинствами). Недопущение подобных противоречий до острой фазы их протекания, своевременный поиск и выявление общеприемлемого решения противоречий зависит, прежде всего, от государственных структур, от действенности и уровня эффективности реализации государственной национальной политики. В интересах всего государства и в интересах «представителей ее отдельных этнических общностей и групп необходимо вовремя прогнозировать, выявлять и устранять возникающие противоречия и трудности в их взаимоотношениях, достигать взаимопонимания и согласия мирными средствами, не доводя дело до межнациональных конфликтов и войн» [3, с.91].

Эффективность межэтнических отношений, т.е. достижение уровня взаимовыгодного межэтнического взаимодействия, зависит от многих причин, в числе которых принято рассматривать экономические, политические, культурные, психологические и т.п. причины. Выявлять и устранять подобные причины, проводить обоснованную профилактическую работу по недопущению появления таких причин – в этом состоит важнейшая задача госу-

дарственной национальной политики. Именно в этом направлении развивают свою деятельность и общественные организации и, особенно, этнокультурные объединения. Упущения в деятельности государственных структур и общественных организаций могут привести к неприязни и недоверию между представителями разных наций, к их взаимным претензиям, взаимной вражде, к ситуации межэтнической напряженности.

Выявлены нижеследующие факторы, от которых, в первую очередь, зависит возникновение межэтнической напряженности:

- история развития межнациональных отношений, историческая память о характере взаимоотношений народов на разных ее этапах (часто эти отношения принимают вид постоянной межэтнической напряженности);

- уровень экономического развития сторон, занимаемое представителями разных народов положение в системе производства и собственности (производственная специализация, преобладание представителей определенной национальности в профессиональных и социальных группах, доминирование различных форм собственности, уровень жизни и т.д.);

- структура культурного развития нации – преобладание сельского или городского населения, уровень образования и профессиональной квалификации.

Можно согласиться с утверждением о том, что межэтнические отношения «имеют конкретно-историческое содержание и своеобразно проявляются в каждом многонациональном государстве. Совместное проживание в стране или регионе ряда народов (даже в условиях...отсутствия национального гнета) обуславливает формирование их экономических, политических, культурных и иных отношений, которые порой обостряются... Причиной межэтнического обострения является игнорирование политическими структурами интересов народов, которые служат сохранению их целостности, развитию языков, культур, самобытности» [1, с.15].

В самом деле, межэтническая напряженность возникает, чаще всего, там, где представители некоторого конкретного народа ощущают опасность потери своей национальной самобытности. Для примера рассмотрим страны Западной Европы. Здесь на протяжении десятков лет проводится активная деятельность по пропаганде идеи единой Европы, тесного «европейского сплочения»; предпринимаются действенные практические шаги по сближению народов Европы, на реализацию этой цели работают Европейский Союз и Совет Европы, создаются и иные надгосударственные структуры. В числе основных целей Совета Европы определено содействие становлению «общеевропейского самосознания», основанного на единстве ценностей и взаимообогащении различных культур. Совет Европы обращает внимание на работу учебных заведений, имея в виду перспективную цель- формирование у обучающейся молодежи чувство и сознание единой Европы, чувство европейской идентичности для народов более 40 европейских стран.

Однако данная работа сталкивается с определенными противоречиями. В некоторых европейских странах нередко происходят столкновения коренного населения с эмигрантами. Националистическая идеология в Германии

превозносит немецкую нацию, утверждает ее превосходство над другими нациями. Во Франции фактически не признается существование национальных меньшинств: все граждане этой страны официально считаются французами. Наблюдаются и иные проявления противоречий в различных странах Западной Европы.

Поэтому неудивительно, что в таком, экономически благополучном регионе Земли нередко проявляется межэтническая напряженность, возникают движения за самоопределение тех или иных народов, даже тех, которые на протяжении веков вовлечены в общую сферу экономической и политической жизни с соседними народами. Достаточно вспомнить борьбу басков за самоопределение, попытки добиться своих национальных прав через референдум, предпринятые каталонцами в Испании, шотландцами в Великобритании, противоречия между Фландрией и Валлонией – составными частями Бельгии и т.д. Указанные примеры подтверждают мысль о том, что в многонациональном государстве недопустимо пренебрежение правами национальных меньшинств, игнорирование национальных особенностей ни одного народа страны. Любое государство должно обеспечивать равенство народов и своих граждан, уважение прав этносов и каждого человека. Наличие элементов «имперского» мышления у части той или иной национальности создает явную угрозу стабильности и целостности полиэтнического государства.

Нелишне будет обратиться и к опыту Советского Союза, где законодательно было провозглашено равенство всех народов страны. В то же время идея о новой общности людей – «советский народ», деятельность, направленная на скорейшее «слияние» всех народов СССР на базе русской культуры и русского языка нарушали установку на всемерное равенство всех народов страны. В детях нерусских народов вольно или невольно воспитывалось неуважительное отношение к родному языку, к истории и культуре родного народа; происходило всестороннее ограничение функций нерусских языков; приобщаться к мировой культуре было возможно лишь через русский язык и т.д. «Во имя провозглашения идеи «слияния» отстраненность от всего родного преподносилось чуть ли не как проявление интернационализма. Забота о сохранении национальной культуры, языка рассматривалась как узколобый патриотизм. Пренебрежение этническим самоощущением, противопоставление ему общесоветского приводило к заметным деформациям национального самосознания...русские дети, живущие в нерусской среде, не изучали язык коренного населения, мало знали о культуре других народов» [1, с.45]. Можно полагать, что это обстоятельство сыграло немаловажную роль в распаде великой державы. Поэтому представляется необходимым учитывать вышеуказанные перекосы советской национальной политики на практике с тем, чтобы новые страны постсоветского пространства не повторяли ошибок прошлого, чтобы эти государства могли процветать и развиваться в дальнейшем на благо всех граждан своей страны.

Межэтнические отношения представляют собой очень тонкую материю, и заниматься этими проблемами следует чрезвычайно осторожно и бе-

режно. Иногда могут сыграть роль детонатора взрыва даже необдуманные высказывания или неосторожные действия представителя одной национальности при общении с представителем другой национальности. Особая тактичность и владение культурой межэтнических отношений требуется от представителей властных структур, учитывая, что каждый из них одновременно принадлежит к какому-либо этническому сообществу. Поэтому любой гражданин, обращаясь к нему как представителю власти, одновременно имеет в виду и его национальную принадлежность.

Таким образом, задача обеспечения мирного развития многонационального государства (и, более того, даже его существования в виде единого суверенного государства) оказывается разрешимой лишь при условии обеспечения дружеских, толерантных межэтнических отношений в стране. «Чтобы избежать напряженности и конфликтов, каждая нация в процессе своего развития должна совершенствовать свои отношения с другими этническими общностями, вырабатывать такие формы взаимодействия и общения, которые облегчают совместную жизнь людей, их интеграцию и адаптацию в многонациональной среде. Эти отношения в то же время поддаются управлению и оптимизации, на основе чего вырабатываются и реализуются возможности предвидения и локализации конфликтов, возникающих на почве каких-то неожиданно складывающихся противоречий между нациями» [3, с.83].

Именно поэтому педагог должен обращать особое внимание на формирование умений создавать и поддерживать ситуацию эффективных межэтнических отношений, на воспитание уважительного отношения к людям разных национальностей. Формирование культуры межэтнических отношений и эффективного межэтнического общения начинается в семье. Однако основная роль принадлежит учебным заведениям и средствам массовой информации. Будущие педагоги и будущие сотрудники информационной службы должны быть подготовлены к деятельности в такой тонкой и весьма чувствительной сфере, как межэтнические отношения. От их умений и готовности формировать и на практике поддерживать толерантные межэтнические отношения зависит не только благополучие, но и само существование тех или иных народов и государств.

Список литературы

1. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения. М.: Межвузовский центр, 1999. 390 с.
2. Карнышев А.Д. Межэтническое взаимодействие в Бурятии: Социальная психология, история, политика. Улан-Удэ: изд.БГУ, 1997. 420 с.
3. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2008. 320 с.
4. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ КАК ЭФФЕКТ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 1960-х – НАЧАЛА 1980-х ГОДОВ)

Чернов С.М.

аспирант, Педагогический институт,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В статье проанализированы подходы к воспитанию, сформировавшиеся в отечественной педагогике в период 60 – начала 80-х годов XX века. Выявлен их потенциал для решения актуальной проблемы – формирования устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию.

Ключевые слова: коммунистическое воспитание, устойчивость личности, деструктивное информационное воздействие, мировоззрение, сознание, направленность, убежденность.

Геополитическая обстановка сегодня в мире характеризуется нарастающим информационным противоборством, которое обретает форму информационной войны. В сложившихся условиях Россия старается выступать интегратором евразийского пространства на основе добра и справедливости [14, с. 7]. Все это актуализирует потребность в выработке у каждого человека и общества в целом устойчивости к деструктивному информационному воздействию.

В решение этой задачи должно принимать участие образование т.к. именно ему предстоит стать движущей силой устойчивого повышения благосостояния российских граждан, национальной безопасности, динамичного развития экономики, укрепления позиций России в мировом сообществе [17, с. 2]. Однако пока образование нерешительно отвечает на вызовы времени. Одну из причин мы усматриваем в отсутствии актуальных рекомендаций, выработанных педагогикой в адрес образовательных систем. Сделанный вывод побудил нас обратиться к наследию прошлого.

Особую ценность для поиска ответа на возникшие вопросы имеет опыт отечественной педагогики 1960-х – начала 1980-х гг. Этот период имеет определенные сходства с современностью. Докажем это, обозначив общие черты контекстов, в которых развивалось и продолжает развиваться образование.

В политическом контексте: неуравновешенными отношениями, напряженной идеологической борьбой с США и странами Запада; политическими кризисами; локальными военными конфликтами, проводимыми с целью решения своих геополитических задач.

В социокультурном контексте: проявление демократических тенденций в культуре, искусстве и социальной жизни общества; проведением междуна-

родных мероприятий гуманитарного и культурного значения, возрастанием роли и функции науки как социальной силы [5, с. 48].

В образовательном контексте: проявление демократических и гуманистических тенденции; возрастание воспитательного потенциала образования; преодоление односторонних, механистических подходов к его реализации; усиление мировоззренческих аспектов учебного процесса и нравственного воспитания [7, с. 294].

Сходство 1960-х – начала 1980-х гг. с современностью очевидно. Это подтверждает своевременность нашего анализа педагогической теории и практики рассматриваемого периода с целью поиска конструктивных ответов на вызовы современности.

В решении поставленной задачи мы исходим из содержания понятия «устойчивость личности к деструктивному информационному воздействию». Опираясь на труды психологов [18, с. 19] и социологов [4, с. 154] мы рассматриваем устойчивость личности к деструктивному информационному воздействию как ее состояние, характеризующееся защищенностью, невосприимчивостью к информации, призванной произвести деструкцию ее сознания, мировоззрения и убежденности для оказания на нее влияния в выгодном для субъекта направлении.

Исходя из предложенного, можем сказать, что личность, устойчивая к деструктивному информационному воздействию должна характеризоваться мировоззрением, убежденностью и сознательностью определенной направленности.

Анализ педагогических трудов рассматриваемого периода (В.Г. Антоненко, О.С. Богданова, Т.Б. Игнатова, И.А. Каирова, М.Я. Ковальзон, Л.Н. Пономарева, М.А. Прокофьева, В.А. Сухомлинского, Ж.Т. Тощенко, К.Ф. Фасеев), показал, что в педагогическом языке того времени не было понятия «устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию». Ключевой проблемой вплоть до середины 1980-х годов оставалась проблема коммунистического воспитания. Поэтому, устойчивость личности к деструктивному информационному воздействию мы будем рассматривать как один из возможных результатов процесса воспитания.

Анализ педагогических трудов рассматриваемого периода позволяет сказать, что коммунистическое воспитание рассматривалось: в его целостности – как «комплексное» воспитание; и аспектно – по направлениям.

Комплексный характер коммунистического воспитания отражен в первую очередь в педагогических энциклопедиях. Они выразили квинтэссенцию педагогической науки своего времени. Так, в педагогической энциклопедии 1964 года авторы статьи И.А. Каиров, Ф.Н. Петров рассматривали его как «целеустремленное формирование всесторонне развитых и высоко сознательных людей, гармонически сочетающих в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство; в процессе коммунистического воспитания происходит формирование марксистско-ленинского мировоззрения, становление коммунистической направленности личности» [9, с. 458]. Подчеркнем, что личность в коммунистическом воспитании придавались та-

кие качества как сознательность, с марксистско-ленинским мировоззрением и коммунистической направленностью.

В словаре «Коммунистическое воспитание» 1984 года, авторы цель коммунистического воспитания выделили в «формирование у членов общества общественно значимых личных качеств, выражающихся в научном мировоззрении, убеждениях и навыках поведения в интересах реализации задач по созданию нового общества в нашей стране» [15, с. 95].

Сравнение приведенных трактовок показывает, что несмотря на их различия, они совпадают в описании ожидаемого результата воспитательного воздействия. Таким признается социально ориентированная личность, характеризующаяся научным мировоззрением, коммунистическим сознанием и коммунистическими убеждениями.

Трактовки педагогических энциклопедий дополняют авторские разработки того времени.

В.А. Сухомлинский, рассматривал коммунистическое воспитание как единый процесс воспитания «настоящего человека». Он считал, что формирование мировоззрения, сознания, убеждений личности осуществляется путем умственного воспитания человека, которое в свою очередь обеспечивается как благоприятными внешними социальными условиями, так и активной деятельностной личной позицией [19, с. 224].

В.Г. Антоненко рассматривая коммунистическое воспитание как важнейшее средство формирования личности нового типа, основное внимание уделял первостепенности саморазвития и самовоспитания личности на основе осознания коммунистической идейности [1, с. 10]. Сердцевиной всей идейно-воспитательной работы среди студенческой молодежи автор считал формирование у нее коммунистического мировоззрения, коммунистической убежденности, основанных на идеях марксизма-ленинизма [1, с. 14].

Контент-анализ приведенных трактовок показывает, что коммунистическое воспитание как целенаправленное воздействие призвано было сформировать личность с заданными характеристиками: коммунистическим мировоззрением, направленностью, сознанием.

В рамках комплексного подхода коммунистического воспитания не рассматривались средства решения этой задачи. Этот пробел решался в работах, в которых коммунистическое воспитание рассматривалось в его аспектах.

Второй подход к выявлению сущности коммунистического воспитания – рассмотрение его аспектно (по направлениям). В справочной педагогической литературе [15, с. 96-97] перечислены такие направления: идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, правовое, военно-патриотическое, физическое воспитание и борьба с буржуазной идеологией, пережитками прошлого.

Под идейно-политическим воспитанием понималось «важное направление идеологической деятельности. Ему принадлежит первостепенная роль в формировании научного мировоззрения. Основной задачей идейно-политического воспитания является формирование политического сознания,

в котором воплощается восприятие классовых интересов и целей. Политическое сознание зиждется на теоретической базе марксизма-ленинизма» [15, с.58].

Педагоги периода уделяли идейно-политическому воспитанию особое место, считая его основным направлением коммунистического воспитания. Так, К.Ф. Фасеев в своих работах обращает внимание на то, что обязательной составной частью процесса формирования советского специалиста в вузе является идейно-политическое воспитание: «изучение общественных наук является непременным условием формирования у студентов научного мировоззрения и коммунистической убежденности. Чрезвычайно важной задачей является формирование глубокого политического сознания будущего специалиста» [20, с. 54].

М.А. Прокофьев немногим позже поддерживал мнение К.Ф. Фасеева: «в процессе идейно-политического воспитания у учащихся формируются основные мировоззренческие идеи и представления. Идейно-политическое воспитание придает идеологическую направленность нравственному, трудовому, эстетическому, физическому воспитанию молодежи» [16, с. 149].

Под нравственным воспитанием понималась «деятельность социальных институтов, личности, имеющая целью формирование устойчивых моральных качеств, нравственных потребностей, убеждений и чувств, навыков и привычек поведения на основе освоения идеалов, норм и принципов общественной морали и участия в практической деятельности» [15, с. 151].

П.С. Кашменский [10, с. 1], а позднее И.А. Каиров [8] занимаясь исследованием нравственного воспитания, считали, что в основе нравственного воспитания лежат нравственные нормы, которые составляли моральный кодекс строителя коммунизма.

Таким образом, основной целью нравственного воспитания являлось формирование коммунистического мировоззрения путем привития определенных нравственных идеалов.

Под трудовым воспитанием понималось – «целенаправленное формирование коммунистического отношения к труду как основы духовного облика человека, воспитания высокосоциального и всесторонне развитого гражданина. Трудовое воспитание направлено на формирование марксистских взглядов на труд как на жизненную необходимость, а в перспективе как естественную потребность человека» [15, с. 263].

М.А. Прокофьев расширяет это определение, показывая, что трудовое воспитание предусматривает союз знаний и труда, когда усвоенные школьниками теоретические знания обеспечивают осознанный характер труда. Это в свою очередь делает продуктивным формирование научного мировоззрения [16, с. 159].

В свою очередь, С.А. Губина высказывает мнение о первоочередности знаниевого компонента над трудовым: «Профессионально-трудовая культура формируется на основе качественных преобразований всех структурных элементов личности. Исходным началом ее выступают знания: мировоззренческие, идейно-нравственные, трудовые, профессиональные эстетико-

гигиенические, а ее сущность составляет внутренняя осознанная потребность в труде, готовность и способность трудиться в полную меру своих сил на благо общества» [6, с. 27].

Таким образом, основной целью трудового воспитания являлось формирование научного мировоззрения и сознания личности.

Под эстетическим воспитанием понималось «социально целеустремленное формирование и развитие ощущения, понимания и потребности в прекрасном, а также стремления жить и творить по законам красоты. Эстетическое воспитание в социалистическом обществе строится на основах коммунистической идейности, всеобщности» [15, с. 293].

И.Г. Безуглов, расширяя приведенную трактовку, пишет: «Цель эстетического воспитания – сформировать всесторонне развитую личность, гармонически сочетающую в себе духовное богатство, моральную чистоту, и физическое совершенство, способного правильно понимать и оценивать красоту в природе, общественной жизни, искусстве, умеющего создавать, защищать и превносить ее в свою жизнь. Эстетические взгляды, вкусы, идеалы, убеждения, будучи неотъемлемой частью мировоззрения, помогают глубже сознавать, переживать и оценивать социалистическую действительность» [3, с. 187].

Правовое воспитание трактовалось как «неотъемлемая часть идеологической, политико-воспитательной работы. Оно направлено на формирование высокой правовой культуры советских граждан, повышение уровня их правового сознания, которое предполагает наличие широкого запаса правовых знаний, устойчивых нравственно-правовых ценностных ориентаций, глубокой убежденности в необходимости выполнения требований действующего законодательства, уважения и строгого соблюдения положений советских законов» [15, с. 200].

Говоря о правовом воспитании, М.А. Прокофьев пишет: «В общей системе формирования всесторонне развитой личности правовое воспитание выступает как особая подсистема, обладающая собственным своеобразным содержанием и специфическими методами его использования не только в учебном процессе, но и во внеурочной деятельности... В процессе формирования представлений об объективной необходимости правового регулирования общественных отношений, использования права для воспитания патриотизма, интернационализма, коллективизма, преданности идеалам коммунизма, уважительного отношения к Конституции, законам, нетерпимости к буржуазной идеологии и морали вносится вклад в решение ряда мировоззренческих задач» [16, с. 159].

Военно-патриотическое воспитание понималось, как «составная часть коммунистического воспитания, призванная всемерно способствовать формированию у граждан нашей страны, особенно молодежи, высоких идейно-политических, боевых и морально-психологических качеств, необходимых для выполнения задач надежной охраны безопасности Отечества» [15, с. 27].

В.И. Лутовинов, характеризуя военно-патриотическое воспитание писал: «военно-патриотическое воспитание молодежи поступательно развива-

лось по всей стране, охватывая почти всю молодежь. Военно-патриотическое и идейно-политическое воспитание, направленно, прежде всего, на формирование мировоззрения, стойких убеждений, всесторонней подготовке к труду и обороне СССР» [11, с. 16].

В.А. Морун [12], характеризуя 1960-е. – первую половину 1980-х писал: «Военно-патриотическое воспитание рассматривалось в комплексе широкого спектра проблем партийно-политической работы, а также в ряде проблем военно-философского и военно-педагогического плана. Основой военно-патриотического воспитания выступало формирование идеалов и убеждений, направленных на создание коммунистического мировоззрения» [12, с. 120].

Таким образом, основной целью военно-патриотического воспитания в указанный период являлось формирование коммунистического мировоззрения, убеждений и сознания.

Под физическим воспитанием понималось направление коммунистического воспитания, направленное на достижения всеми трудящимися научно обоснованных требований гармоничного физического развития и на повышение эффективности и результативности деятельности во всех сферах общественной жизни [15, с. 96].

Кроме прочих отдельными направлениями коммунистического воспитания выделено следующее: борьба с буржуазной идеологией, пережитками прошлого. Данное направление реализовывалось в форме идеологической контрпропаганды. Оно претворялось в жизнь как в школьной воспитательной практике в процессе преподавания дисциплин: «при ознакомлении учащихся с достижениями, перспективами развития экономики страны необходимо подчеркнуть превосходство социалистической экономики над экономикой наиболее развитых капиталистических стран» [13, с. 56], так и в высших учебных заведениях в том числе военных: «в основе своей работы по воспитанию у личного состава классовой ненависти к империалистам и пособникам лежит постоянная забота о формировании у воинов коммунистического мировоззрения» [2, с. 178].

Приведенные описания позволяют сделать вывод: коммунистическое воспитание как комплексное педагогическое явление определяло цель воспитания. Направления коммунистического воспитания объединяло единство цели, кроме этого, они описывали пути реализации цели.

Возвращаясь к проблеме нашего исследования – формированию устойчивости к деструктивному информационному воздействию обращаем внимание на следующее. Обозначенное качество личности не представлено напрямую ни в целях воспитания, ни в направлениях его осуществления. В то же время оно имплицитно содержится в образе личности – результате воспитания. Докажем сделанный вывод сравнивая выведенные и представленные выше дефиниции. Мы показали, что в основе устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию лежат мировоззрение, сознание и убежденность личности определенной направленности. В рамках данной статьи не будем конкретизировать направленность – она зависит от мно-

жества социально-культурных и идеологических факторов. Заставляет обратить на себя внимание, что искомые характеристики совпадают с целью коммунистического воспитания. Это позволяет сделать вывод, что устойчивость к деструктивному информационному воздействию в отечественной педагогике 1960-х – начала 1980-х являлась эффектом реализации цели коммунистического воспитания. Следовательно, конструктивный опыт коммунистического воспитания указанного периода является актуальным и представляет ценность для решения задач формирования устойчивости к деструктивному информационному воздействию современности.

Список литературы

1. Антоненко В.Г. Воспитательный процесс в вузах – на уровень современных требований // Коммунистическое воспитание студентов: вопросы эффективности. Киев.: Ваша школа, 1986. С. 9-40.
2. Барабанщиков А.В. Вопросы воинского воспитания: сборник статей. М.: Воениздат, 1985. 178 с.
3. Безуглов И.Г. Эстетическое воспитание воинов пограничников: дисс. на соиск. уч. степ. кандидата пед. наук. М.: Ак. им. Ленина, 1969. С. 294.
4. Варганов В.В. Социальная технология защиты личности от деструктивного информационного воздействия: дисс. на соиск. уч. степ. канд. социологич. наук. Воронеж.: ВГПУ, 2008. 172 с.
5. Григошина Л.Ю. Основные подходы и методы изучения организационной культуры // Социально-гуманитарные знания. 2009. №8. С. 42-49.
6. Губина С.А. Трудовое воспитание студентов: методология, теория, управление. М.: Высшая школа. 1986. 96 с.
7. Игнатьева Т.Б. Нравственные ценности в отечественной педагогике // Образование: идеалы и ценности. М.: ИТП и О РАО, 1995. 631 с.
8. Каиров И.А., Богданова О.С. Азбука нравственного воспитания. М.: Политиздат, 1971. 296 с.
9. Каиров И.А., Петров Ф.Н. Педагогическая энциклопедия. Т.2. М.: «Советская энциклопедия», 1965. 831 с.
10. Кашменский П.С. Растить нового человека коммунистического общества. // Народное образование. 1962. № 1. С.125.
11. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи: дисс. на соиск. уч. степ. канд. полит. наук. М.: РАГС, 2010. 278 с.
12. Морунов В.А. Деятельность государственных органов по патриотическому воспитанию военнослужащих вооруженных сил СССР (май 1945 – декабрь 1991 года): дисс. на соиск. уч. степ. канд. историч. наук. М, 2003. 249 с.
13. Мясищева Е.В. На новом уровне. // Народное образование 1962. № 2. С.54 – 61.
14. Панарин И.Н. Информационная война и геополитика. М.: Поколение, 2006. 560 с.
15. Пономарева Л.Н., Тощенко Ж.Т. Коммунистическое воспитание. Словарь. М.: Политиздат, 1984. 302 с.
16. Прокофьев М.А. Формирование коммунистического мировоззрения школьников // Народное образование в СССР. М.: Педагогика, 1985. С. 143-150.
17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 08.08.2009 года N 1121-р «О внесении изменений в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6552> (дата обращения 17.12.2015).
18. Саватеев А.В. Совершенствование системы противодействия психологическим операциям противника как основы обеспечения информационно-психологической устойчивости профессиональной направленности сотрудников ПС ФСБ России. // Актуальные

проблемы совершенствования системы противодействия негативному информационно-психологическому влиянию на сотрудников ПС ФСБ России: Голицино.: ГПИ ФСБ, 2006. С.12-20.

19. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании. Киев: Радянська школа, 1983. 258 с.

20. Фасеев К.Ф. Общественно политическое воспитание студентов. // Единство профессиональной и общественно-политической подготовки будущих специалистов. Казань: Издательство Казанского университета, 1981. С. 51 – 56.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Шеина Т.Е.

аспирант, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В статье рассматривается влияние глобальной сети интернет на развитие личности человека с позиции авторов за рубежом. Приводится пример классификации пользователей сети и основных работ по исследованию виртуальной личности.

Ключевые слова: Интернет, виртуальная и реальная личность, интернет-пространство, глобальная сеть, интернет идентичность, интернет-зависимость.

Появление интернета дало толчок к развитию новой области исследований. За рубежом эксперименты с участием глобальной сети проводились уже в 70-е годы, были выполнены значительные работы по исследованию коммуникативной деятельности человека, опосредованной компьютером. Актуальность исследования феномена интернета относительно влияния на личность человека является наиболее важным фактором прогресса науки, т.к. век информационных технологий, так или иначе, оказывает влияние на развитие достаточно большей части населения.

Увлеченность деятельностью в интернете приводит к функциональным и структурным изменениям психической деятельности человека. Накладывается определенный отпечаток на эмоциональную, познавательную, коммуникативную потребностно-мотивационную сферы, на Я-концепцию, аттитюды, ценности и идеалы личности.

Проблемой интернета, как психологического феномена, занималось множество авторов. Они рассматривали интернет-пространство непосредственно в прямой связи его воздействия на личность человека. Исследованиями интернета за рубежом занимались такие представители науки, как Э. Брукман, П. Вилсон, Р.А. Дэвис, Э. Н. Форман, Л. Черни, К. Янг и др.

Так, Н. Форман и П. Вилсон занимались исследованием переноса виртуального опыта в реальную жизнь, что проявляется в игровой деятельности. М. Гриффитс и Дж. Грохол исследовали проблемы зависимости от интернета. К. Мюррей и К. Сурратт рассматривали коммуникацию между людьми посредством интернета, а также феномен интернет-зависимости. Необходимо отметить, что многие исследования также затрагивали вопрос о мотивации пользователей сети, самопрезентацию личности, ее идентичность.

Благодаря исследованиям зарубежных авторов, было положено начало различным классификациям пользователей интернета. Например, классификация пользователей авторов У. Фриндте, Т. Келера и Т. Шуберта представляет собой следующий вид:

1. Хакеры. Склонны воспринимать пользователей интернета как социальную категорию и идентифицироваться с ними.

2. Любители. Не идентифицируются с пользователями сети или с виртуальными сообществами, не используют интернет в узко прагматических целях.

3. Пользователи-прагматики или любители одиночества. В основном пользуются интернетом очень редко и чаще по техническим причинам [2].

Проблема идентичности в интернете занимает одно из центральных мест. Это связывается с тем, что интернет позволяет человеку проводить эксперименты над самим собой, над своими желаниями, мыслями. В интернете существуют практически все возможности для экспериментирования над собственной личностью. Но все же, наибольшее число исследований было направлено в сторону исследования личности человека в плане одностороннего воздействия, что можно наблюдать в ролевой игре.

Джей Часкес (Jay Chaskes) в своем исследовании обнаружил, что у игроков наблюдается тенденция иметь сразу несколько идентичностей. Они могут играть несколькими персонажами одновременно, причем, эти персонажи могут быть абсолютно разными, по половой принадлежности, возрасту и др.

Д. Пенков, Э. Брукман и Л. Черни исследовали половые различия, которые обуславливаются игровой средой. Результаты исследований показали, что в сети интернет смена пола представляется достаточно частым явлением, но не отражается на реальной гомо или гетеросексуальности и трансвестизме.

Таким образом, большая часть исследований посвящалась интернет-зависимости. Некоторые авторы связывают ее напрямую с возможностями анонимности, которые открываются в интернете. К феномену зависимости может быть отнесено множество проявлений интернет среды: общение, игровая деятельность, интернет-аукционы и т.д.

По Дж. Сулеру никто не хочет быть полностью анонимным. Это является следствием того, что интернет – это удобное средство для того, чтобы показывать лишь те стороны личности, которые выгодны для нее самой. Скрытие настоящих сведений может быть расценено с положительной стороны.

Расширяется психологический опыт, развивается социальная компетентность, реализуются такие существенные потребности, как желание, с одной стороны, выделиться из толпы, быть замеченным и узнаваемым, а с другой стороны, присоединиться к референтной группе, спрятаться и раствориться в ней, разделив групповые ценности и почувствовав себя защищенным [1].

Анализ исследований показывает, что нет определенного четкого мнения относительно положительного или отрицательного влияния интернета на личность. К. Сурратт утверждает, что говорить об общении посредством ин-

тернета, как о зависимости равнозначно утверждению, «что люди зависят от общения между собой».

Таким образом, зарубежные авторы исследовали интернет-пространство, пытаясь выделить основные факторы, обуславливающие включенность человека в сеть, а также влияние интернета на личность человека. Основная часть работ направлена на исследование обуславливающих и предшествующих факторов интернет-зависимости и идентичности пользователей сети.

Список литературы

1. Гуманитарные исследования в Интернете / Под редакцией А.Е. Войскунского – М.: «Можайск-Терра», 2000. 432 с.
2. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. Изд-во Аспект Пресс, 2001. 301 с.

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Шефер О.Р.

профессор кафедры ФиМОФ, доктор пед. наук, доцент,
Челябинский государственный педагогический университет,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматриваются требования, предъявляемые к комплексу заданий для организации самообразовательной деятельности обучающихся по физике. На конкретных заданиях из разработанного автором комплекса описываются виды универсальных учебных действий, которые формируются у обучающихся в процессе их выполнения.

Ключевые слова: комплекс заданий, самообразовательная деятельность, универсальные учебные действия.

Организация самообразовательной деятельности в процессе изучения физики в средней школе направлена на формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) нуждается в заданиях, собранных в комплекс соответствующий следующим требованиям:

1. Целевая ориентация. Имеется в виду, во-первых, полнота охвата подобранными заданиями всех ключевых элементов физических знаний (понятия, законы, явления), тематики курса физики средней школы и способов деятельности, во-вторых, обеспечение возможностей для накопления у обучающихся когнитивного и метакогнитивного опыта.

2. Целевая достаточность. Системное использование оптимального количества заданий для организации самообразовательной деятельности при изучении физики, способствующей достижению каждым обучающимся планируемых результатов обучения.

3. Возрастание трудности. Реализация в учебном процессе разноуров-

невых заданий, выполняемых обучающимися в процессе самообразования при изучении физики, на узнавание, на понимание, на применение знаний в знакомой и незнакомой ситуациях, обеспечивает возможность индивидуализации зоны ближайшего развития, регуляции интенсивности учебно-познавательной деятельности, успешности формирования УУД.

4. Святость. Взаимосвязь элементов комплекса заданий, выполняемых обучающимися в процессе самообразования, придает ему качество целостности и приводит к эффекту формирования УУД более высокого порядка. Связующим фактором использования в учебном процессе комплекса заданий для организации самообразовательной деятельности обучающихся в процессе изучения физики являются этапы интериоризации физических понятий [3].

5. Мотивационная направленность. Использование комплекса имеет целью формирование у обучающихся положительной мотивации к самообразовательной деятельности при выполнении заданий, способствующих достижению планируемых результатов обучения. Это требование придает комплексу заданий качество открытости, так как побуждает учителя изучать познавательные интересы обучающихся и пополнять банк заданий.

Учитывая перечисленные требования, учитель может сам сконструировать такой комплекс заданий на основе сайтов Интернет, материала телевизионных передач и периодической печати, осуществив следующую последовательность действий: 1) выделить ключевые элементы физических знаний (понятий, законов, явлений), подлежащих изучению в процессе самообразования обучающихся; 2) выявить на их основе совокупность базовых умений, формируемых при выполнении обучающимися заданий в процессе самообразования; 3) подобрать (составить) задания с использованием одного тематического раздела курса физики; 4) составить поисковые и ситуационные задания, выполняемые обучающимися в процессе самообразования, более высокого уровня проблемности, на применение большего спектра УУД, с использованием более одного тематического раздела курса физики.

Приведем примеры заданий с использованием ресурсов сети Интернет (по степени возрастания трудности) для организации самообразовательной деятельности обучающихся в процессе изучения раздела «Квантовая физика и элементы астрофизики» из составленного нами комплекса с выделением УУД, востребованных при выполнении данных заданий, и методическими рекомендациями по их выполнению.

Задание 1. Подготовьте информационное сообщение о том, какие сейчас в развитых странах есть научные институты, ведущие ядерные исследования. Выпишите их названия, местонахождения, основные направления исследований.

Подобные задания (полный комплекс приведен в [4]) реализуют не только познавательную цель, но и вырабатывают у обучающихся такие УУД, как: умения находить в Интернете и отбирать требуемую информацию, отбрасывая всю постороннюю, анализировать полученные сведения, выстраивать умозаключения (индуктивные, дедуктивные, по аналогии), приводить сведения в систему. При выполнении заданий из Интернет обучающимся по-

требуются знание английского языка и умение переводить текст, содержащий много физических терминов, с английского на русский.

Задание 2. Подготовьте сообщение или доклад по какому-то вопросу из истории физики или о биографии ученого (называется фамилия). Воспользуйтесь для этого сайтом с адресом <http://www.biografguru.ru/>.

Методические рекомендации по созданию биографического очерка об ученом или изобретателе учитель может сконструировать, опираясь на работы Э.М. Браверман [1] и А.И. Капралова [2].

Выполнение данного задания способствует формированию таких УУД, как: нравственная оценка прорабатываемой информации; суммирование однотипной информации из разных областей жизни; установление причинно-следственной связи; определение последовательности событий; обобщение, сравнение прорабатываемой информации на основе самостоятельно выбранных критериев.

Задание 3. После изучения явления фотоэффекта на учебном занятии обучающимся можно предложить выполнить дома следующее задание: а) познакомиться с содержанием урока «Фотоэффект» в «Виртуальной школе Кирилла и Мефодия» (по адресу <http://www.torrentino.com/torrents/533906>); б) сравнить содержание материала по данной теме в учебнике и на сайте; в) назвать достоинства и недостатки этих двух источников; г) ответить на вопросы: «Что бы вы изменили в каждом из них?»; «Если вам предложили выбор, то по какому из этих источников вы предпочли бы заниматься дома?». Обосновать свой выбор; д) какой из проанализированных вами источников физической информации более подходит для самостоятельной подготовки к ЕГЭ по физике?

Подобные задания способствуют формированию в процессе самообразования УУД, направленных на нахождение и понимание физической информации, представленной в разных источниках, анализ ее, выделение достоинств и недостатков (ошибок) в информации из электронных пособий, сайтов Интернет, на сравнение проработанной информации с сайтов Интернет с учебной информацией, размещенной в учебно-методических комплексах по физике для средней школы, руководствуясь методикой, описанной нами [5].

Учитывая особенность информационного общества, низвергающего монополию школы на передачу обучающимся знаний из разных областей, в том числе по физике, и приводящего на первое место многоплановое взаимодействие обучающихся с сайтами Интернет комплекс заданий, описанный выше, интересен ученикам с разным притязанием к изучению физики и позволят учителю выстраивать проектную деятельность обучающихся по физике.

Список литературы

1. Браверман, Э.М. Учимся и учим думать и создавать: практическое пособие / Э.М. Браверман. – М: ИЛЕКСЛ, 2011. – 192 с.
2. Капралов, А.И. Начало развития науки в России: монография / А.И. Капралов. – Челябинск: Рекпол, 2010. – 106 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е над., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

4. Шефер, О.Р. Совершенствование подготовки обучающихся к деятельности по самообразованию в процессе обучения физике: монография / О.Р. Шефер, С.Р. Раннева. – Челябинск: «Край Ра», 2015. – 120 с.

5. Шефер, О.Р. Формирование умения работать с информацией физического содержания / О.Р. Шефер, В.В. Шахматова / Естественные науки. – 2012. – № 2. – С.10.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖЕННЫМ РАЗВИТИЕМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И СЕМЬИ

Шешукова Н.Н.

доцент кафедры общей и специальной психологии, канд. психол. наук,
Вятский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Киров

Хмелькова Е.В.

старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии,
Вятский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Киров

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования по изучению особенностей психологических защит подростков с задержкой психического развития (ЗПР), воспитывающихся в разных условиях – условиях семьи, условиях интернатных учреждений, позволяющие выявить, что наряду с общими особенностями у них существуют и специфические особенности психологических защит, обусловленные, главным образом, социальной микросредой. Определяются перспективы оптимизации личностного развития.

Ключевые слова: защитные механизмы, семья, интернатные учреждения, подросток, подросток с задержкой психического развития.

Воспитание и обучение подростков с задержанным развитием в разных социально-педагогических условиях, в условиях закрытых учебных заведений усиливает негативное влияние на их личность [1, 2, 3, 4, 5]. Подростки испытывают серьезные трудности в социальной адаптации и интеграции в общество. Их характеризует эмоциональная холодность, тревожность и враждебность по отношению к взрослому, неспособность конструктивного выхода из конфликта.

Таким образом, определение особенностей психологических защит подростков с задержанным развитием, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, позволит расширить представление о причинах, лежащих в основе деструктивного поведения и описать способы преодоления негативных последствий.

Наше исследование было направлено на изучение особенностей психологических защит подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и семье.

В качестве методики исследования использовался опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля».

Анализ данных по опроснику показал, что характерной особенностью группы подростков с ЗПР, воспитывающихся в семье, является яркая выра-

женность у большинства таких механизмов защиты как, проекция (15,5%); рационализация (15,2%); интеллектуализация (14,1%). В меньшей степени у них проявляются защитные механизмы в виде компенсации (12%); подавления (11,4%) и регрессии (11,2%), в наименьшей степени встречается замещение (10,6%) и отрицание (10%). Из этого следует, что, в группе подростков, воспитывающихся в семье, преобладают адекватные защитные механизмы. Подросткам, воспитывающимся в семье свойственно действовать более рационально, дисциплинированно, контролировать себя в ситуации, насыщенной эмоциональным значением. При действии этих механизмов происходит блокировка осознания тех мотивов, которые выступают как социально неприемлемые или неодобряемые.

В группе подростков с ЗПР, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, является яркая выраженность у большинства обследуемых таких механизмов защиты как отрицание (14,2%); замещение (13,5%) и регрессия (13,2%). В меньшей степени у них проявляются компенсация (12,8%); подавление (12,4%) и проекция (11,4%), в наименьшей степени встречается рационализация (11,3%) и интеллектуализация (11,2%), что свидетельствует о неосознанности травмирующего события, которое зачастую вытесняется в область подсознательного. Подростки, находящиеся в кризисной жизненной ситуации и демонстрирующие защитные механизмы отрицание, замещение и регрессию, чаще всего проявляют мстительность, агрессивность, обидчивость, несговорчивость, нетерпимость к критике и замечаниям.

Для снятия психологического напряжения подростки, воспитывающиеся в условиях интернатного учреждения, используют механизм отрицания, с помощью которого у социального окружения отрицаются нежелательные, внутренне неприемлемые черты, свойства или негативные чувства к субъекту переживания.

Объяснимо использование подростками, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа механизма замещения, который проявляется в разрядке подавленных эмоций (враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В этой ситуации подросток может совершать неожиданные, подчас бессмысленные действия, которые разрешают внутреннее напряжение.

Редкое использование таких механизмов психологической защиты как, рационализация и интеллектуализация, может быть связано с недостаточной социализацией подростков. Неконструктивно решенные задачи этого возраста приводят к тому, что подросток воспринимает мир искаженно. Страх переполняет его. Подросток не может трезво воспринимать мир, доверять себе и людям, он часто живет с сомнением, что сам он вообще существует. Защита от страха у них происходит при помощи мощных, так называемых примитивных, защитных механизмов. Подросток, не обладает достаточными, знаниями, чтобы преодолеть влияние обстоятельств или эти обстоятельства отмечены экстремально отступающими от нормы условиями. Реакции переживаний могут манифестироваться различными проявлениями в поведении, искажением.

Подростки, воспитывающиеся в условиях интернатного учреждения, живут в состоянии постоянного чувства обделенности, неудовлетворенности или фрустрации. Подростки ощущают себя неравноправно среди других людей, стремясь компенсировать психологический дискомфорт тем, что пытаются сделать себя социально привлекательными для окружающих. Такие подростки, «вырабатывают» в себе различные «приспособительные» реакции, например, конформность, лояльность, терпимость, предупредительность, вежливость. В итоге нередко грешат «перегибанием палки». Чрезмерная конформность может доходить у них до слабохарактерности, излишняя лояльность и терпимость – до потери собственной системы ценностей; а чрезмерная предупредительность и вежливость – до угодничества.

Данные экспериментального исследования по изучению значимости различий подвергнуты математико-статистическому анализу. С целью выявления различий применялся U-критерию Манна-Уитни.

В результате анализа нами установлено, что среди изучаемых групп подростков с ЗПР, воспитывающихся, в учреждениях интернатного типа и семьи существуют статистически значимые достоверные различия на достаточном уровне (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, подростки, воспитывающиеся, в учреждениях интернатного типа чаще используют деструктивные виды психологической защиты в сравнении с подростками из семей, которые в большей степени демонстрируют конструктивные виды психологической защиты, такие как интеллектуализация, рационализация и проекция.

Список литературы

1. Конева, И.А. Особенности образа Я младших подростков с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук / И.А.Конева. – Н.Новгород, 2002. – 217 с.
2. Прихожан, А.М. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
3. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция / Под ред. У.В.Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
4. Шешукова, Н.Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития / Н.Н.Шешукова // Специальное образование, 2007. – №8. – С. 59 – 61.
5. Шешукова, Н.Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях / Н.Н.Шешукова: дис. ... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 2009. – 248 с.