Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент образования и молодежной политики
Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
Нижневартовский государственный университет

КУЛЬТУРА
НАУКА
ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции

г.Нижневартовск, 7 февраля 2014 года

Часть II

**Издательство
Нижневартовского
государственного
университета
2014**

ББК 72я43
К 90

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного университета

К 90 **Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:** Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 7 февраля 2014 года). Ч. II / Отв. ред. А.В.Коричко. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.— 000 с.

ISBN 978–5–00047–131–9

Часть II издания включает статьи участников конференции секций «Психологическая наука в практике образования», «Обогащение культурного пространства детства в свете реализации ФГОС», «Актуальные проблемы педагогики и образования», «Духовно-нравственное воспитание молодежи», «Современное физкультурное образование», «Культура и общество: перспективы взаимодействия», «Музыкальное образованиеи искусство», «Декоративно-прикладное искусство, дизайн, архитектура: от теории к практике», «Культура и образование в контексте современного общества», «Информатика». Авторы освещают актуальные проблемы образования, педагогики и психологии, культуры, философии и изобразительного искусства.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

ББК 72я43

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 12.05.2014
Формат 60×84/8. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 42
Тираж 300 экз. Заказ 1573

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

ISBN 978–5–00047–131–9

© Издательство НВГУ, 2014

И.С.Бирилло
г.Нижневартовск
Тюменская энергосбытовая компания

ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРПРИТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

На сегодняшний момент проблема одаренности носит актуальный характер. И именно в семье ребенок впервые получает возможность проявлять свою одаренность. Палитра проявлений одаренности дошкольника разнообразна — это умственная, творческая, музыкальная, художественная, психомоторная одаренность. Каждая из них имеет свои сенситивные периоды, знания о которых открывают возможности для эффективного формирования способностей.

Родители первыми замечают одаренность ребенка, хотя ее не всегда легко обнаружить. В основном признаками выделения ребенка в ранг одаренного для современных родителей являются неспокойный сон, гиперактивизация, неусидчивость, обширный словарный запас, любознательность, раннее проявление чтения. И когда действительно родители предполагают, что их ребенок одаренный возникают ряд сложностей. Родители могут либо поддержать ребенка в развитии его талантов, либо помешать их раскрытию. Можно выделить несколько типов отношений родителей к детской одаренности: негативное, игнорирующее и положительное.

Негативное отношение проявляется в том, что родители не хотят, чтобы их ребенок отличался от других детей. Они всячески подавляют его оригинальность, талантливость.

Игнорирование проявляется в невнимании родителей к талантам своих детей. Его можно разделить на:

1. Бессознательное — родители мало информированы о феномене детской одаренности и игнорируют ее проявления потому, что не знают о них;

2. Осознанное — родители знают и замечают проявления одаренности в своем ребенке, но невнимательны к его талантам, поскольку для них главное, чтобы ребенок был обычным продуктом своей среды.

Позитивное отношение — это реакция радостного принятия детской одаренности. Но можно выделить несколько вариантов позитивного отношения родителей к одаренности их ребенка.

1. Гиперсоциализация. Родители оценивают одаренность ребенка как нечто престижное, дающее им возможности самоутверждения через выдающиеся способности своего ребенка. Для них важнее всего результаты, которых добивается ребенок, возможность рассказать о достижениях ребенка окружающим.

2. Родители «вымучивают» талант, стараясь развить небольшие или даже отсутствующие способности ребенка, истощая тем самым его физические и духовные силы.

3. Родители акцентируют исключительность ребенка. Начинают нагружать занятиями в определенной области проявления одаренности ребенка, забывая о полноценном развитии других способностей, что ведет к одностороннему развитию.

4. Безусловная любовь. Родители ценят и любят самого ребенка, а не его таланты. Такое отношение способствует наиболее благоприятному развитию личности, ее реализации.

И не в коем случае не допустимо родителям навешивание ярлыков типа «одаренный» или «ординарный». Такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.

Многогранность понятия одаренности предполагает комплексный, совместный подход к ее диагностике, как со стороны родителей, так и педагога-психолога.

Педагоги-психологи предлагают родителям некоторые признаки по которым можно обнаружить высокую одаренность собственного ребенка в той или иной сфере:

— Ребенок быстро и без особых проблем осваивает любые аспекты, связанные с выбранной деятельностью;

— Одаренный ребенок не стремиться действовать по шаблону, стремление найти собственные уникальные пути обучения и решения поставленных проблем;

— Способность ребенка видеть сложное в простом, а простое — в сложном;

— Ребенку свойственна ненасытная любознательность, желание изучать все новые и новые вопросы в выбранной деятельности:

— Привычка ставить перед собой сверхсложные задачи, повышенная требовательность к себе, самокритичность;

— Постоянное стремление к самосовершенствованию, всецелая охваченность идеей деятельности;

— Повышенное трудолюбие и целеустремленность.

Но самой яркой характеристикой любого одаренного ребенка, как отмечают отечественные психологи Н.С.Лейтес, В.С.Юркевич, Ю.З.Гильбух, является познавательная потребность. Это важный диагностируемый признак, помогающий увидеть еще не раскрытую одаренность дошкольника. Она дается ребенку от природы, это действительно дар, которым награжден каждый.

Яркая познавательная потребность, стремление к познанию способствует быстрому развитию мышления и речи дошкольника, накоплению знаний. Такие дети развиваются с опережением. Познавательная потребность у них всегда сопровождается ярко выраженными положительными эмоциями — чувством радости, удовольствия, восторга, успеха и побуждает к непрерывному поиску новой информации.

Комплексность, многогранность понятия одаренности предполагает и комплексный подход к ее диагностике. Выделение какой-либо одной характеристики или качества, а также использование какого-то одного диагностического метода недостаточно для объективной и точной оценки способностей ребенка.

Но все же самым ценным источником информации о возможностях ребенка остается наблюдение за ним, изучение его творческих работ. При этом надо ориентироваться на качественную оценку особенностей развития двигательной сферы, речи, внимания, памяти, мышления. Наблюдение за развитием познавательной потребности позволяет предположить сферу раскрытия дарований дошкольника.

Интеллектуально и творчески одаренные дети более сложны в воспитании, поскольку более любознательны, непосредственны. Но будут с ними проблемы или нет — зависит не столько от них, сколько от микросоциума. Для развития способностей ребенка очень многое может и должна сделать семья, так как никто не знает ребенка лучше, чем родители. В поисках занятий для малыша их внимание должно быть обращено на его интересы и увлечения, предпочтение тем или иным видам деятельности. Без ответов взрослых не должны оставаться бесчисленные вопросы ребенка, которые побуждаются его познавательным интересом и любопытством. Дошкольнику надо помогать в исследовании, выражать сочувствие к неудачам, избегать неодобрительной оценки неудачных творческих попыток, ни в коем случае не подвергать ни интеллектуальным, ни физическим перегрузкам. И самое главное — верить в способности ребенка.

Для полноценного раскрытия способностей юного дарования, должна проводиться психологическая помощь родителям, которая должна состоять из:

1. Информирование родителей об особенностях, проблемах, интересах такого ребенка (лекции, информационные фильмы, плакаты, стенды, брошюры и т.п.).

2. Обучение родителей способам взаимодействия с их ребенком. Наиболее эффективными в данном случае являются тренинги детско-родительских отношений.

3. Индивидуальные консультации, беседы с родителями, посвященные конкретным проблемам, возникающим в данной семье.

Три вышеуказанных направления должны работать в комплексе, переплетаться друг с другом, иначе эффективность работы с родителями одаренных детей значительно снизится. Психологу необходимо помочь родителям понять, что их ребенок, какой бы он ни был, прежде всего ребенок, научить их понимать и принимать его таким, какой он есть, а не только через призму его талантов, помогать ребенку создать здоровое самовосприятие, не бояться тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться в процессе воспитания ребенка, и с которыми, в будущем, может столкнуться он сам.

Литература

1. Кулемзина А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. 2003. № 6. С. 27—32.

2. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А.П.Голубева. М., 2002. 144 с.

3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников // Прикладная психология и психоанализ. 2002. № 4. С. 60—74.

4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие. М.: Академия, 2000. 320 с.

5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М., 2003.

6. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь, 2006.

7. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Потенциал личности и программа развития.

Л.А.Журавлева
г.Москва
Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

Анализ феномена доверия представлен в контексте разработки ряда социально-психологических проблем: социально-психологического внушения; социально-психологических аспектов авторитета, значимых других; восприятия и общения; межличностных отношений, в том числе доверительных отношений. Среди авторов работ, в которых проблематика доверия выступает в качестве предмета специального исследования, прежде всего, можно назвать В.П.Зинченко, Б.Ф.Поршнева, В.С.Сафонова, Т.П.Скрипкину, П.Н.Шихирева.

Следует отметить междисциплинарный характер изучения проблемы доверия личности, что значительно углубляет знания о предмете. Большой интерес вызывают работы, рассматривающие доверие как социальную и общественную проблему и, особенно, изучающие роль фактора доверия в социально-экономических преобразованиях в обществе [3, 4, 11]. В частности, изучается доверие предпринимателей к государственным и предпринимательским организациям, дается определение доверия в организации [5]. Фактор доверия или недоверия приобретает все большее значение в структуре деловых отношений и выступает непременным условием успеха организации в целом.

Психологи широко рассматривают проблему общения в том числе и доверие в контексте общения [1, 2, 6—10, 12, 14]. Чувство доверия и недоверия являются фундаментальными чувствами, которые определяют дальнейшее развитие всех других видов отношений личности к миру, себе и другим людям.

Одной из наиболее поздних методических разработок является опросник межличностного доверия P.Y.Lewicki, M.A.Stevenson, B.B.Bunker (1997), который и был использован нами для исследования доверия [13]. Объектом исследования выступили студенты экономических факультетов московских вузов, находящиеся на разных курсах профессионального обучения.

Результаты исследования выявили положительную корреляционную связь между психологическими типами доверия личности по расчету и доверия по тождеству ($p \leq 0{,}001$). Также обнаружена положительная корреляция и между психологическими типами доверия по знанию и доверия по тождеству ($p \leq 0{,}001$). Выявлена положительная связь между психологическими типами доверия по расчету и доверия по знанию ($p \leq 0{,}001$).

Результаты исследования показали, что психологические типы недоверия по тождеству и по расчету положительно связаны между собой ($p \leq 0{,}001$). Было обнаружило, что существует корреляционная связь между психологическими типами недоверия по знанию и по расчету. Была выявлена положительная связь между психологическим типом доверия по расчету и типом недоверия по расчету ($p \leq 0{,}001$). Другими словами, студентам, доверяющим по расчету чаще свойственно недоверие по расчету.

Обнаружено, что психологический тип недоверия по расчету положительно коррелирует с общим высоким уровнем доверия ($p \leq 0{,}001$). Студенты, высоко доверяющие окружающим в редких случаях, когда кому-то не доверяют, то не доверяют по «расчету». Студенты, стремящиеся со всеми иметь доверительные отношения, иногда проявляют недоверие к людям именно по расчету.

Выявлена положительная связь между общим высоким уровнем недоверия личности и типом доверия по расчету. Студентам с высоким уровнем недоверия окружающим свойственен тип доверия по расчету. Доминирование недоверительных отношений личности к окружающим в большей степени характерно для студентов со склонностью проявлять доверие к тем людям, по отношению к которым оно приносит пользу личного характера.

Исследование выявило корреляцию между психологическим типом недоверия личности по расчету и психологическим типом доверия по знанию ($p \leq 0{,}01$). Студентам, не доверяющим другим людям по расчету, чаще характерен тип доверия по знанию. Для респондентов, проявляющих недоверие к окружающим преимущественно по расчету, то есть, основываясь на предположении о том, что в данной ситуации другой человек не оправдает доверие, так как это не принесет ему выгоды, характерно проявление доверительных отношений к людям, исходя из прошлого позитивного опыта взаимодействия с ними.

Исследование показало, что психологический тип недоверия по расчету положительно связан с психологическим типом доверия по тождеству ($p \leq 0{,}05$). Студентам, не доверяющим по расчету, чаще свойственно доверие по тождеству. Студенты, проявляющие недоверительные отношения к людям, предполагая, что доверие не будет оправдано, характеризуются и проявлением доверия чаще к тем окружающим, которые имеют похожие установки и взгляды.

Исследование показало, что студенты как единая социальная группа обнаруживают тенденцию к проявлению всех трех изучавшихся нами психологических типов доверия в процессе взаимодействия. Средние арифметические показатели таковы: $M = 3{,}56$ (доверие по расчету); $M = 4{,}07$ (доверие по знанию); $M = 3{,}84$ (доверие по тождеству). Как в мужской, так и в женской выборке доминирует недоверие, основанное на знании,

то есть респонденты проявляют недоверие к человеку, на основании прошлого опыта общения с ним. Средние арифметические показатели таковы: M = 2,83(недоверие по расчету); M = 2,99 (недоверие по знанию); M = 2,28 (недоверие по тождеству).

Результаты исследования показали, что наиболее распространенным как в мужской, так и в женской выборке является тип доверия людям, основанного на знании. Он выступает ведущим для 52,14% респондентов. Вторым по частоте встречаемости является тип доверия, основанного на тождестве, который выступает приоритетным для 24,79% опрошенных. Наименее распространенным является тип доверия, основанного на расчете, который преобладает среди 4,70% респондентов. Для 18,37% опрошенных характерным является приоритет 2-х различных типов доверия.

Сравнительный анализ выраженности типов доверия в мужской и женской выборке, выполненный с помощью Т-критерия Стьюдента, показал. что в женской выборке значительно более выраженным является тип доверия, основанный на знании ($p \leq 0,08$).

Проявление доверия, основанного на тождестве, также является более выраженным в женской выборке, чем в мужской, хотя данные различия выявлены на более низком уровне значимости ($p \leq 0,13$). Следовательно, женщины в большей степени, чем мужчины, склонны доверять людям, когда по убеждениям, установкам, мировоззрению они являются похожими, на тех, кому доверяют. По выраженности типа доверия, основанного на расчете, достоверных различий между мужчинами и женщинами не было обнаружено.

Наиболее распространенным среди опрошенных является тип недоверия, основанного на знании (52,26%). Вторым по частоте встречаемости является тип недоверия, основанного на расчете (28,25%), и последним — тип недоверия, основанного на тождестве (5,93%). Для 13,56% респондентов ведущими являются 2 различных типа недоверия.

Результаты сравнительного анализа показали, что женщины по сравнению с мужчинами характеризуются более высоким общим уровнем недоверия людям ($p \leq 0,05$). Другими словами, недоверие женщин людям, которые когда-либо серьезно подвели, не оправдав доверия, в отличие от мужчин, чаще носит ярко выраженный характер, что можно охарактеризовать высказыванием «если не доверяют, то во всем». Выявлено, что в женской выборке более выраженным является тип недоверия, основанного на расчете ($p \leq 0,01$). Из этого следует, что женщины в отличие от мужчин в большей степени не доверяют людям, когда ожидают, что недоверие к ним может принести пользу личного характера.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о значительной роли фактора пола в выраженности того или иного психологического типа доверия и недоверия личности другим людям.

В результате дисперсионного анализа были выявлены отрицательные связи выраженности доверия, основанного на тождестве, и этапов профессионализации (курсов обучения). Следовательно, по мере прохождения этапов профессионализации респонденты реже проявляют доверие человеку лишь по тому, что он по убеждениям, установкам, мировоззрению является похожим на них самих ($p \leq 0,06$). Это можно объяснить возрастанием роли рациональных, прагматичных критериев оценки в межличностных отношениях.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера // Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта; Наука, 2006.
3. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4.
4. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 46—64.
5. Журавлев А.Л., Сумарокова В.А. Региональные и половые различия доверия предпринимателей к разным видам организаций // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4. С. 36—45.
6. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: Дис. … канд. психол. наук. М., 2004.
7. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5.
8. Поршнев Б.Ф. Понятие «пара» и «чужие» в социальной психологии // Тезисы 2-го международного коллоквиума по социальной психологии. Тбилиси, 1970.
9. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения: Дис. … канд. психол. наук. М., 1978.
10. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: Дис. … докт. психол. наук. Ростов н/Д., 1998.
11. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.
12. Gabarro J.J. The development of working relationships // Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work / Eds. J.Gallagher, R.E.Kraut, C.Egido. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. P. 79—110.
13. Lewicki R.J., Bunker B.B. Trust in relationships: a model of trust development and decline // Conflict, Cooperation, and Justice: Essay inspired by the work of Morton Deutsch / Eds. B.B.Bunker, J.Z.Rubin & associates. San Francisco: Jossey-Bas, 1995. P. 133—174.
14. Parks C.D., Hulbert L.G. High and low trusters responses to fear in a payoff matrix // Journal of conflict resolution. 1995. Vol. 39. P. 718—730.

Н.А.Журавлева
г.Москва
Институт психологии РАН

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ

Политические, социально-экономические изменения в стране, появление и развитие новой для российского общества сферы социально-экономических отношений — сферы бизнеса, привели к возникновению новой социальной группы предпринимателей. Выделяют следующие присущие предпринимательской деятельности социокультурные признаки: высокая степень экономической свободы, заключающаяся в свободном выборе ее направленности и содержания; целевая установка на получение прибыли; деньги, финансовый успех как критерий успеха; риск и высокая степень ответственности предпринимателя за результаты хозяйствования; целерациональность предпринимательских действий на основе рационального сопоставления целей, средств достижения целей и результатов деятельности. При этом показано, что само предпринимательство, как явление рыночной экономики, в целом, не оказывает влияния на культуру трансформирующегося общества [13].

Предприниматели являются носителями новых социально-экономических отношений, которые непосредственно влияют на эффективность социально-экономических преобразований в стране. Поэтому особенно актуальным является изучение динамики ценностных ориентаций представителей данной социальной группы в изменяющихся социально-экономических условиях российского общества в 1990-е годы и начале XXI века [1—12; 14—20]. Была поставлена цель проанализировать изменения в ценностном сознании предпринимателей в период 1994—2006 гг. Для изучения ценностных ориентаций личности применялся адаптированный вариант методики М.Рокича «Ценностные ориентации».

Исследовательские «срезы» осуществлялись каждые 2—3 года в течение 12 лет: в 1994, 1997, 1999, 2001, 2003 и 2006 годах. В исследовании принимали участие московские предприниматели различных отраслей малого бизнеса — за шесть исследовательских «срезов» было опрошено 574 человека. Изменения в ценностном сознании предпринимателей в период 1994—2006 гг. характеризовались следующим.

Вслед за экономическим кризисом 1998 г. в иерархии ценностных ориентаций бизнесменов было зафиксировано сохранившееся до настоящего времени повышение рангового «веса» таких деловых качеств, как предприимчивость и ответственность. Значимость предприимчивости передвинулась с 3-го рангового места на 1-е, достоверно превышая средневыборочные значения по другим социальным группам, а ценность ответственности переместилась с 8-го на 5-й ранг.

За прошедшее десятилетие более приоритетной для предпринимателей стала ориентация на профессиональный и духовный рост. Так, в период 1994—2003 гг. постепенно возрос ранговый «вес» ценностей образованности (с 4-го на 2-е место) и терпимости (с 15-го на 9-е место, но характеризуясь при этом меньшей значимостью для бизнесменов, чем в среднем по общей выборке, включающей другие социальные группы). В 1994—2006 гг. в ценностном сознании опрошенных аналогичная тенденция коснулась значимости воспитанности (с 19-го на 10-е место, что стало соответствовать средневыборочным показателям) и широты взглядов (с 16-го на 11-е место). В целом, современных предпринимателей в большей степени отличает ориентация на принципы взаимного уважения (ответственность, терпимость и воспитанность).

Если в 1994—2001 структура жизненных ценностей предпринимателей отличалась от ценностного сознания других социальных групп завышенной значимостью ценностей свободы и собственности, то для современных предпринимателей достоверно снизился приоритет личной свободы и высокого материального благосостояния. Так, ценность свободы с высокого 2-го места опустилась на 9-е, ценность независимости с 5-го переместилась на 13-е место, инструментальная ценность собственности с 10-го места передвинулась на 17-е, а инструментальная ценность богатства — с 8-го на 13-й ранг. Менее значимой в иерархии ценностных ориентаций современных предпринимателей стала также работа, снизившись с 5-го на 7-е место.

В 1994—2001 гг. в ценностном сознании предпринимателей рос приоритет эффективности в делах. Ценность деловой эффективности сначала поднялась с 9-го на 6-е, а к 2001 г. — на 3-е место. Но в 2003 г. была выявлена тенденция снижения ее значимости на более низкую 5-ю ранговую позицию, а в 2006 г. она стала 7-й в иерархии ценностных приоритетов, при этом, продолжая, как и в 1990-е годы, сохранять сравнительно высокую значимость, превышающую средневыборочный показатель по другим социальным группам.

В условиях радикальных социально-экономических трансформаций в обществе (1994—1999 гг.) все менее значимой для бизнесменов становилась ценность самоконтроля, перемещаясь с 1-й на 7-ю, а затем на 10-ю ранговую позицию, а в 2001 г. было зафиксировано возрастание ее значимости до 6-го места в структуре инструментальных ценностных ориентаций.

В 1997 г. по сравнению с 1994 г. в иерархии жизненных ценностей предпринимателей было обнаружено снижение рангового «веса» ориентаций на такие гуманистические ценности, как мудрость (с 8-го на 19-е место), чуткость (с 11-го на 18-е место) и счастье других (с 9-го на 17-е место). Эти ценности сохраняли

свою низкую значимость для предпринимателей до 2003 г. В это время было выявлено возвращение ценности мудрости сначала на 10-ю, а затем и на 8-ю ранговую позицию. Ценность чуткости стала 15-й по значимости, а счастье других — 14-й. К 2003 г. значимость альтруистических ценностей (чуткости и счастья других) вернулась к средневыборочным значениям, тогда как на протяжении 5 лет отличалась сравнительно низкими показателями для предпринимателей, по сравнению с другими социальными группами.

Обобщая выявленные тенденции в ценностных приоритетах предпринимателей, можно сделать вывод о том, что в последнее время они все больше приближаются к средневыборочным показателям, в большей степени опираются на принципы социальной ответственности и этические ценности (ответственность, воспитанность, самоконтроль, счастье других, чуткость), отличаются ориентацией на духовный и профессиональный рост (образованность, мудрость и широту взглядов). Все менее структура жизненных ценностей предпринимателей характеризуется значимостью индивидуалистических ценностей (свободы, независимости), не столь выраженным стало стремление к достижению высокого материального благосостояния (богатства и собственности). Современные предприниматели в меньшей степени погружены в работу: снижается приоритет ценностей работы и эффективности в делах.

Полученные результаты можно объяснить наступлением в российском обществе более благоприятных социально-экономических условий для развития бизнеса в целом и осуществления предпринимательской деятельности в частности, а также возрастанием, по оценкам самих бизнесменов, их материального благосостояния и соответственно уверенности в завтрашнем дне. По-видимому, свою роль сыграл и накопленный опыт работы в сфере бизнеса, возросший профессионализм, которые обеспечили снижение предпринимательских рисков, что сделало ведение бизнеса более схожим с другими видами напряженной профессиональной деятельности и соответственно сблизило характеристики ценностных структур их субъектов.

Таким образом, заметно изменился ценностный портрет современного предпринимателя. По сравнению с серединой 90-х годов XX века более выраженными стали ориентации бизнесменов на нравственные принципы и этические ценности, духовный и профессиональный рост, а менее значимыми стали ценности личной свободы и высокого материального благосостояния.

Литература

1. Абульханова К.А., Воловикова М.И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. 2007. № 5. С. 5—14.

2. Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996. 226 с.

3. Журавлев А.Л., Кочеткова Н.В. Динамика социально-психологических качеств современных российских предпринимателей // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 130—142.

4. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: Методы оценки и воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. 58 с.

5. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Российские предприниматели в современной социальной структуре // Социологические исследования. 1994. Т. 21. № 5. С. 61-68.

6. Журавлева Н.А. Современные тенденции в ценностных ориентациях российской молодежи // Вестник РГНФ. 2011. № 3. С. 139—146.

7. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 30—39.

8. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в современном российском обществе // Современная личность: Психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 200—228.

9. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации предпринимателей в изменяющемся российском обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 46—49.

10. Захарова А.Н. Социально-психологические факторы в структуре экономического поведения предпринимателей: Дис. … канд. психол. наук. Чебоксары, 2001. 186 с.

11. Кузеванова А.Л. Динамика ценностных принципов российской бизнес-деятельности: социологический анализ: Дис. ... докт. социол. наук. Волгоград, 2011. 436 с.

12. Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 352 с.

13. Манова М.В. Влияние ценностей предпринимательства на культуру трансформирующегося общества: социологический анализ: Дис. … канд. социол. наук. М., 2010. 180 с.

14. Петрова Н.И. Ценностно-смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей // Психологический журнал. 2011. № 1. С. 34—44.

15. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.

16. Сурина И.А. Ценностные ориентации современных российских предпринимателей: Дис. ... канд. социол. наук. М., 1994. 171 с.

17. Фидря Е.С. Формирование ценностно-нормативного комплекса в культуре малого предпринимательства: Дис. … канд. социол. наук. М., 2007. 197 с.

18. Хавкин М.В. Социокультурные предпосылки и ценностные ориентации в деятельности предпринимателя и в управлении персоналом фирмы: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1997. 23 с.

19. Чирикова А.Е. Лидеры российского предпринимательства: Менталитет, смыслы, ценности. М.: Институт социологии РАН, 1997. 200 с.
20. Юнина Е.В. Особенности адаптации российских бизнесменов к социальным изменениям: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 16 с.

Н.А.Лаптева
г.Нижневартовск
«Излучинская (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат I, II вида

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

«Мы слишком часто даем детям ответы,
которые надо выучить,
а не ставим перед ними проблемы,
которые надо решить».
Роджер Левин

Современные социально-экономические условия предъявляют повышенные требования к трудовой и начальной профессиональной подготовке выпускников школ для глухих и слабослышащих. В связи с этим нынешние выпускники учебных заведений с нарушенным слухом должны не только получить образование, но и быть морально, психологически и практически подготовленными к труду, к профессиональной и социальной адаптации в современном обществе, в трудовых коллективах, как глухих, так и слышащих. Они должны ясно осознавать, что успех в жизни напрямую зависит от полученных знаний и сформированных профессиональных умений, приобретенных в процессе обучения по осознанно выбранной профессии, а так же от их трудолюбия, инициативы и самостоятельности [5].

В проекте Концепции непрерывного профессионального образования [4] лиц с нарушением слуха рассматривается механизм повышения социального статуса и защищенности инвалидов.

Анализ современной комплексной психолого-педагогической помощи лицам с нарушением слуха, которая включает медицинскую, психологическую, педагогическую и социальную помощь, свидетельствует о том, что каких бы успехов в улучшении здоровья не добились в результате проведения мероприятий по медицинской и психологической реабилитации, без специального образования невозможно восстановление социального статуса инвалида, достижение им материальной независимости и социальной адаптации. Ряд ученых указывают, что подростки с нарушением слуха, имеют ограниченность знаний и представлений о себе, функциональных возможностях своих органов чувств (Т.С.Зыкова, Н.М.Назарова, Г.Н.Пенин); неадекватность самооценки и трудности идентификации (Е.Г.Речицкая, Т.В.Розанова); сниженную активность и самостоятельность (Р.М.Боскис, А.Г.Зикеев); игнорирование особенностей своего психического, физического и речевого развития, о наличии которых свидетельствуют труды Т.Г.Богдановой и др. [1].

Причина так же кроется в низкой коммуникативной компетентности, высоком уровне тревожности, заниженной профессиональной самооценке, неосознанном и ситуативном выборе профессии, слабом представлении своего профессионального образа и др. [1].

Решить данную проблему возможно с помощью эффективной Программы психолого-педагогического сопровождения по формированию у детей с нарушением слуха совокупности специфических знаний и умений. В последнее время все чаще высказывается идея о том, что ученик, получая образование, должен достичь определенного уровня компетентности в различных областях жизнедеятельности, соответствующего социальным ожиданиям со стороны государства и общества, и стать работником, способным творчески решать сложные профессиональные задачи. *Таким образом, возникает необходимость формирования социальной компетентности, как одного из условий успешного профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха*.

В настоящее время в России, в том числе и в Ханты-Мансийском автономном окруе — Югре имеется достаточно широкая сеть школ для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. К числу таких школ относится Излучинская (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха.

Одной из основных задач школы I—II вида является подготовка воспитанников с нарушением слуха к самостоятельной жизни, оказание помощи в социализации и интеграции в общество слышащих. В рамках данного подхода профессиональная деятельность становится важным средством социализации школьников.

Цель обучения на этапе получения профессии подростками с нарушением слуха — получение качественного профессионального образования. Обобщенными критериями качества обучения на этапе овладения профессией является: возможность трудоустройства выпускника, его профессиональная и социальная компетентность и способность к адаптации.

В концепции модернизации российского образования в качестве приоритетного направления обозначен переход к новым образовательным стандартам. Одним из условий решения современных задач образования является формирование ключевых образовательных компетенций учащихся [3]. К числу ключевых образовательных компетенций учащихся в рамках государственного образовательного стандарта, относится и социальная компетентность.

Социальная компетентность включает в себя следующие компоненты:

- сотрудничество, работа в команде, коммуникативные навыки;
- способность принимать собственные решения, стремиться к осознанию собственных потребностей и целей;
- умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности;
- социальная целостность, умение определить личностную роль в обществе;
- владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Система занятий по профессиональному самоопределению состоит из двух ступеней 1-я — профориентация как специально организованная психолого-педагогическая работа по оптимизации процессов профессионального самоопределения учащихся, направленная на разностороннее развитие личности и активизацию выбора самими учащимися своей профессии;

2-я — получение начального профессионального образования на базе нашей школы.

Одним из основных направлений деятельности нашей школы является систематическое профессиональное образование учеников, включающее в себя специальные условия необходимые для получения доступного профессионального образования на всех его уровнях. Используя опыт специальных (коррекционных) образовательных учреждений по организации профессиональной подготовки обучающихся [5], специалисты образовательной организации разработали проект непрерывного профессионального образования детей с нарушениями слуха, включающий: профориентацию, допрофессиональную подготовку, и профессиональное образование. Работа осуществляется с учетом материально-технической базы образовательного учреждения, имеющихся площадей, квалифицированных кадров, контингента учащихся и т.д.

На всех этапах становления системы образования детей с недостатками слуха трудовое и профессиональное обучение имело большой удельный вес в общей структуре учебно-воспитательной работы, поскольку именно в процессе такого обучения решаются проблемы подготовки учащихся к практической деятельности [5].

В настоящее время на трудовое обучение в образовательных учреждениях для глухих и слабослышащих учащихся ориентирована предметная область образования «Технология». Основная педагогическая *цель* ее реализации — допрофессиональное и начальное профессиональное трудовое обучение. Содержание, организация и процесс обучения согласуются с учебными планами для школ I и II вида, реализующий федеральный, региональный и школьный компоненты трудового обучения, и осуществляется в соответствии с фундаментальными основами специальной сурдопедагогики, дидактическими принципами, методами и методиками трудового обучения неслышащих.

В программе учтены не только условия лучшей организации учебного процесса на уроках труда, но и коррекционно-воспитательное значение труда в развитии личности воспитанников, с нарушениями слуха. Помимо уроков «Технология» воспитанники нашей школы имеют возможность получить профессиональное образование по профессиям «Повар», «Плотник», «Парикмахер», «Швея». Обучение осуществляется в соответствии с перечнем профессий и специальностей начального профессионального образования. Учебные планы и программы составлены с учетом специфики детей с недостатками слуха, разрешения санэпиднадзора, а также в соответствии с учебными общеобразовательными планами школы I и II вида.

Занятия проводятся во второй половине дня. Из опыта работы с данной категорией учащихся по обучению профессиям, можно сделать вывод, что наибольшее усвоение учебного материала наблюдается при использовании на занятиях опорных конспектов, технологических схем, инструкционных карт по изготовлению изделий и выполнения производственных операций: технологических цепочек и т.д.

Считаем, что такая форма работы с учащимися в специальной школе является наиболее приемлемой. Производственное обучение проводится в учебных мастерских и кабинетах допрофессиональной подготовки учащихся.

В рамках профессиональной ориентации учащихся в школе проводится ряд мероприятий: это конкурсы, предметные недели, посвящение в профессию, организуются выставки творческих работ, показ моделей. Воспитанники нашей школы принимают участие в городских фестивалях декоративно-прикладного творчества, во внеклассных мероприятиях, направленных на нравственное и эстетическое воспитание, готовят проекты, участвуют в проведении мастер-классов, благотворительных ярмарках.

Ведущую роль на занятиях по трудовому обучению играют практические методы: упражнения, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, деловые игры, введение жизненных ситуаций, экскурсии.

Таким образом, в школе-интернате I—II вида реализуется система профессионального самоопределения учащихся, обеспечивающая подготовку выпускников школы к труду по осознанно выбранной профессии, их социализации и профессиональной адаптации, а социальная компетентность выпускника будет играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях, способствующие подготовки выпускников школы к труду по осознанно выбранной профессии, их социализации и профессиональной адаптации, воспитанию коммуникативной культуры, развитию навыков общения посредством устной речи, в результате чего мы воспитаем культурную, личность, социально-адаптатированную и интегрированную в обществе.

Литература

1. Богданова, Т.С. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Т.С.Богданова. М., 2002. 224 с.

2. Зыкова Т.С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования глухих детей. Проект / Т.С.Зыкова, М.А.Зыкова, Т.А.Соловьёва. М.: Просвещение, 2013. 59 с. (Стандарты второго поколения).

3. Иванова Н.М. Профессиональное самоопределение глухих учащихся как составляющая ключевых образовательных компетенций / Н.М.Иванова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 2. С. 19—21.

4. Корвякова Л.П. Актуальные проблемы профессионального образования подростков с нарушением слуха / Л.П.Корвякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 2. С. 7—11.

5. Матвеев В.Ф. Современное состояние трудовой подготовки в школах I и II вида / В.Ф.Матвеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 8. С. 25—30.

Н.В.Майбах

г.Нижневартовск

Казенное образовательное учреждение ХМАО для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом «Аистенок»

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Подростковый возраст — это сложный период кризисов и противоречий, но в то же время это возраст построения новых отношений, стремление к удовлетворению подростком потребности в самопознании, самоутверждении, самореализации. Эти качества личности не рождаются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви и заботе в семье [11]. Потеря семьи в детстве (ситуация сиротства) отражается на развитии ребенка и препятствует формированию процессов, связанных с развитием личности подростка [9].

В настоящее время количество детей, воспитывающихся в детских домах, остается большим. Так по данным Росстата число, проживающих в детских домах детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составило на 2012 год 45,9 тыс. человек [10].

Поэтому актуальными остаются вопросы воспитания и развития детей, лишенных семьи. В отечественной и зарубежной литературе ряд работ посвящено исследованию психологических особенностей детей, воспитывающихся в детских домах.

В работах зарубежных авторов (Д.Боулби, Й.Лангмайер, З.Матейчик, Р.Спитц, А.Фрейд) отражаются проблемы сущности психической депривации, аномалии психического развития детей, воспитывающихся без родительского попечения, механизмов психологической защиты ребенка, оставленного родителями.

Особенности психического развития личности детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения отражены в работах Н.В.Дубровиной, М.И.Лисиной, В.С.Мухиной, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, А.Б.Холмогоровой. В них показано, что в условиях неблагополучной семьи или детского учреждения интернатного типа чаще формируется депривированная личность, без структурированного психологического будущего, характеризующаяся несформированностью внутреннего психического плана действий.

Также в рамках данной темы представляют интерес работы А.В.Быкова, Н.П.Вайзмана, В.П.Кащенко, Р.В.Овчаровой, Л.Я.Олифиренко, Т.И.Шульги, Д.Д.Татаренко в которых рассматриваются вопросы развития дезадаптированных детей и детей, имеющих различные социальные и другие отклонения в поведении, и состоянии здоровья.

Рассматривая проблему формирования компонентов самореализации у подростков, воспитывающихся в детском доме, необходимо выделение структурных компонентов процесса самореализации и понимание составных частей.

В отечественной и зарубежной психологии существуют разные подходы к выявлению структурных компонентов самореализации.

Одним из основателей теории самореализации является А.Г.Маслоу, который выделяет следующие характеристики самоактуализирующихся людей: свежесть восприятия; безусловное принятие себя и других людей; спонтанность и простота; склонность к одиночеству и самоуглублению; ориентация на дело, задачу; ощущение общности с человечеством, нонконформизм; способность устанавливать прочные, глубокие отношения; высокие внутренние моральные нормы; демократичность в отношениях; критическое восприятие культуры, к которой они принадлежат, стремление усовершенствовать ее; творческий подход в любом виде деятельности и поведении [6].

В отечественной психологии Л.А.Коростылева выделяет в структуре самореализации следующие компоненты: мотивационно-смысловой и личностно-ситуативный компоненты [5].

Е.Е.Вахромов говоря о самореализации ребенка, акцентирует внимание на таких ее компонентах как поведенческие акты, бессознательные мотивы (определяющие поведенческие акты ребенка), основные эмоции (регулирующие поведенческие акты). Полноценные акты самореализации Е.Е.Вахромов относит к подростковому возрасту и связывает с обретением подростком понятийного уровня мышления; наличием определенной зрелости механизмов центрального торможения; накопленным в предшествующий период развития опытом положительного решения ситуационно обусловленных проблем; наличием тенденции к саморазвитию в мотивационной сфере и выделяет такие структурные компоненты как мотивы к составлению реалистических жизненных планов и попыток их реализации через многошаговые стратегии и саморегуляцию [2].

П.П.Горностай в структурном анализе самореализации выделяет такие компоненты как самосознание, мотивы и потребности, творческие потребности, готовность к самореализации [3].

Процесс самореализации — это сложный процесс, к которому подросток должен быть готов. Т.В.Снегирёва выделяет следующие структурные компоненты готовности к самореализации — мотивы и потребности, «Я» — концепция», «Поступок» (реализация в действии) [8].

В сфере «Я» — концепции» возникает целостное осознание личностью себя в единстве трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. Подростковый возраст сенситивен к духовному развитию, поэтому все компоненты «Я» — концепции» в этом возрасте интенсивно формируются, происходит осознание своего места среди других в системах «подросток-подросток», «подросток-учитель», «подросток-сверстники». Потребностно — мотивационная сфера в этом возрасте характеризуется преобладанием познавательного интереса как основного мотива поведения и деятельности, появляется потребность в самовыражении и самоутверждении, направленность на взаимодействие с другими, ориентация на взросление. Поступок имеет в подростковом периоде такие характеристики, как умение строить отношения в социуме на основе нравственно-этических норм, способность преодолевать внешние и внутренние препятствия, самостоятельность в суждениях и принятии решений [8].

В научной литературе, посвященной исследованию особенностей развития детей, воспитывающихся в детских домах, авторы констатируют, тот факт, что по своему психическому развитию подростки, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Так, И.В.Дубровина говорит, что «… Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд; качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста и дальше» [4].

Результаты исследований проведенных Т.И.Шульга и Д.Д.Татаренко показывают, что подростки, воспитывающиеся в детских домах характеризуются неустойчивостью высших форм эмоциональной регуляции (отсутствие привязанности к взрослым, упрощенный образ себя, нарушения в формировании половозростной идентификации, агрессия, выраженная задержка в эмоциональном развитии, отсутствие безопасности и ощущение одиночества) и недоразвитием эмоциональной регуляции (подростков этой группы характеризует: доминирование поиска объекта привязанности и отсутствие реальной привязанности к взрослому, мало осознанное или сложное представление о себе, нарушения половозрастной идентификации; отсутствие чувства одиночества; отсутствие агрессии; грубые нарушения в интеллектуальном и эмоциональном развитии). В структуре «Я-концепции» подростков, воспитывающихся в детском доме принципиально изменяется значимость самоотношения и отношения других. Отношение других к ребенку-сироте для него боле значимо, чем самоотношение. Что негативно влияет на формирование самореализации подростка, так как он не испытывает потребности в росте, продвижении и саморазвитии [9].

Полученные результаты позволили выявить особенности психологического развития подростков, воспитывающихся в детском доме, и сделать вывод о том, что они затрагивают разные сферы личности:

мотивационную — усиление негативной мотивации связано с опытом их межличностного общения в группах, когда им указывали на их социальный статус «детдомовских»;

эмоциональную — высокая тревожность, фрустрация, чувство вины, страх быть отверженным, низкое стремление к принятию, негативное самоотношение, высокие степени агрессивности, раздражительности и подозрительности;

волевую — зависимость, склонность к подчинению, ведомости, пассивности, самоуничижению, слабости и беспомощности, боязливости, низкая степень познавательной активности и стремления к общению, высокий уровень конфликтности, низкая степень социальной адекватности поведения, неуверенность в себе [9].

И.В.Михуто
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

АКЦЕНТУАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

В настоящее время в стране социально-экономические преобразования актуализировали потребность общества в развитии творческой личности, способной реализовать социально-экономическое и духовное возрождение России, что обусловило социальный заказ на творческих и одаренных личностей.

В психологии под одаренностью понимают «системное, развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных и незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1]. Качественное своеобразие и характер развитости одаренности, как признает большинство психологов, возникает в результате взаимодействия наследственности (генетически заложенных природных задатков) и окружающей социальной средой, опосредованной игровой, учебной и трудовой деятельностью ребенка, а так же психологические процессы саморазвития личности, находящиеся в основе образования и осуществления индивидуального дарования.

Проявление детской талантливости и одаренности часто нелегко отличить от обученности, оказывающейся следствием особых условий жизни подрастающего, поэтому в психологической и педагогической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «ребенок с признаками одаренности».

Поддержка детей и учащихся с признаками одаренности имеет целью обеспечения нормальных условий их обучения и развития. Для этого необходимо выявить конкретные трудности, с которыми сталкиваются дети, разработать эффективные формы помощи. Необходимо регулярное проведение комплекса мероприятий, направленных на выявление социальных условий, в которых живет ребенок с признаками одаренности, круга его реальных потребностей, степени их удовлетворения.

Подростковый возраст обусловлен становлением характера, так как именно в этот период складывается значительное количество характерологических типов, именно в этом возрасте акцентуации характера проявляются наиболее интенсивно. У подростков с признаками одаренности от типа акцентуации характера зависит специфика поведения, острых аффективных реакций и неврозов. Исследования психологического типа подростка с признаками одаренности определяет реальную вероятность педагогам предвидеть и прогнозировать в определенном уровне его поведение в тех или иных условиях. Сведения о психологическом типе подростка с признаками одаренности обеспечивает оптимальное взаимодействие, ориентирует не становление и развитие его личности, не нарушая при этом естественно-природного начала в нем. Деятельность педагога с акцентуированным подростком состоит в коррекции или построении особенных взаимоотношений акцентуанта с окружающими с учетом его акцентуаций характера.

Изучая психолого-педагогическую литературу, было выявлено, что ряд авторов (В.И.Абраменко, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.В.Дубровина, И.С.Кон, И.Ю.Кулагина, и др.) исследовали особенности личности в подростковом возрасте. Ими достаточно детально рассмотрены психолого-социальные особенности подростков, описаны принципы психологической и педагогической работы с подростками. Индивидуальные и типологические характеристики личности, в том числе и акцентуация характера, исследовались К.Леонгардом, А.Е.Личко, Р.С.Немовым, А.А.Реаном и др., что в настоящее время их концептуальные положения представляют основу современных работ прикладной направленности. Особенности акцентуированных личностей по половому и возрастному признакам описаны в работах И.Ш.Алешиной, С.Н.Епифанцевой, М.К.Омаровой, В.А.Лялина и др. Изучение проблем одаренности, классификация одаренностей, специфические особенности одаренных детей представлены в работах Ю.З.Гильбух, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, А.Савенков, В.С.Юркевич и др.

Однако, несмотря на большое количество информации об одаренности, само понятие «размыто», что выступает главным вопросом психологии и педагогики. Акцентуации подростков с признаками одаренности в психолого-педагогической литературе остаются малоизученными, хотя данный возрастной период характеризуется как переходный, сложный, трудный и имеет важнейшее значение в становлении личности человека, относится к числу критических периодов онтогенеза, обусловленный кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и взаимоотношений личности. Основу формирования новых психологических и личностных

качеств подростков составляет общение в процессе разнообразных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой, творческой, спортивной и др.). Определяющей особенностью общения подростков с признаками одаренности является его ярко выраженный личностный характер.

Таким образом, актуальность обусловлена отсутствием теоретической интерпретации эмпирически установленных фактов, которые характеризуют акцентуации подростков с признаками одаренности в зависимости от психотипов.

Литература

1. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 13—18.
2. Общая одаренность / Психологический словарь: http: // www.anypsy.ru

Л.А.Сирик
г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 42»

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье освещается одна из серьезных проблем это проблема методов и критериев оценивания детской творческой одаренности в области художественно изобразительной деятельности. Рассматривается проблема оценки и измерения уровня творческого развития у детей младшего школьного возраста на базе дополнительного образования по трем составным компонентам модели оценивания, предложенной автором этой статьи.

Ключевые слова: творческая одаренность, изобразительное искусство, интеграция, критерии оценивания, художественно-эстетическое воспитание.

Стремительное развитие современного мира, требует не только высокой активности человека, но и его умения, способности неординарного мышления и поведения.

Дошкольный возраст и младший школьный возраст — это период когда закладываются первоначальные способности обуславливающие возможность приобщения ребенка к различным видам деятельности в т.ч. и творческой. Именно по этой причине данное исследование проводилось на детях младшего школьного возраста. Одной из сложнейших задач в понимании либо оценивании любой из видов одаренности является, переплетение в них индивидуальных особенностей личности ребенка. Нестандартные и несвойственные проявления у ребенка могут быть чем — то временным, связанным лишь определенным моментом его жизни. Главная задача в определении одаренности увидеть то, что относится к возрастным особенностям данной личности и является лишь временным проявлением, и уметь это отличать от того, что более устойчивое и является собственно индивидуальным качеством личности, то чему предстоит укорениться и развиться.

Изобразительная деятельность ребенка — наиболее яркая сторона его развития. Она начинается с появления каракулей на бумаге, которые ребенок воспроизводит в больших количествах. Несложно заметить, что ребенок еще не умеет говорить, но при каждом удобном случае рисует. Рисунок для него это новый шаг в освоении окружающего мира. Уже на этапе младшего дошкольного возраста начинают проявлять творческие способности. Маленький человек не только воспроизводит показанные схематические изображения, но и пытается передать свое отношение к окружающему миру. Позже изобразительная деятельность в младшем школьном возрасте продолжает играть значительную роль, разница лишь в том, что ребенок на уроках рисования начинает нуждаться в конкретных знаниях и освоении новых навыков, которые дает ему учитель. Как правило, именно в начальных классах у большинства детей интерес к изобразительной деятельности угасает. Возникает вопрос, можем ли мы сказать что дети, у которых он остался, имеют определенные способности в изобразительной деятельности? Изобразительная деятельность детей может, как развиваться, так и угасать. Мы судим о детской одаренности по многим критериям, а о художественной одаренности по их рисункам в том числе. Мощным современным средством диагностики одаренности являются тесты, направленные на оценку интеллекта и креативности. Для оценки уровня креативности ученые выделяют различные критерии.

Дж.Гилфорд, например, считал, что абсолютно очевидными критериями оценки креативности являются беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. В качестве одного из основных показателей одаренности Гилфорд считал оригинальность. Но оригинальность можно рассматривать с различных сторон: это может быть творческий процесс, содержательный процесс, который позволяет выявить существенные взаимосвязи. А с другой стороны, оригинальность может не иметь к творчеству никакого отношения, это может бать психическая неадекватность. Поэтому оригинальные идеи необходимо рассматривать в связи с их полезностью. Если не учитывать при оценке креативных идей их полезности, то невозможно будет их отделить от эксцентричных или шизофренических. Поэтому полезность также является критерием оценки креативности.

Х.Айзенк, в отличие от Дж.Гилфорда, утверждает, что при оценке креативности необходимо изучать уровень психотизма, так как именно умеренный уровень психотизма предрасполагает к высокой креативности. В.Н.Дружинин также пришел к такому выводу после проведения тестов на дивергентное мышление.

Шутберг и Сасс в качестве оценки креативности используют умение человека использовать контекстуальную информацию и интегрировать ее главной идеей.

Другие критерии выделил Медник, который является представителем ассоциативной теории креативности. Он считал главным критерием оценки творческой одаренности легкость ассоциирования и способность сближать отдаленные ассоциируемые идеи. Этот критерий также предполагает умение сближать понятия и выводить из них новые и правильные заключения [1, с. 71—107].

Гибкость, в качестве критерия оценки креативности, предполагает способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, далекому по содержанию. Гибкость является переменной величиной, на которую влияет функциональная фиксированность человека (фиксация человеком определенной функции и невозможность перейти к другим функциям). Способность к преодолению функциональной фиксированности является одним из проявлений гибкости мышления. Существует также гибкость в способности вовремя отказаться от какой-либо гипотезы. Если очень долго упорствовать исходя из ложной идеи, будет упущено время. А слишком ранний отказ от гипотезы может привести к тому, что будет упущена возможность решения. Нашему разуму свойственно рисовать вокруг себя ограничительные линии. Способность через такие линии и есть гибкость одаренности.

Выводы тестирования должны быть соотнесены с результатами наблюдения поведения ученика в классе, мнением родителей и т.д. Из выше сказанного следует, что применяемые тесты должны отображать следующие критерии: беглость, гибкость, оригинальность, легкость ассоциирование, а так же метод наблюдения и опрос. Именно поэтому для выявления творческой одаренности в изобразительной деятельности нами использовалась данная батарея тестов.

1) Методика « Карта одаренности» автор А.И.Савенков. Это метод диагностирования состоящий из 80 вопросов, систематизированных по десяти относительно самостоятельным областям поведения и деятельности ребенка. Внимательно изучая, их педагог и родитель дает ребенку по каждому параметру, пользуясь следующей шкалой:

(++) — если оцениваемое свойство личности развито хорошо, четко выражено, проявляется часто;

(+) — свойство заметно выражено, но проявляется непостоянно;

(0) — оцениваемое и противоположенное свойство личности выражены не четко, в проявлениях редки, в поведении и деятельности уравновешивают друг друга;

(-) — более ярко выражено и чаще проявляется свойство личности, противоположенное оцениваемому.

Если вы затрудняетесь дать оценку какому-то качеству, потому что у вас нет для этого сведений, оставьте соответствующую вопросу клетку в бланке ответов пустой. Полученные баллы характеризуют вашу оценку степени развития у ребенка следующих видов одаренности:

1. Интеллектуальная;
2. Творческая;
3. Академическая;
4. Художественно-изобразительная;
5. Музыкальная;
6. Литературная;
7. Артистическая;
8. Техническая;
9. Лидерская;
10. Спортивная.

2) Вторым критерием, который мы будем выявлять, является беглость, гибкость, и оригинальность. Для выявления этих показателей мы взяли тест Торренса « Завершение картинок» Тест креативности. Полный вариант методики Э.Торренса представляет собой 12 субтестов, сгруппированных в три батареи. Первая предназначена для диагностики словесного творческого мышления, вторая — невербального творческого мышления (изобразительное творческое мышление) и третья — для словесно-звукового творческого мышления. Невербальная часть данного теста, известная как «Фигурная форма теста творческого мышления Торренса» (Figuralforms), была адаптирована в НИИ общей и педагогической психологии АПН в 1990 году на выборке школьников.

А.Н.Ворониным была предпринята попытка адаптации одного из субтестов полного теста Торренса — субтеста «Завершение картинок» (CompleteFigures) — на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет. Тест адаптирован в 1993-1994 годах в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук. При адаптации особый акцент ставился на выявление невербальной креативности как некоторой способности к «порождению» нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации. Другими словами — вербализация материала, с которым работает испытуемый, и средств «порождения» нового продукта не обязательна и вторична. Обозначение испытуемым нарисованного

некоторыми словами не является при интерпретации результатов существенным и используется лишь для более полного понимания рисунка.

Предлагаемый вариант теста Торренса представляет собой набор картинок с некоторым набором элементов (линий), используя которые испытуемым необходимо дорисовать картинку до некоторого осмысленного изображения. В данном варианте теста используется 6 картинок, выбранных из 10 оригинальных. По мнению А.Н.Воронина, данные картинки не дублируют по своим исходным элементам друг друга и дают наиболее надежные результаты.

Диагностические возможности адаптированного варианта методики позволяют оценивать такие 2 показателя креативности как:

1. оригинальность,
2. уникальность.

Показатели «беглости» выполнения, «гибкости», «сложности» изображения, имеющиеся в полной версии теста «Завершения картинок» Торренса, в данной модификации не используются.

В ходе адаптации данной методики были составлены нормы и атлас типичных рисунков для выборки молодых менеджеров, позволяющие оценивать уровень развития креативности у данной категории лиц.

Тест может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом варианте.

3) Оценка воображения или фантазии является еще одним критерием креативности, ведь с помощью воображения человек моделирует события с использованием прошлого опыта. А так как мы выявляем одаренность в области изобразительного искусства возникает еще целый ряд критериев по данной специфике объединив основные из них в таблицу мы получаем третий метод оценивания. Данный метод применим только по отношению к изобразительной деятельности детей.

Оценочные действия проводятся не только по завершении работы, но и многократно по ходу ее выполнения. К критериям оценки креативности можно отнести еще и критерий изящества и простоты и оригинальности и т.д. в решении данных заданий.

Одаренный ребенок оказывается способным уловить внутреннюю характеристику художественного образа, не лежащую на поверхности. Трудно определить степень творческой одаренности, ведь искусство все условно, и какая именно степень наивности в искусстве допустима, никто еще не определил. Одаренные дети очень разные. Главное, что объединяет всех, таких разных «вундеркиндов» и что резко отличает их от обыкновенных детей — это высокая познавательная потребность. Одним из первых Н.С.Лейтес описал эту невероятную потребность одаренных детей в умственной работе: «Именно стремление к познанию — самая яркая характеристика любого одаренного ребенка».

Итак благодаря комплексной оценке, которая включает в себя: опросники для педагогов и родителей либо взрослых окружающих данного ребенка, а также тесты и задания для самих детей (т.е. оценки конкретных продуктов его деятельности). Мы можем сказать, что к критериям творческой одаренности в изобразительной деятельности младших школьников можно отнести: Беглость, оригинальность, легкостьассоциирования, а так же воображение и фантазия как проявления креативности.

Г.М.Синдикова
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В основе профессионально-значимых качеств будущего педагога лежат индивидуальные психолого-педагогические характеристики личности, выступающие важнейшими предпосылками успешности его деятельности. Особое место среди них занимает толерантность.

Понятие «толерантность», хотя и отождествляется большинством источников с понятием «терпение», имеет более яркую активную направленность. Толерантность — не пассивное, покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды [5, 14].

Нельзя не отметить, что в педагогической среде нередки проявления интолерантного поведения — нетерпимого отношения к поступкам детей, способам их самовыражения. Создание толерантной, доброжелательной среды, в которой ребенок развивает в себе доброжелательность, интерес к окружающим его людям, готовность и умение взаимодействовать, общаться, начинается, прежде всего, с педагогов.

В условиях модернизации образования развитие у будущих педагогов терпимого отношения к себе и к окружающим, независимо от личностных особенностей, убеждений, этнической принадлежности является одной из актуальных профессиональных задач.

Анализ данных научных исследований по проблеме толерантности позволил нам предположить, что необходимым условием формирования толерантности выступает наличие у личности позитивной Я-концепции, основанной на самоизучении и самопринятии. Кроме того, современное понимание толерантности предполагает особый способ взаимодействия субъектов образовательного процесса. На сегодняшний день особую актуальность приобретают процессы интеграции гуманитарных дисциплин, выступающие средством формирования поликультурного, гуманитарного, толерантного мышления. Реализация новой технологии гуманитарного образования — «интегральной диалогики» способствует повышению эффективности данного воспитательного процесса [3, 4].

Толерантное сознание представляет собой основу профессионального общения будущего педагога, сущность которого закладывается в процессе профессиональной подготовки и основывается на принципах обучения, создающих оптимальные условия для формирования и развития у студентов культуры достоинства, самовыражения личности, активной продуктивной деятельности в условиях современной действительности.

В структуре толерантности, как и в любом другом личностном проявлении, выделяют когнитивный, оценочный, эмоционально-волевой и практически-действенный компоненты, и в соответствии со своеобразием каждого из этих составляющих создаются условия для саморазвития у будущих педагогов искомого качества.

Согласно П.В.Степанову, процесс становления толерантной личности — «это проистекающий из человеческой свободы процесс творения самого себя, преодоления собственных культурных предрассудков, стереотипов, своего эго и этноцентризма» [4, 27].

С точки зрения И.А.Асташовой, педагогическая толерантность как показатель профессионализма учителя, воспитателя включает в себя:

— гуманность, предполагающую внимание к самобытному внутреннему миру человека, веру в его доброе начало, человечность межличностных отношений, отказ от методов принуждения и форм подавления достоинств человека;

— рефлексивность как глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков, установление их соответствия толерантному мировоззрению;

— свободу, выражающуюся в дисциплине и долге, не приемлющую насильственных предписаний и запретов;

— ответственность как проявление внутренней силы в ситуации принятия решения, его качественное выполнение на основе вариативного подхода и системы личных требований;

— защищенность, гибкость и уверенность в себе (последняя проявляется в адекватной оценке собственных сил и способностей) [1, 77].

Е.М.Аджиева относит к качествам педагога, воспитывающего толерантность ребенка, верность общечеловеческим ценностям, духовное богатство, демократизм, социальную активность педагога и его жизненную позицию, эмпатию [там же, с. 83].

Будущий педагог как толерантная личность должен:

— осознавать, что обучающиеся воспринимают его как образец для подражания;

— осваивать и применять практически соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения педагогических конфликтов;

— находить и поощрять творческие подходы к решению психолого-педагогических проблем;

— создавать условия для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса и для личностных достижений;

— не поощрять агрессивное поведение или обостренное соперничество;

— быть способным мыслить критически и при этом уважать позиции других.

Многие исследователи убеждены, что исследования различных аспектов формирования и развития толерантности у будущих педагогов необходимо проводить в русле анализа межличностного взаимодействия, изучая особенности толерантного сознания в школьном возрасте, определяя возможности развития активной жизненной позиции посредством активных методов обучения.

Среди активных методов социально-психологического развития, используемых в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, для нас особый интерес представляют:

— тренинги толерантности (упражнения на самопознание и развитие толерантности к своей личности;

— ролевые и деловые игры, направленные на развитие толерантного взаимодействия с другими людьми;

— методы групповой дискуссии и круглого стола, в рамках которых студенты обсуждают проблемы толерантного взаимодействия);

— активные формы арттерапии — музыкотерапия, кинезитерапия и др. [2, 71].

Данные методы можно использовать в образовательном процессе с целью формирования навыков межличностного взаимодействия, развития способности к рефлексии и умению быстро и гибко реагировать на ситуацию и перестраивать свое поведение.

В целом реализация активных методов способствует формированию установки на толерантность, состоящую в способности и готовности к равноправному диалогу с другими людьми.

Литература

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в система образовательного учреждения // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: сб. науч.-метод. статей, 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 74—85.

2. Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Шеламова Г.М. Толерантность в пространстве образования. М., 2005. 240 с.

3. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования: учебно-методический курс. М.: Спутник, 2009. 298 с.

4. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика. М., 2006. 84 с.

5. Толерантность — путь к миру и личности: Материалы к проведению единого урока / Сост. Т.В.Хабибулина. Лесной, ИМЦ УО, 2009. 23 с.

А.Р.Смирнова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Ответственность как феномен бытия человека является одним из основных в характеристике личности. Именно поэтому проблема ответственности становится объектом пристального внимания таких наук, как психология, педагогика (О.И.Крушельницкая, А.Н.Третьякова), философия (Е.Г.Гребенщикова, Е.А.Кострова), социология (А.И.Кравченко, Е.Б.Боброва), юриспруденция (Ю.А.Ступницкая, Н.С.Лейкина) [2; 9].

В свою очередь, в каждой из выше перечисленных наук есть свое понимание и свои подходы к рассмотрению данного понятия. Несмотря на попытки исследования феномена «ответственности» (В.П.Прядеин, Н.Н.Сатонина, В.Г.Сахарова) в том числе педагоги и психологи, еще не пришли к единому мнению по вопросу определения понятия ответственности и факторов, способствовавших ее формированию [7; 8].

В энциклопедии практического психолога ответственность рассматривают как объективное обстоятельство и понимают под этим обязанность человека выполнить необходимое и обеспечить нужный результат, та или иная расплата за невыполнение должного. Как объективное обстоятельство различают два вида ответственности: социальная и личная. Социальная ответственность включает в себя гражданскую, деловую, родительскую и другие виды ответственности, а так же ответственность перед самим собой. Ответственность как объективное обстоятельство рассматривается с двух сторон:

1. как обязанность человека выполнить то или иное действие, обеспечивая определенный результат;

2. как материальные или правовые негативные последствия за нарушение человеком тех или иных к нему требований, та или иная плата (расплата).

Таким образом, в энциклопедии практического психолога феномен «ответственность» отождествляется с понятием «отвечать», например, если индивид сможет ответить на вопросы: «Кто отвечает?», «Перед кем отвечает ответственный человек?», «Чем отвечает?», «За что конкретно отвечает, каков его объем (каковы границы) ответственности?», то человек считается ответственным. Если на какой-либо из поставленных вопросов индивид несмог ответить, то он рассматривается как безответственный [1].

Такой же точки зрения придерживается И.Крушельницкая и А.Н.Третьякова, которые считают, что ответственный человек характеризуется с позиции «Это сделал я. И я сам могу это исправить, если захочу». Исследователи считают, что ответственность связана с такими качествами личности, как уверенность в победе и отождествляют ее с уровнем субъективного контроля. [5].

Другие исследователи (К.А.Климова, Е.Л.Кононко, С.А.Марутян) считают, что ответственность является одним из компонентов самостоятельности, но, в свою же очередь, самостоятельность имеет отличительные оттенки от данного качества [4]. По мнению Виктора Чумакова ответственность, а точнее безответственность является не только проблемой школьного обучения, но и проблемой глобального характера. Автор придерживается той точки зрения, что ответственность является частью дисциплинированности. Дисциплинированность в свою очередь воспитывается, как в семье, так и в школьном учреждении [4].

В статье «Второй тип производства знания и проблема ответственности» Г.Гребенщиков рассматривает ответственность не только, связывая ее с результатами, но и с процессом. Ответственность становится основным моментом рефлексии интеракции. Г.Гребенщиков выделяет изменение ответственности: переход

от «ответственности за результаты» к «ответственности за процесс» [2]. Та же точка зрения прослеживается и в статье и Климовой К.А. «О формировании ответственности у детей 6—7 лет». Климова К.А. рассматривает ответственность как сознательное отношение ребенка к деятельности, в связи с чем, процесс выполнения задания будет тщательным, старательным к преодолению трудностей [3].

Т.Борисова рассматривает ответственность как интегративное понятие, включающее долг, обязанность, способность доводить начатое дело до конца. Ответственное поведение — внутренняя мотивационная сторона человеческой личности, ее внутренний императив. По ее мнению, для того, чтобы человек ответственной подошел к выполнению задания необходимо не только мотивация, но и должна быть готовность нести ответственность, проявить данное качество в действии. Ответственность может проявляться лишь у того ребенка, который способен взять вину на себя за последствия выполненного задания, не обвиняя других [6].

Каждый из исследователей, кто изучал ответственность, рассматривал развитие и формирование данного феномена, например, И.Крушельницкая и А.Н.Третьякова считают, что в начальном школьном возрасте особое влияние на формирование ответственности оказывают новые обязанности, возлагающие на школьников, тесная взаимосвязь между правами и обязанностями ребенка [5].

Важнейший психолого-педагогический механизм формирования ответственности, по мнению Т.Борисовой, является нравственно-формирующее влияние взрослого и ответная эмоциональная реакция, вызывающая проявление инициативы и ответственности, а деятельность, в свою очередь, является необходимым условием формирование ответственности, так как только в процессе деятельности ответственность становится социально значимой ценностью [6]

Таким образом, существует несколько подходов к изучению понятия ответственность: отождествление с уровнем субъективного контроля, инициативностью, является одним из компонентов дисциплинированности, самостоятельности. Несмотря на разное понимание ответственности, все исследователи (О.И.Крушельницкая, А.Н.Третьякова, Т.Борисова, Д.Григорьев, В.Чумаков, П.Степанов) рассматривают данное качество, как интегративное, составляющими которого являются мотивация и готовность (Т.Борисова), уверенность (О.И.Крушельницкая, А,Н.Третьякова, П.Степанов), инициативность (О.И.Крушельницкая, А.Н.Третьякова, Т.Борисова). По мнению данных авторов, и семья и школа являются основными институтами формирования ответственности у детей, так для ее воспитания необходимо проведение иных форм мероприятий (О.Д.Григорьев и П.Степанов), нежели классных часов, например, митинги, подготовка к праздникам, создание отрядов, отвечающих зачистоту и т.д. Так же в формирование ответственности особую роль играет влияние взрослого и его ответная эмоциональная реакция (Т.Борисова, Д.Григорьев).

Несмотря, на большой интерес к данной теме, вопрос о поэтапном формировании ответственности все же остается открытым.

Литература

1. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/otvetstvennost

2. Периодическое издание, Министерство образования и науки Российской Федерации, Академия гуманитарных исследований «Философские науки» 12/2010. Москва. с. 67—71.

3. Детский сад. Научно-методический журнал для педагогов и родителей от А до Я. № 2. 2013. с. 68—77.

4. Воспитательная работа в школе. Деловой журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Народное образование. 2010. № 6. В.Чумаков «Еще раз о воспитании ответственности. Отсроченные результаты». С. 53—56.

5. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа Плюс до и после». № 9. 2010. Тема номера «Духовно-нравственное развитие». Москва. ISSN 2071-9515, О.И.Крушельницкая, А.Н.Третьякова «Кто я: ответственный или...?». с. 22—26.

6. Воспитательная работа в школе. Деловой журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Народное образование, 2010. № 8. Т.Борисова «Как воспитать ответственность в современной школе?». с. 35—40.

7. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 209 с. ISBN 5-7186-0282-4.

8. Сатонина Н.Н. Психология ответственного профессионального поведения личности. Дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Самара, 2005.

9. Периодическое издание, Министерство образования и науки Российской Федерации, Академия гуманитарных исследований «Философские науки» 4/2011. Москва. с. 26—36.

А.Г.Трофимчук
г.Новочеркасск

КОДЕКС УЧАЩИХСЯ СОШ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Общечеловеческие ценности, являющиеся основой воспитания человека, есть выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определенный уровень духовно-нравственного равновесия в обществе.

Общечеловеческие ценности, способствующие воспитанию (совершенствованию духовного мира человека), содержат: духовно-нравственные основы: религий; философии (этики, эстетики); искусств (изобразительного в виде полотен (репродукций) картин художников-реалистов, архитектурных памятников и скульптур; шедевров музыкального искусства в виде аудиозаписей известных и почитаемых во всем мире исполнителей; фильмов выдающихся режиссеров с участием известных актеров, признанных шедеврами во всем мире в виде видеозаписей и др.); классики всемирной литературы; культуры поведения и взаимоотношений между людьми; духовно-нравственный жизненный опыт выдающихся личностей всемирной истории; нравственные истоки истории государства (народа); нравственные основы педагогики; нравственные основы и смысл семейной жизни [2, с. 13—15].

Процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей (см. рис. 1), представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия, малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности* [1]), примененными в повседневной жизни [2, с. 68].

На основе определения процесса воспитания разработана Система духовно-нравственного воспитания учащихся, универсальная для всех СОШ. Система включает следующие основные элементы:

1. Научно-педагогическое руководство: зам. директора по ВР, организатор ВР, социальный педагог.
2. Идеальный портрет выпускника (цы):
фундаментально подготовленный (ая) выпускник;
самостоятельный(ая) в быту;
порядочный(ая) гражданин(ка).
3. Досуговый центр совершенствования духовного мира обучаемых — фундамент системы воспитания, — синтез библиотеки, фонотеки, видеотеки со специально отобранными книгами, аудио и видеозаписями высокого духовно-нравственного содержания.
4. Комплексный план воспитательной работы с обучаемыми на весь период обучения (с 1-го по выпускной класс).
5. Стенды, несущие воспитательный заряд для коридоров СОШ и учебных кабинетов: «Процесс воспитания в СОШ»; «Структура сложных нравственных качеств: дисциплинированности, чувства долга, патриотизма, мужества, доброты, человечности, чуткости, честности и др.»; «Характеристика моральных качеств»; «Общечеловеческий идеал»; «Цветные фотографии юноши (девушки) (во весь рост) в элегантной одежде с портфелем (папкой, рюкзаком) в фойе СОШ; «Алгоритм развития положительных моральных качеств и изжития отрицательных» и др.
6. Анкеты самооценки (аудиторской оценки) уровня развития у учащихся моральных качеств (самооценка уровня развития положительных и уровня присутствия отрицательных).
7. Опросники по определению учащимися уровня знаний общечеловеческих ценностей, полученных в учебном процессе на гуманитарном цикле предметов.
8. Комплекс ценностных воспитательных ориентиров становления индивидуальности (и личности) учащихся на весь период обучения в СОШ.
9. Факультатив «Этика повседневной жизнедеятельности», включающий воспитательные темы, которых нет в ФГОС: этика, этикет, самовоспитание; ЗОЖ; подготовка к семейной жизни, рождению и воспитанию ребенка и мн. др.

Примечания:

1. Врожденный потенциал духовности устремляет личность с одной стороны к **знаниям** (общечеловеческим ценностям) (1) и с другой стороны к **общечеловеческому идеалу** (2).
2. Полученные духовно-нравственные знания укрепляют в сознании личности необходимость стремления к **общечеловеческому идеалу** (3).
3. В течении жизни человек увеличивает **потенциал духовности**, получая духовно-нравственные знания (в учебном заведении и самостоятельно) (4) и развивая нравственный облик через поступки, мысли, дела и общение с людьми в семье, коллективе, обществе и процессе самовоспитания.
4. Человек, развивая каждое положительное моральное качество, постепенно изживает противоположное отрицательное, приближается к общечеловеческому идеалу повышая свою духовность (5) (например: развивая **вежливость** – → изживаем *грубость* (6)).

Рис. 1. Структура процесса воспитания

10. Воспитательная процедура поиска педагогами, совместно с учащимися, ответов на вопросы, — что должен человек в жизни делать, а чего не должен?

11. Поэтапная воспитательная процедура развития у учащихся положительного морального качества (н.п. вежливости) и изжития противоположного отрицательного (грубости) у обучаемых.

12. Выделение учителями на каждом занятии общечеловеческих ценностей воспитательных элементов воспитательной функции обучения, запланированных в структуре основной части урока.

13. Информационный еженедельник в каждом классе с воспитательной информацией классного руководителя, а так же Программой рекомендованных радио и ТВ передач на текущую неделю (н.п. «Гармония»).

14. Домашний досуговый центр совершенствования духовного мира учителей и учащихся.

15. Дневник самовоспитания учащихся.

16. Дневник самовоспитания учителей.

17. Элементы реферата, доклада, воспитательной направленности.

18. Дневник воспитательной работы классного руководителя.

19. Кодекс учителей СОШ.

20. Кодекс учащихся СОШ (см. Таблица 1).

21. НИР воспитательной направленности.

Таблица 1

Содержание Кодекса учащихся СОШ

КОДЕКС УЧАЩИХСЯ СОШ
-Уважают (любят) свою школу, одноклассников, учащихся, учителей, сотрудников, администрацию школы, верны школьной дружбе;
-Волю, усидчивость, настойчивость направляют на получение фундаментальных знаний в учебном процессе школы;
-Вежливо общаются с одноклассниками (всеми учащимися), учителями, сотрудниками, администрацией школы, приветствуют при встрече, благодарят за внимание проявленное к ним;
-Стараются понять, что смыслом жизни каждого человека является непрерывный процесс совершенствования, стремятся овладеть всем лучшим, что выработало человечество, ежедневно занимаются самовоспитанием с ведением дневника, развивают: дисциплинированность, чувство долга, толерантность, патриотизм и не имеют вредных привычек;
-С уважением относятся к результатам своего и чужого труда, проявляют бережное отношение к материальным и культурным ценностям;
-Берегут рабочее и свободное время других людей, не заставляют учителей и окружающих их ожидать;
-Ни в каких случаях не нарушают тишины своими действиями, словами, имеющимися техническими средствами;
-Терпимы к иным мнениям и вкусам, не допускают унижения человеческого достоинства ни физически, ни морально;
-Уважают (любят) родителей как людей, давших им жизнь, вложивших в их воспитание свой труд, мысли, любовь;
-Благодарны представителям старшего поколения, своим трудом создавших те социальные блага, которыми они пользуются;
-Относятся к чувству любви как к большой нравственной ценности, возвышающей человека и являющейся показателем богатства человеческой личности; изучают основы семейной жизни и воспитания детей;
-Заботятся о своем внешнем виде, опрятности и чистоте, не привлекают к себе внимания экстравагантностью внешнего вида и одеты в соответствии со своим статусом учащегося СОШ.

22. Оказание квалифицированной социально-педагогической помощи обучаемым, с отклонениями в процессе социализации, дипломированным социальным педагогом.

Литература

1. Словарь по этике / Под. ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
2. Трофимчук А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей: монография / Новочерк. гос. мелиор. акад. Новочеркасск, 2009. (Деп. в ИНИОН РАН 3.6.2009. № 60749).

Н.В.Федосюк
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

САМООЦЕНКА КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Внедрение ФГОС второго поколения требует изменения приоритетов в образовании, воспитании и развитии личности современного младшего школьника. От сложившейся установки на формирование у учащегося знаний, навыков и умений к развитию его компетентностей и личностных качеств, необходимых для успешного обучения в дальнейшем [5]. Формирование у детей способности осознавать собственную учебную деятельность, осуществлять анализ учебных действий, становится главной задачей начального обучения.

Достижение данной задачи предполагает осуществление с помощью развития «универсальных учебных действий» (УУД), обеспечивающих «умение учиться», «самостоятельного усвоения новых знаний учащимися, формирования умений, обеспечивающих способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию

путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [3, с. 27]. При этом знания, умения и навыки рассматриваются «как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся» [4].

В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Начальная школа» в составе основных видов универсальных учебных действий выделено четыре блока: личностный, регулятивный, коммуникативный и познавательный.

Личностные универсальные учебные действия, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. К ним относятся такие универсальные учебные действия, как личностное, жизненное и профессиональное самоопределение; смыслообразование и нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания.

В процессе вхождения учащегося в учебную деятельность он должен научиться устанавливать связь между ее результатом и мотивом, побуждающим деятельность; действовать через призму социальных и личностных ценностей, осуществлять личностный моральный выбор. Ученик должен задаваться вопросами о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение?», «что такое хорошо и что такое плохо?», и уметь находить ответы на них, соотносить их принятыми эстетическими принципами и моральными нормами.

Базовым компонентом для формирования личностных УУД в младшем школьном возрасте является уровень развития самооценки на момент поступления ребенка в школу. От этого зависит, как он сможет принять и оценку взрослого (учителя), и оценить собственные учебные достижения, свое отношение к учению.

Мухина В.С. рассматривает самооценку как эмоционально-ценностное отношение к себе, и считает, что главная роль в становлении дифференцированной, адекватной и устойчивой самооценки принадлежит рефлексивным процессам. Генезис самооценки включает в себя изменение ее смысловой структуры и появление новых качеств — собственно-рефлексивных — связанных с возможностью переоценки личностью своих свойств и изменения способов собственного поведения. Оптимальную структуру самооценки в младшем школьном возрасте обеспечивает появление рефлексивного самоотношения. Оно заключается в возможности переоценки ребенком своих личностных свойств, а также в изменении способов собственного поведения (А.В.Захарова, 1989).

Захарова А.В. определяет рефлексивность по «наличию у ребенка колебаний, сомнений в ситуациях оценивания себя, стремления избежать однозначных оценок путем перебора их вариантов, смягчения категоричности самооценочных суждений» [2, С. 13]. Наиболее адекватной структурой в личности младшего школьника обладает самооценка, связанная с рефлексивной направленностью на самосознание. Она характеризуется «высокой степенью когнитивной сложности и дифференцированности, ясностью (т.е. осознанностью личностью своего «я» в прошлом, настоящем и будущем) и положительным самоотношением» [2, С. 19].

Возрастные различия в формировании и функционировании самооценки в младшем школьном возрасте, по мнению О.В.Хухлаевой (1990), проявляются в увеличении от первого к третьему классу количества детей, которые при общем положительном самоотношении отмечают у себя отдельные недостатки. Они включают в оценку себя моральные качества, оценивают себя не только по учебе и поведению в школе, но и в связи с общением со сверстниками.

Формирование самооценки в младшем школьном возрасте во многом связано с включением ребенка в специально организованный процесс обучения, с многоплановым и усложняющимся по формам и содержанию общением со взрослыми и сверстниками, поддерживающим и стимулирующим ученика. При этом условия развития самооценки определяются двумя факторами — общением с окружающими (коллективной деятельностью) и собственной деятельностью субъекта, каждый из которых, вносит свой вклад в ее формирование (Л.И.Божович, 1986).

Более точное, полное и стабильное оценивание своих возможностей и умений в учебной деятельности, нежели качеств собственной личности является особенностью младшего школьного возраста. В решающей степени формирование самооценки ребенка как личностного универсального учебного действия зависит от хода учебной деятельности, от его успеваемости и успехов в учении, от того, как выстроена система оценки образовательных достижений.

Одним из методов формирования адекватной самооценки результатов учебной деятельности является обучение младших школьников в рамках «Технологии оценивания образовательных достижений», предложенной Д.Д.Даниловым [1].

Алгоритм самооценивания освоения ребенком учебного содержания вводится в первом классе, когда обучающимся после выполнения задания предлагается ответить на следующие основные вопросы:

Какое было задание? (Учащиеся должны вспомнить цель работы, учебную задачу (проблемную ситуацию), с разрешением которой и было связано освоение нового познавательного метода).

Удалось выполнить задание? Удалось получить результат, решение, ответ? (Учащиеся должны сравнивать результат с целью).

Задание выполнено, верно, или не совсем? (Учащиеся находят и признают ошибки, признается право ребенка «на пробу и ошибку»).

Задание выполнил сам или с чьей-то помощью? (Учащиеся оценивают процесс решения).

Во вторых — четвертых классах обучение алгоритму самооценки продолжается, усложняются основные вопросы после выполнения задания:

Какое умение развивал при выполнении задания? (Учащиеся определяют выполнение действий, например УУД).

Каков был уровень задачи? (Учащиеся учатся определять уровень и степень новизны предложенных заданий: «такие задачи мы решали», «в этой задаче мы столкнулись с необычной ситуацией», «такие задачи мы никогда не учились решать, нам нужны новые знания».).

Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу (Учащиеся обосновывают самооценку, учатся адекватно оценивать себя).

Исходя из своего уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить (Учатся переводить оценку в отметку и аргументировать ее) [1].

Самооценка младших школьников не является самостоятельной, на нее оказывают значительное влияние оценки окружающих, и прежде всего оценки учителя. Оценка ребенком самого себя, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем.

Учителю необходимо различать оценку деятельности ребенка и оценку его личности в целом. Недопустимым является перенос оценки с определенных результатов деятельности на личность ребенка в целом, так как младшие школьники еще слабо дифференцируют эти понятия, и любой негативный отзыв о своей работе они воспринимают как оценку: «ты — плохой ученик, значит ты — плохой ребенок».

Представление ребенка о себе как об ученике, учебное «я» школьника является результатом не только усвоения оценок значимых других (учителей, одноклассников), но и социального сравнения на основе субъективных результатов своей деятельности. По своим успехам и неудачам в учебе, на основе объективных результатов своей деятельности ребенок думает о своей подготовленности и компетентности в разных сферах.

Для младших школьников оценка учителя является основным мотивом и мерилом их усилий, стремление к успеху. Оценивая работы детей, очень важно не приведение в пример учителем лучших учеников, а обращение к результатам собственной работы ребенка сейчас и прежде. Показывая ученику его собственный путь продвижения вперед по сравнению со вчерашним днем, используя прием сравнения, учитель укрепляет и поднимает доверие ученика к себе, к своим способностям и возможностям.

Создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки является необходимым условием для развития адекватной самооценки и чувства компетентности. Учитель, оценивая работу учеников, должен не просто ставить отметку, а давать соответствующие пояснения, создавать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке, доносить свои положительные ожидания до каждого ученика.

Необходимыми условиями развития адекватной самооценки ребенка являются доброжелательное отношение к ребенку со стороны родителей, заинтересованность в его делах, разумная требовательность и демократизм в семейных отношениях, а также стиль воспитания и семейные ценности.

Дети с завышенной самооценкой чаще всего воспитываются в обстановке некритичности и всеобщего поклонения, они кумиры в семье. Детей, имеющих высокую (но не завышенную) самооценку родители охотно хвалят, когда они этого заслуживают, не прибегают к наказаниям, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью. Большой свободой пользуются в семье дети с заниженной самооценкой, но эта свобода, по сути, есть результат безконтрольности, следствие равнодушия родителей к детям.

На протяжении младшего школьного возраста растет личностная рефлексия ребенка. Она выражается в сопоставлении учеником знаний о себе с реальными фактами поведения, со свойственными ему личностными качествами. Постепенно отношения со сверстниками становятся для младших школьников одним из основных критериев при оценивании собственных качеств.

Таким образом, успешное формирование адекватной самооценки как личностного универсального учебного действия у младших школьников зависит от того, как выстроена система оценки образовательных достижений: насколько она поддерживает и стимулирует обучающихся; насколько точную обратную связь между учителем и учеником она обеспечивает; насколько позволяет включать учащихся в самостоятельную оценочную деятельность.

Литература

1. Данилов Д.Д. Система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП НОО в «Школе 2100» (технология оценивания образовательных достижений [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: twirpx.com

2. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 7—14.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С.Савинов. М., 2010.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Р.А.Хажеева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Актуальность

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в современной общеобразовательной школе весьма актуальными являются вопросы, связанные с организацией системы мониторинга образовательного процесса и диагностики личности школьников. Чтобы оказывать эффективное воздействие на обучающихся, надо обладать объективными знаниями об их индивидуальных особенностях. Такие знания можно получить, используя методы психолого-педагогической диагностики.

Исследование проблемы развития личности старшего школьника проводится не изолированно, а в общей системе педагогических и психолого-педагогических работ. При существующей содержательной взаимосвязи теоретических и экспериментальных исследований, проводимых в общей педагогике и психологии, возникает необходимость проведения анализа педагогических и психолого-педагогических исследований, посвященных изучению проблемы развития активности личности в профессиональном самоопределении и выборе профессии, объектом которых выступают обучающиеся старших классов общеобразовательных школ.

Психолого-педагогическая диагностика профессионального самоопределения старших школьников является одним из основных направлений работы школьного педагога-психолога со старшеклассниками. Именно в старшем подростковом возрасте задача определения и учета собственных склонностей, интересов и способностей выходит на передний план для каждого обучающегося. Ведь на пересечении этих трех линий — склонностей, интересов и способностей, находится основное новообразование возраста ранней юности — жизненное и профессиональное самоопределение.

Теоретические основы проблемы профориентации

Одним из лидеров «воспитательной» концепции в профориентации является А.Е.Голомшток. Правильная критика представлений о неизменности и наследственной обусловленности профпригодности человека, постановка вопросов о компенсаторных и резервных механизмах, о принципиальной возможности человека овладеть широким кругом разнообразных профессий, о формируемости профпригодности в процессе выполнения моделируемой в профессиональном обучении и реальной профессиональной деятельности, безусловно, ставят его работы в разряд прогрессивных. Высокая оценка этих работ объясняется также тем, что в связи с постановкой акцента на процессе формирования, воспитания и развития само понятие «выбор профессии» приобрело процессуальный смысл: возникло понятие «профессиональное самоопределение», которое описывало процесс подготовки личности к осознанному выбору профессии в течение длительного времени школьного обучения.

Однако для теоретического обоснования предложений по разработке методов профессионального самоопределения школьников выбирается только одна сторона процесса — сторона педагогического воздействия на личность молодого человека. Предполагается, что если само воздействие организовано правильно, то его результат (профориентация подростков и юношей) обеспечен. В рассматриваемых работах, по сути дела, не ставятся вопросы о том, как действительно проявляет свою активность сам обучающийся, в тех или иных профориентационных мероприятиях. Не изучаются формы реальной активности личности в процессе профессионального самоопределения и выбора профессии. Такое положение дел является следствием того, что в первую очередь рассматриваются педагогический план работы и, разумеется, — педагог, воспитатель. Молодой человек, его место и его роль, по существу, отсутствуют. Не определяется его собственное отношение к воспитательным профориентационным воздействиям.

В решении проблемы профессионального самоопределения личности, также продвинулся литовский исследователь Л.А.Йовайша. Он занимается в основном двумя проблемами: разработкой оптимальной структуры профориентации, органично включающейся в учебно-воспитательный процесс, и исследованием теоретических и организационно-методических вопросов профконсультирования. По существу, его работы затрагивают проблемы, находящиеся на стыке педагогики и педагогической психологии, но разработка предложений по их решению происходит в основном в педагогическом плане.

Л.А.Йовайша делает акцент на необходимости активности самого школьника — он подчеркивает важность формирования его самопознания: «самопознание и знание выбираемой профессии — основа правильного выбора профессии». Не раскрывая процесса самопознания с его психологической стороны, автор подробно останавливается на формах организации таких профориентационных мероприятий, которые его формируют. Л.А.Йовайша подчеркивает важность того, какую позицию занимает сам школьник в процессе принятия решения о своем профессиональном будущем, являясь субъектом выбора профессии. Со стороны общества планируется только действенная помощь ему в том, чтобы стимулировать развитие в его личности субъективного начала.

В соответствии с таким пониманием роли молодого человека в процессе правильного выбора профессии автор пользуется понятием «профессиональный опыт», хотя не обозначает его содержание и подчеркивает важное значение профессионального опыта в выборе профессии. Кроме того, в работах неоднократно высказывается мысль о необходимости самопознания и самовоспитания юношей и девушек для осуществления ими правильного профессионального самоопределения. В методической части работ Л.А.Йовайши эта идея находит воплощение в том, что одним из самых важных компонентов в системе профориентации он называет компонент «профессиональной активизации» и разрабатывает педагогический аспект этого вопроса. Профессиональная активизация — это «процесс включения подростков и юношей в профессионально важную деятельность и формирование в ходе ее профессиональной направленности», а также обогащение профессионального опыта.

При организации различных форм профессиональной ориентации автор выдвигает ряд требований. Во-первых, необходимо обязательно учитывать интересы и склонности юношей и девушек. Во-вторых, для того чтобы их участие в практической работе действительно влияло на выбор профессии, необходимо, чтобы они осмысленно относились к своему труду, обобщая и оценивая результаты собственной деятельности. В-третьих, педагог должен поддерживать у молодых людей активное отношение к практической деятельности.

Сторонником идеи профессиональной активизации является В.Ф.Сахаров, по результатам собственных исследований и анализа литературных данных он устанавливает, что у большинства юношей и девушек преобладает пассивное, созерцательное отношение к решению проблемы выбора профессии. В связи с этим основную задачу профориентации он видит в том, чтобы превратить ее в «процесс управления жизненным самоопределением молодых людей».

Рассмотренное Сахаровым содержание профессиональной активизации сходно с пониманием этого термина у Л.А.Йовайши — это организация различных видов практической деятельности, моделирующей разнообразные формы профессионального труда взрослых с целью «предоставления каждому молодому человеку возможностей для пробы сил, проверки своих склонностей и способностей в практической работе». В.Ф.Сахаров признает за воспитанником право на проявление собственной активности в процессе воспитания. Логично поэтому и то, что он последовательно ставит в своей работе такие проблемы: проблему развития самостоятельности молодых людей, определяет ее психолого-педагогическое содержание, предлагает методы формирования этого качества, пишет о необходимости перехода процесса воспитания к самовоспитанию, ставит вопрос о взаимосвязи диагностики и самовоспитания. Реализуя отношение к юноше как субъекту профессионального самоопределения, В.Ф.Сахаров выделяет такой критерий эффективной профориентационной работы, как «нахождение каждым человеком личного счастья в труде, своего признания».

Проблема жизненного самоопределения школьников

Анализ теоретических оснований исследования психологического содержания профессионального самоопределения личности и его принципиального отличия от выбора профессии осуществляется в работах Л.И.Божович. В ее исследованиях поставлена проблема жизненного самоопределения подростков и юношей, которая вслед за Л.Г.Выготским трактуется как сложнейший процесс поиска личностью своего жизненного пути, «определенного места в общественном производственном процессе, окончательное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего признания и выбора своего основного жизненного дела». Протекание процесса жизненного самоопределения подростков связывается с развитием их самопознания как психической активности, направленной ими на самих себя. В работах Л.И.Божович неоднократно подчеркивается общественный характер процесса жизненного самоопределения личности — влияние социальной ситуации развития, а также выделение основной линии жизненного самоопределения, связанной с процессом становления молодого человека как субъекта общественных отношений: самоопределение характеризуется «осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции».

Решая вопрос о границах протекания процесса самоопределения, Л.И.Божович считает, что «самоопределение как системное образование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последний этап онтогенетического развития ребенка».

Теоретическим основанием исследования активности личности в жизненном и профессиональном самоопределении, на наш взгляд, может служить положение Л.И.Божович о наличии внутренней позиции молодого человека. Она доказывает, что человек не просто приспосабливается к окружающей среде, к ее воздействиям, реагирует на них, а также к своему положению, месту, роли, самому себе.

Философские и общепсихологические идеи развития личности, ее субъективности и активности в этом процессе получили свое воплощение в концепции профессионального становления личности и ее методологическом и теоретическом обосновании. Профессиональное становление личности рассматривается как длительный процесс развития, имеющий следующие стадии: возникновение и формирование трудовой направленности и профессиональных намерений (психологический критерий — обоснованный выбор профессии); профессиональное обучение и воспитание (психологический критерий — профессиональное самоопределение); профессиональная адаптация (психологический критерий — овладение профессией) и полная или частичная реализация личности в самостоятельном труде (психологический критерий — мера мастерства

и творчества в деятельности). Таким образом, профессиональное самоопределение возникает из второй стадии профессионального становления личности и представляет собой «формирование у личности отношения к себе как к субъекту избранной деятельности и формирование такой профессиональной направленности, в которой... отражается установка на развитие профессионально значимых качеств».

В.В.Чебышева разрабатывает понятие о профессиональном самоопределении молодого человека, в котором основной идеей выступает идея его активности в профессиональном самоопределении, направленной им не столько на познание мира профессий и профессиональных требований, сколько на развитие самого себя: профессиональное самоопределение — «это не только ознакомление с миром профессий и с особенностями и требованиями избираемой профессии, но также — самоанализ, самооценка и самопроверка своего соответствия этим требованиям».

Эта же идея положена в основу разработки структуры профессионального самоопределения, в которую входит шесть компонентов:

понимание значения и необходимости профессионального самоопределения;

стремление к ознакомлению с миром профессий и предпочитаемой областью труда;

овладение знаниями в избираемой области...;

самоанализ и самооценка...;

практическая проверка соответствия личных особенностей профессиональным требованиям намечаемой профессии;

работа над формированием у себя необходимых качеств.

Следует отметить, что В.В.Чебышева выступает против создания профориентационных мероприятий, она подчеркивает большое значение активной практической проверки самими молодыми людьми собственных профессиональных способностей, склонностей и интересов, поиска ими возможностей такой проверки. При этом она предлагает организацию мероприятий с различными видами трудовой деятельности, сравнение своих склонностей и возможностей при переходе от одного вида деятельности к другому. Данная идея нашла отклик во многих работах по профориентации.

Е.А.Климов разрабатывает представление о профессиональном самоопределении школьника как о процессе развития его в качестве субъекта деятельности.

Профессиональное самоопределение понимается «как частный случай включения человека в группу (в данном случае — в необозримую профессиональную общность) с вытекающими отсюда последствиями (принятие, усвоение целей, ценностей, норм, образа жизни, способов поведения и действий). Такое включение можно рассматривать и как процесс постепенного приобщения к профессиональной группе, имеющей свои этапы, закономерную последовательность, и как уровень и степень этого приобщения...».

Процесс профессионального самоопределения представлен на стадии адаптации как совокупность основных линий взаимосвязанных изменений, среди которых выделяется группа качеств субъекта (информированность, склонности, способности, операционные возможности, уровень притязаний, профессиональные личные планы) и группа его взаимоотношений (с родителями, учителями, консультантом). По каждой линии развития тщательно разработаны критерии выраженности тех свойств, которые рассматриваются. Как видим, основное внимание ученого обращено на исследование проблемы субъекта деятельности, но при этом изучается также такая важная характеристика субъекта деятельности, как активность.

Проблема активизации личности в профессиональном самоопределении поставлена и последовательно решается в рамках активного профессионального информирования. Комплекс работ в области профессионального информирования подростков и юношей предусматривает решение следующих задач:

1) сообщение им сведений о наиболее массовых профессиях;

2) информирование о способах и условиях овладения теми или иными профессиями;

3) формирование положительного отношения к различным видам профессиональной деятельности;

4) формирование устойчивых профессиональных интересов и правильно мотивированных намерений, в основе которых лежит осознание социально-экономических потребностей общества и психофизиологических особенностей (возможностей) личности.

Психологические закономерности процесса профориентации старших школьников

Целью профессиональной диагностики является изучить личность школьника в целях профориентации. В процессе профдиагностики изучают характерные особенности личности: ценностные ориентиры, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, черты характера, темперамент, состояние здоровья. В школе осуществляются лишь отдельные элементы предварительной психодиагностики в целях профконсультации, и в этом случае психодиагностика является составляющей профконсультации.

Профессиональная консультация имеет целью установление соответствия индивидуальных психологических и личностных особенностей специфическим требованиям той или иной профессии. Различают следующие виды профконсультаций:

справочные, в ходе которых учащиеся выясняют каналы трудоустройства, возможности обучения, систему получения профессии, перспективы карьерного роста и т.д.;

диагностические, направленные на изучение личности, интересов, склонностей, способностей с целью выявления соответствия их избираемой или близкой к ней профессии;

формирующие, цель которых осуществлять руководство, коррекцию профессионального выбора;

медицинские, имеющие целью выявление состояния здоровья школьника, его психофизиологических свойств в отношении избираемой профессии.

Профессиональный отбор, как правило, осуществляется вне школы в специальных лабораториях и по преимуществу к тем профессиям, которые связаны с условиями труда максимальной трудности. Цель профессионального отбора — выявление пригодности человека к конкретному виду деятельности.

Завершающим компонентом профориентации является профессиональная адаптация, представляющая собой активный процесс приспособления молодого человека к производству, новому социальному окружению, условиям труда и особенностям конкретной специальности.

Содержание психолого-педагогической диагностики

Для продуктивного педагогического управления процессом развития обучающихся, необходимо обладать объективными научными знаниями об их индивидуальных особенностях. Такие знания можно получить, используя методы психолого-педагогической диагностики, в ходе которой решаются следующие задачи:

отслеживание динамики психологического развития ребенка в процессе школьного обучения;

формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;

организация психолого-педагогического сопровождения внеурочной деятельности обучающихся.

Различают несколько видов психолого-педагогической диагностики:

диагностический минимум позволяет условно разделить обследованную группу на подгруппы: «благополучных» и обучающихся, имеющих некоторые проблемы. Данный вид диагностики основывается на первичной информации и последовательности дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;

профориентационная диагностика направлена на выявление интересов, склонностей и способностей обучающихся к той или иной профессиональной деятельности и выбора профессии. Выявляемые качества в профдиагностике, не предопределяют будущей профессиональной успешности, а служит критерием профессионального отбора;

развивающая диагностика помогает испытуемому лучше узнать себя, свои возможности, активизировать стремление к работе над собой, к самовоспитанию и самосовершенствованию. Данная диагностика позволяет осуществлять контроль за развитием требуемых качеств, а также проведения коррекции или участие в тренинговых занятиях;

углубленная диагностика используется либо по запросу, либо по результатам ранней психодиагностики. Она носит индивидуальный или групповой характер. Данный вид диагностики включается в исследовательскую или экспериментальную работу, так как позволяет более глубоко рассмотреть «проблему».

Работу педагога-психолога с обучающимися можно разделить на три этапа:

Предварительный — психолого-педагогическая диагностика обучающихся на этапе предпрофильной подготовки (8—9 классы);

Основной этап — диагностика на этапе профильной подготовки (10 класс);

Итоговый — диагностика эффективности профильного обучения (11 класс).

Используя диагностические методики необходимо иметь в виду:

Содержание диагностической методики должно предполагать ожидаемый результат.

Проводя психолого-педагогическую диагностику личности обучающегося необходимо руководствоваться принципом «не навреди». Результаты исследования не могут обсуждаться как в классе, так и с людьми, не имеющими отношения к делам обучающихся класса, они предназначены диагностируемому.

Результаты психолого-педагогической диагностики являются основанием для планирования и корректирования практической деятельности как классного руководителя, так и для педагога-психолога.

Для проведения диагностических срезов педагог-психолог использует банк диагностических методик для обучающихся 8—9 классов: «Методика Дж. Холланда (Учимся выбирать профиль); «Характерологический опросник К.Леонгарда»; «Тест эмоций Басса-Дарки»; «Поведение в конфликте» и др. Для диагностики обучающихся 10—11 классов рекомендуется использовать следующие методики и диагностики: «Опросник профессиональных склонностей (модификация методики Л.А.Йовайши)»; «Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н.Кабардовой»; «Определение темперамента (модификация Личностного опросника Г.Айзенка) и др.

Результаты диагностических исследований позволяют выявить наиболее актуальные проблемы в личностном развитии старшеклассников, проанализировать динамику их развития, помогут получить необходимый минимум информации об обучающихся (мотивы, интересы и склонности; профессиональная направленность; особенности интеллекта; личностные характеристики).

Литература

1. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков // Вопросы психологии. 1995. № 1.
2. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. 1998. № 1.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1991.
5. Рудаков В.А. Психолого-педагогическая диагностика личности на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения. Методические рекомендации / сост. Рудаков В.А., Викторова Р.С. Ханты-Мансийск; РИО ИРО, 2012. 61 с.
6. Сахаров В.Ф. Система профессиональной ориентации учащихся средних школ. Киров: Волго-Вятское книжное издательство, 1977.
7. Чебышева В.В. Психологические проблемы профориентации школьников // Вопросы психологии. 1971. № 1.

С.Б.Целиковский
г.Ростов-на-Дону
Южный федеральный университет

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО КАК ЭЛЕМЕНТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЕГО СПОСОБНОСТИ ОСОЗНАВАТЬ ХАРАКТЕР СВОИХ ДЕЙСТВИЙ

Современный период развития российского общества, характеризуется, в частности, высоким уровнем различного рода социальных девиаций, и, прежде всего, правонарушений и преступности. Особое значение в этом плане приобретает проблема девиантного поведения несовершеннолетних, что определяется тем, что у нового поколения происходит постепенное накопление противоправного опыта и формирование внутренней готовности к совершению преступлений, что облегчает переход от незначительных проступков к общественно опасным деяниям [Мещерякова А.В., 1998].

Несмотря на большой и все возрастающий поток научных работ, касающихся проблем девиантного поведения, не получило еще общепринятого толкования даже само содержание этого понятия, не говоря уже о внутренних причинах и механизмах формирования этого феномена.

Представляется, что в качестве основного, глобального признака негативного девиантного поведения может быть выделена его деструктивность по отношению к коренным жизненным целям субъекта, его ближайшего окружения и/или общества в целом. В качестве таких целей можно рассматривать само существование, сохранение целостности, прогрессивное гармоничное развитие, удовлетворение потребностей, самореализацию, и т.п. Если поведение субъекта объективно препятствует достижению этих целей, оно является негативно девиантным независимо от осуждения или одобрения действующими в настоящий момент правовыми, этическими или эстетическими нормами [Михайлова, Целиковский, 2008].

Обеспечение соответствия поведения коренным жизненным целям предполагает его надситуативность, высокую степень развития произвольной саморегуляции субъекта, адекватную и целостную систему представлений о себе и мире. Отсюда следует, что лишь в поведении высокоразвитой, зрелой личности девиации становятся маловероятными. И, напротив, девиантность поведения ребенка весьма ожидаема, т.к. обусловлена его психофизической и социальной незрелостью, присущими ему эгоцентризмом, ситуативностью, импульсивностью и компульсивностью. Вполне ожидаема и негативная девиантность, деструктивность поведения того субъекта, который, став «взрослым» по возрастному критерию, сохраняет определенную инфантильность когнитивной и регуляторной сфер своей психики.

В этом плане проведение исследований в рамках судебно-психологической экспертизы предполагает изучение особенностей познавательной сферы и оценки возможности подростка найти правильное решение в потенциально криминальной ситуации.

Категория осознания несовершеннолетним характера своих действий предполагает адекватное отражение не только и не столько внешней стороны действий — самого факта их совершения, но (и прежде всего) их содержательной (внутренней) стороны, т.е. предполагает наличие у него возможности установления логических связей, целостного осмысления криминальной ситуации. Формирование такой способности опирается не только на формальное знание социальных и правовых норм, достаточно высокий уровень развития познавательной сферы личности, сформированность интеллектуальных способностей подростка, но и на определенный житейский опыт в разрешении сложных жизненных ситуаций, на умение переносить его на новые, зачастую неожиданно возникающие, ситуации, осмысливать их и свои действия с точки зрения включенности в социальный контекст.

Таким образом, изучение особенностей произвольной регуляции несовершеннолетнего должно включать исследование нескольких параметров. Прежде всего, речь идет об оценке уровня развития познавательной сферы

и сознания подростка. Следует отметить, что необходимость изучения этого параметра признается большинством исследователей. Действительно, для того, чтобы действия подростка были сознательными и свободными, необходим определенный уровень интеллектуального развития. Заметим, что в юридической литературе этот параметр практически отождествляется с волевым уровнем регуляции поведения [например Яковлева Н.Г. и др., 2000, с. 9].

По мнению О.Д.Ситковской, для определения потенциальной способности несовершеннолетних к реализации определенных познавательных функций является теоретически адекватным патопсихологическое исследование. В то же время для ретроспективной оценки состояния психической деятельности, определяемого на момент проведения экспертизы, необходима проекция на обстоятельства деяния. Причем, как совершенно справедливо отмечает О.Д.Ситковская [1998], эта проекция не носит «линейного характера», поскольку состояние психической деятельности субъекта на момент экспертизы далеко не всегда соответствует его состоянию на момент деяния. Обычно для оценки актуальной способности используется сопоставительный анализ полученных в экспериментальном исследовании результатов с ретроспективным отчетом подозреваемого о развитии криминальной ситуации, а также с привлечением свидетельских показаний. Это, несомненно, существенный момент в изучении способности подростка регулировать свое поведение, определяя направление и цели своей деятельности. Однако, на наш взгляд, такого исследования явно недостаточно, когда речь идет об экспертном исследовании способности к осуществлению произвольной регуляции, которое обусловлено необходимостью ретроспективной оценки психических процессов, релевантных качествам, интересующим правоохранительные органы.

Представляется необходимым указать, что проблемы в развитии познавательной сферы несовершеннолетних в значительной степени определяют и степень отставания и дефектности развития ауторегуляторной функции психики субъекта. Эта связано с тем, что коренные жизненные цели включаются в контур саморегуляции поведения, лишь будучи интериоризированными, репрезентированными в системе личностных смыслов, и с тем, что волевая регуляция поведения невозможна без способности мыслить во временной перспективе, без способности представлять отдаленные последствия своих действий или бездействия. В целом любой акт внешне наблюдаемого поведения — это всегда результат субъективной семантической и прагматической интерпретации последовательности событий, воспринятых личностью.

Индивидуальное своеобразие таких интерпретаций зависит не только от накопленного непосредственного опыта, но и от особенностей его организации и презентации, а также от того, каким образом он используется в продуцировании интерпретаций. Иначе говоря, от ментальных репрезентаций событий внутренней и внешней реальности и от сформированных к этому моменту когнитивных структур. Таким образом, уровень развития и индивидуальное своеобразие репрезентативно-когнитивных структур личности [Чуприкова Н.И., 2006] и является тем внутренним фактором, который в значительной мере определяет различия в поведенческих откликах разных субъектов на одни и те же события, в том числе и в аспекте «девиантности» этих откликов.

Мы полагаем, что исходное содержание индивидуального опыта субъекта не столько объектно, сколько событийно ориентировано. Иными словами, атомами непосредственного субъективного опыта являются не отдельные объекты и их свойства, и даже не связи и отношения между ними, а более сложные целостные конструкты — события, как субъективно обособленные результаты взаимодействия объектов в определенном окружении и интервале времени. Событие в этом контексте выступает скорее как психологическая, нежели онтологическая реальность, это — результат первичного квантования воспринимающим субъектом непрерывного потока изменений во внешней и внутренней среде. И уже результатом последующей когнитивной обработки потока событий выступает формирование и изменение субъективных представлений об объектах, их свойствах, связях и отношениях.

Из сказанного следует, что существуют некие внутренние факторы, которые определяют индивидуальные различия уже на стадии событийного квантования действительности, и, далее, на стадии когнитивных операций, извлекающих из массива событий сведения об ее устойчивых элементах и структуре. Причем эти факторы онтогенетически должны предшествовать репрезентативно-когнитивным структурам личности, по крайней мере, в их развитой, установившейся форме. Ведь сами эти структуры формируются, а затем преобразуются и усложняются лишь на основе интерпретации и использования в поведении некоторой массы уже накопленных в памяти событий.

Вместе с тем результатом влияния этих факторов должно быть не только количественное и динамическое, но и качественное, содержательное своеобразие внутренних детерминант поведения. Исходная конфигурация психики определяется репертуаром инстинктивных программ поведения и динамическими характеристиками подсистемы их реализации, в том числе подсистемы накопления и реализации индивидуального опыта. Структурно-функциональная организация последней по мере накопления содержательного опыта усложняется и приобретает новые свойства. Очередной категорией вновь приобретаемых и/или актуализируемых свойств становятся стилевые характеристики психической активности. Они занимают промежуточное положение между собственно динамическими и содержательными психическими свойствами, придавая своеобразие реализации основных психических функций.

В начале жизни стилевые характеристики влияют на поведение в основном через характеристики непосредственно обеспечивающих поведение основных функций. Затем — по мере накопления содержательного опыта и появления форм отсроченного отклика на внешние события — они начинают определять особенности устойчивых новообразований в психике, опосредующих связь входа психики с ее выходом. В целом эти новообразования и составляют систему когнитивной обработки, семантической, прагматической и поведенческой интерпретации входящего потока событий.

Таким образом, именно стилевые характеристики основных психических функций, наряду с динамическими, определяют формирование тех устойчивых психических свойств, которые выступают в качестве непосредственных внутренних детерминант индивидуально своеобразного, в том числе и девиантного, поведения субъекта. Именно различия в стилевых характеристиках психической деятельности разных субъектов определяют их различия не только в актуальных поведенческих откликах на сходные внешние события и ситуации, но и в том, каковы будут «постоянно действующие» внутренние факторы, обеспечивающие повторение сходных типов поведения в различных ситуациях. Разумеется, новые психические образования формируются на основе предшествующих, но — по «правилам», диктуемым стилевыми характеристиками психики.

Все вышеизложенное позволяет нам утверждать, что стилевые характеристики личности несовершеннолетнего должны выступать как необходимый элемент исследования в рамках судебно-психологической экспертизы определения способности несовершеннолетнего правонарушителя осознавать значение совершаемых им действий.

Литература

1. Батурин Н. А. Оценочная функция психики. М.: Изд-во ИП РАН, 1998.

2. Мещерякова А.В. О психологическом аспекте социокультурных норм // Право и культура: проблемы взаимосвязи. Тезисы докладов и сообщений участников научно-теоретической конференции. Ростов-на-Дону, РВШ МВД России, 1998.

3. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Сексуальная агрессия: норма и патология. М.: Изд-во «КРЕДО», 2008.

4. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Т. 23. 2002. № 6.

5. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности. М.: Издательство НОРМА, 1998.

6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.

7. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997.

8. Яковлева Н.Г., Цымбал Е.И., Разумовская П.Е., Ситковская О.Д. Возрастная невменяемость: теоретические проблемы и практика применения. Ч. 3. Ст. 20 УК РФ. М: ВНИИ Прокуратуры РФ, 2000.

ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

О.А.Бизикова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА СО СВЕРСТНИКАМИ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ИГРАХ

В обществе сверстников жизни дети постоянно вступают во взаимодействия с другими детьми. Содержание социально-коммуникативного развития «направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу» [1].

Усвоение социально–принятых форм взаимодействия ребенком осуществляется в процессе совместной деятельности. Без этого невозможно усвоение принятых в обществе форм взаимодействия. Общаясь со сверстниками в процессе совместной деятельности, обмениваясь информацией, ребенок вырабатывает формы и нормы совместных действий, организует и координирует эти действия.

Направляемая педагогом содержательная детская деятельность предоставляет ребенку возможность для постоянного упражнения в правильных поступках, отношениях, важных для самого ребенка, для окружающих его взрослых и необходимых для совместной налаженной жизни в обществе сверстников.

Особенно эффективно влияние на детей игры, создающей объективную возможность для проявления инициативы, самостоятельности и самодеятельности. В играх дети вступают в простейшие общественные отношения. Участие в этой деятельности вызывает у них эмоциональные переживания, создает бодрое радостное настроение, что очень важно как для их жизненного тонуса, так и для установления хороших взаимоотношений.

Исследования А.В.Запорожца [2], и анализ практики показывают, что управление процессом развития взаимодействий детей со сверстниками оказывается эффективным лишь при непосредственном участии педагога в детских видах деятельности, в их играх. Это подготавливает ребенка к усвоению новых, более сложных норм и правил общения, сообщаемых воспитателем в ходе совместной деятельности.

Важными мотивами положительных взаимодействий является их одобрение воспитателем, хорошо усвоенные и в значительной мере осознанные детьми представления о нормах взаимодействия в игре. Важной побудительной причиной является также стремление детей играть вместе, веселиться, быть желанным в обществе сверстников. Это и служит реальной основой для усвоения соответствующих форм взаимодействия, побуждает ребенка к их использованию.

По мнению А.П.Усовой игровая деятельность позволяет детям на самых ранних ступенях развития создавать самостоятельным путем те или иные формы общения [3]. Общаясь с товарищами в игре, дошкольник управляет действиями партнера, контролирует их, делает замечания, учит, показывая или называя собственный образец поведения, деятельности и сравнивая других детей с собой. В общении с ровесниками дети более раскованы, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию.

Однако последующие исследования показали, что характер общения в играх детей не всегда способствует проявлению доброжелательности к сверстникам, нередко вызывая отрицательные проявления у участников игры. Причиной этого служит отсутствие в их коммуникативном опыте средств, позволяющих эффективно наладить игровое общение между собой. Между тем в ряде работ [4] показана возможность управления усвоением доброжелательных форм взаимодействия через соответствующий подбор игр и их содержания является тем реальным фундаментом, на котором.

Поскольку в старшем дошкольном возрасте ведущим средством взаимодействия детей становится речь, инструментом управления развития взаимодействия со сверстниками могут стать игры с диалогическим содержанием, дающие образцы не только речевых форм общения, но и поведенческих.

При подборе игр необходимым являлось то, чтобы дети в одинаковой мере усваивали формы и правила диалогического доброжелательного общения. Важным было и то, чтобы игры были *универсальны* (использоваться для одновременного решения нескольких педагогических задач), *вариативны* (способность игры к видоизменению с целью усложнения или изменения ее педагогической задачи) и *привлекательны* для детей, чтобы дети активно, по собственному желанию включались в игру и переносили ее в самостоятельную игровую деятельность.

Чтобы содержание игр «работало» на развитие положительных форм взаимодействия старших дошкольников, были подобраны тексты литературных произведений для игр-инсценировок, для режиссерских игр детей и для разыгрывания театральных этюдов. Кроме этого были подобраны соответствующие дидактические и подвижные игры с готовыми диалогическими текстами.

На первом этапе работы основной задачей является обогащение опыта взаимодействия детей разнообразными видами диалогических реплик и неречевых форм взаимодействия. При этом опирались на подражательность детей, так как известно, что дошкольники заимствуют те образцы, которые наиболее часто наблюдают.

К источникам подражания относятся: примеры взаимодействия окружающих людей, художественная литература, кукольные и игровые спектакли, фильмы. Используя художественные средства, нужно привлекать внимание детей к диалогам и действиям героев. Для этого в беседах после чтения литературных произведений или просмотров спектаклей и фильмов при помощи разнообразных приемов обращать внимание детей на позитивные формы взаимодействия.

— «Согласился ли Ветер с мнением Мороза? Вежливо ли он выразил свое несогласие?».

Особая роль в этой работе отводится художественной литературе, поскольку встречи с ней ежедневны, а методы приобщения к литературным произведениям содействуют не только восприятию форм взаимодействия, но и их воспроизведению. В инсценировках стихотворений, дети заимствуют различные формы инициативных и ответных реплик, подражают интонации.

В литературных диалогах дети учатся добродушно реагировать на вопросы, сообщения и побуждения, заимствуют вежливые формы побуждений (просьб, предложений и т.п.)

Например, разыгрывая стихотворение Е.Благининой «Мороз» дети по очереди «обмениваются» друг с другом тревожными мыслями по поводу мороза. Получается содержательный разговор, в котором дети поддерживают и развивают одну тему.

Интересными для обыгрывания детьми являются коротенькие фольклорные миниатюры. Тонкий юмор этих произведений раскрывается перед детьми в ходе подготовки небольших театральных этюдов, и они с удовольствием показывают друг другу и малышам сценки по мотивам этих миниатюр.

Заимствование детьми форм диалогического взаимодействия происходит также в дидактических и подвижных играх с готовыми диалогическими текстами. В них дети воспроизводят наизусть готовые реплики различных видов и осваивают разные формы взаимодействия:

— в дидактических играх: «Почта», «Маковое зернышко», «Фанты», «Вот так» «Садовник», «Передай письмо», «Вежливые поиски», «Волшебный ключ» и т.д.;

— в подвижных играх: «Король», «Коршун», «Лиски», «Краски», «Птицы» «Колпачок» «Хлоп-хлоп, убегай!», «Барашек», «Стадо» и др.

Воспроизведение готовых литературных диалогов помогает детям осваивать формы диалогических реплик, вопросительную, повествовательную и побудительную интонацию, приучает выполнять основные правила диалога: очередность, поддержание и развитие темы разговора.

На втором этапе работы развития взаимодействия детей со сверстниками используются разные виды театрализованных игр: пересказ по ролям, инсценировки прозаических литературных произведений и режиссерские игры.

Каждая форма социально принятого взаимодействия отрабатывается отдельно. На данном этапе можно учить детей строить взаимодействие по телефону, для этого используются игры с телефоном. В них педагог демонстрирует различные ситуации, связанные с телефонными переговорами с друзьями, с заболевшим сверстников из своей группы и т.п. Обыгрывая ситуации, воспитатель знакомит детей с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми фразами. Затем дети разыгрывают сходные ситуации.

Игры, используемые *на третьем этапе работы*, должны побуждать детей к самостоятельному построению диалогического взаимодействия. К таким играм относятся словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, творческие виды игр (театральные и режиссерские игры с придуманными сюжетами). Особую роль играют словесные игры, поскольку они позволяют педагогу направлять взаимодействие детей на игровой сговор, обсуждение игры, создание тех или иных сюжетных действий и т.д.

Закрепление умений детей задавать вопросы и отвечать на них происходит в таких играх, требующих от дошкольников не только контроля своих действий, но и усилия мысли, памяти, активизации знаний детей о предметах, природе, родном городе («Да и нет», «Вопросы с подсказкой», «Запрещенные слова», «Смешинка», «Турнир знатоков», «Ты мне — я тебе»).

Использованию разнообразия форм взаимодействия способствует тематическая смена содержания игр. Так в игре «Турнир знатоков» посвящается разным темам из содержания познавательного раздела программы: «Экзотические животные», «Улицы и достопримечательности родного города», «Машины-помощники» и т.д.

Умения реагировать на сообщения сверстников закрепляется в играх «Кто кого запутает», «Так бывает или нет?» («Небылицы»), «Ошибка», «Отгадай, кто я?», «Любимые места города» и другие. В этих играх дети усваивают реплики, при помощи которых учатся доброжелательно высказывать свою точку зрения,

суждение, мнение и т.п., а также реагировать на мнение собеседника, доказывать свою правоту, проявлять терпение.

Например, в игре «Кто кого запутает» провоцируется столкновение мнений детей, причем одно из них намеренно неверное. Чтобы вести этот диалог, игроки опираются на имеющиеся у них представления об особенностях внешнего вида животного, предмета, чтобы мотивировать правильность своих суждений и неправильность суждений партнера. В этих играх у детей развиваются не только диалогические умения, но и память, находчивость и сообразительность, уточняются представления об окружающем мире.

Закрепление использовать побуждения и вежливо реагировать на них происходит в играх «Сумей отказаться», «Поручение», «Назови родителей», «Угощение» и др.

В игре «Угощение» дети учатся правилам взаимодействия гостя и хозяина, принимающего гостей, в роли угощающего сверстника и принимающего угощение, учатся выражать благодарность, принимая угощение, или вежливо отказываться от угощения.

Во всех описанных играх дети приобретают опыт соблюдения элементарных правил взаимодействия со сверстниками: правильно договариваться на игру, распределять роли, реагировать на свой выигрыш или проигрыш и т.д.

Использование игр для развития взаимодействия детей со сверстниками не исключает разговоров и бесед воспитателя с ними. Целенаправленное использование игр и игровых приемов повышает эффективность процесса развития взаимодействия дошкольников со сверстниками.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Министерство образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: www.consultant.ru 25.11.2013. С. 7.

2. См: А.В.Запорожец. Развитие произвольных движений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

3. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики. М., 1988. С. 344—351.

4. Деркунская В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре. М., 2006; Дидактические игры // Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду / Под ред. В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой. М., 2005. С. 311—330.

В.С.Вербовская
г.Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И.Герцена

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмоциональной сферы ребенка и в частности — для развития эмоциональной отзывчивости. Поскольку опыт эмоционального отношения к миру, приобретенный в детстве, является весьма устойчивым и выступает основной установки картины мира в дальнейшем, необходимость педагогического процесса, целенаправленного на организацию и сопровождение процесса развития эмоциональной отзывчивости дошкольников, становится очевидной. Педагогическое сопровождение является важнейшей составляющей современного образовательного процесса, реализующего идеологию гуманистического, личностно-ориентированного образования, создающего условия для эффективного полноценного развития детей.

Актуальность данного направления исследования обусловлена следующими факторами и причинами:

— во-первых, эмоциональное развитие связано с личностным развитием, с процессом социализации ребенка, вхождением в мир социального взаимодействия и усвоения культурных ценностей;

— во-вторых, эмоциональное развитие в дошкольный период опережает интеллектуальное развитие ребенка, что определяет выбор педагогических средств и методов педагогического сопровождения;

— в-третьих, процесс развития эмоциональной отзывчивости как ведущего компонента эмоциональной сферы чрезвычайно индивидуален и обусловлен многими психологическими детерминантами развивающейся личности.

Вопрос педагогического сопровождения как предмет исследования весьма актуален для дошкольного возраста. Несмотря на то, что дошкольный возраст обладает особой ценностью для последующего развития человека (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, В.С.Мухина, Д.Б.Эльконин и др.), в педагогической науке теоретические основы организации педагогического сопровождения в системе дошкольного образования представлены недостаточно, несмотря на то, что сам термин «сопровождение» не только не является новым для педагогики,

но и представлен различными моделями в дошкольной педагогике (Л.Н.Бережнова, А.Г.Гогоберидзе, Ничипоренко, С.Г.Косарецкий, И.Э.Куликовская, Л.Г.Субботина, Л.М.Шипицына).

Остановимся на анализе содержания предмета изучения — педагогическом сопровождении.

В толковом словаре Д.Н.Ушакова под сопровождением трактуется действие по гл. сопроводить и сопровождать (устар.); теперь употр. только в выражении: в сопровождении кого, чего (книжн.) вместе с кем, чем-нибудь, сопровождаемый кем, чем-нибудь [1]. С.И.Ожегов в словаре русского языка понятию сопровождения дает такое определение — сопровождать, значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо [2]. В современной педагогике сопровождение рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [3, 4]. Следовательно, под сопровождением, прежде всего, понимают процесс взаимодействия с целью создания особых, целенаправленных условий развития субъектов сопровождения. Иными словами, педагогическое сопровождение выступает частью образовательного процесса, являясь собственно процессом.

Рассматривая педагогическое сопровождение как метод, следует уточнить его отличие от другого метода — педагогической поддержки, который также реализуется в образовательном процессе и является его частью. С позиции О.С.Газмана, педагогическая поддержка определяется как деятельность педагога, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении [5]. Очевидно, что педагогическое сопровождение отличается большей свободой выбора субъекта сопровождения, поскольку создание условий развития не определяет однозначного выбора решения. Сущность сопровождения заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

«Сопровождаемое развитие» выступает альтернативой методу «направленного развития». Методологическим основанием метода педагогического сопровождения развития является актуализация внутренних резервов субъекта сопровождения, его потребности в развитии и самореализации (Е.И.Казакова, А.П.Тряпицына, Г.Л.Бардиер, М.Р.Битянова, Е.И.Казакова, Н.А.Менчинская, В.С.Мухина, Ю.В.Слюсарев, Л.М.Шипицина, И.С.Якиманская и др. [3; 4; 6]). Педагогическая поддержка направлена на устранение проблем и препятствий самостоятельного продвижения субъекта развития (Т.В.Анохина, Т.Ю.Ксензова, Л.И.Новикова и др.). Следовательно, основные отличия методов заключаются в постановке целей и принципов деятельности. В то же время, безусловным сходством функционала обоих методов является диагностирование проблемы в развитии, поиск и выбор оптимального ее решения. Основной алгоритм реализации метода педагогического сопровождения, включающий научно-методическое, информационное, организационно-управленческое сопровождение, по мнению А.П.Тряпицыной, Л.Н.Бережновой, Е.И.Казаковой, М.Р.Битяновой и др. представляет собой последовательность следующих шагов:

— диагностики сути проблемы;

— информационного поиска методов для ее решения;

— обсуждения вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения;

— оказания первичной помощи на этапе реализации плана решения [7].

Применяя технологический подход к организации педагогического сопровождения, следует обратиться к концепции сопровождения Е.И.Казаковой, в которой подчеркивается приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта сопровождения. Также автор под педагогическим сопровождением рассматривает процесс, метод и службу, где метод понимается как способ практической реализации процесса педагогического сопровождения, а служба выступает как средство реализации процесса. В теории сопровождения, предложенной М.Р.Битяновой, сопровождение определяется как система профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, направленная на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешное развитие и обучение [7]. Заслуживают внимания ведущие аспекты теории сопровождения:

— Безусловная ценность внутреннего мира ребенка.

— Создание условий для самостоятельного творческого освоения ребенком мира и отношений с ним.

— Создание условий в рамках объективной данной ребенку педагогической среды для максимального раскрытия индивидуально-личностного потенциала.

— Осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами и при ведущей роли педагога [7].

Очень близкой позицией к пониманию сопровождения Е.И.Казаковой является позиция Г.А.Берулавы, которая целью сопровождения определяет создание необходимых условий для наиболее эффективного становления личности при ведущей роли педагога. Создание необходимых условий для естественного развития качеств и способностей личности, открывающие перспективы личностного роста ребенка в процессе педагогического сопровождения, подчеркивают и другие исследователи (Э.М.Александровская, Г.Л.Бардиер, Л.Н.Бережнова, А.Г.Гогоберидзе, Н.С.Глуханюк, С.Г.Косарецкий, Н.И.Кокурекина, Н.В.Куренкова, Л.К.Ничипоренко, Р.В.Овчарова, Н.Г.Осухова, И.В.Ромазан, Л.Г.Субботина, Т.С.Чередникова, Л.М.Шипицына, Т.Г.Яничева, др.). Представим результаты педагогического анализа содержания понятия «Сопровождение» в таблице 1.

Таблица 1

Анализ содержания понятия «сопровождение» в педагогических исследованиях

№	Автор	Определение понятия «педагогическое сопровождение»
1	Е.И.Казакова	«Сопровождение — это создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система».
2	Л.М.Шипицына	В основе сопровождения, как сложного процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Но важно и то, что субъектом или носителем проблемы ребенка является не только он сам, но и его родители и педагоги.
3	И.А.Липский	Педагогическое сопровождение, как подчеркивает автор, является уровнем всеобщего сопровождения развития человека, т.е. в системе сопровождения присутствует преемственность и непрерывность различных видов сопровождения.
4	Т.Г.Яничева	Система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться.
5	Т.Л.Порошинская	Сопровождение — это процесс, представляющий собой модель деятельности психологической службы. включающий диагностику, создание развивающей или коррекционной программы развития ребенка
6	Н.С.Глуханюк	Общий метод работы психолога, как метод создания условий для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора.
7	Р.В.Овчарова	Направление деятельности психолога, включающее поддержку личности и ее ориентирование в трудных, проблемных ситуациях, а также сопровождение естественного развития индивидуально-личностного потенциала.
8	Т.И.Чиркова	Создание условий для позитивного развития личности дошкольника при согласовании с нуждами других субъектов взаимодействия.
9	Е.А.Козырева	«Система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития». В ходе такого сопровождения оказывается влияние на развитие отношений педагогов и родителей.
10	Н.Г.Осухова	Специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала. В сопровождении на первый план выходит личностно-ориентированное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников: педагог выступает в качестве партнера, создающего условия, которые помогают ребенку продуктивно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень личностного развития.
11	Э.М.Александровская	Сопровождение как психолого-педагогическая технология, предназначенная для оказания помощи ребенку в решении его проблем или их предупреждении. В дальнейшем развивающий потенциал образовательной среды позволяет детям решать проблемы самостоятельно.
12	А.А.Майер	«Сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является создание условий для перехода личности к самопомощи».
13	Л.И.Макадей	Технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение и уровень психического развития, используя индивидуальную работу с детьми и участниками образовательного процесса.
14	Н.В.Никорчук	Интегрирует два процесса — мониторинг и сопровождение, отдавая приоритет последнему.
15	Е.А.Тютина	Психолого-педагогическое сопровождение — есть метод, обеспечивающий создание условий и помощь для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.
16	Р.И.Яфизова	Педагогическое сопровождение как педагогическое взаимодействие, направленное в ценностно-целевой и организационно-технологической ориентации на взаимное обогащение, развитие субъектов этого процесса.
17	А.Н.Белькова	Педагогическое сопровождение — это особый способ педагогического процесса, направленного на развитие детей, который предполагает учет способностей и опыта ребенка и возможность инвариантного результата развития, оформленного в виде индивидуального образовательного маршрута и состоящий из набора проблемных образовательных ситуаций социальной направленности.
18	Л.К.Ничипоренко	Сопровождение — это создание условий для развития личности человека как субъекта своего развития. Обозначенные условия реализуются во взаимодействии всех субъектов процесса сопровождения (дети, педагоги, родители).

Безусловно, список позиций можно было бы продолжить, однако уже при незначительном осуществленном анализе можно сделать определенные заключения. Педагогическое сопровождение рассматривается как процесс, метод, служба, технология, направленные на создание определенных условий для решения или пропедевтики существующих проблем развития и обеспечивающие полноценное, гармоничное развитие личности ребенка.

Педагогическое сопровождение основывается на субъект-субъектном взаимодействии, с опорой на субъектность сопровождаемого, то есть ребенка, на его индивидуальный опыт. Такой подход предполагает индивидуальную диагностику, учет влияния семьи и педагогической среды, инициацию субъектного начала в личностном развитии. Именно основой для активной реализации субъектного опыта ребенка становится педагогическое взаимодействие педагогов, родителей и детей, указывает Л.К.Ничипоренко [8]. Автор подчеркивает ведущую роль в развитии идеи о ребенке как субъекте видов деятельности кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена (В.И.Логинова, М.В.Крулехт, Т.И.Бабаева, Е.Н.Герасимова, А.Г.Гогоберидзе, В.А.Деркунская, О.В.Солнцева, О.Н.Сомкова, М.Н.Полякова и др.). В этом случае наиболее оптимальным способом организации воспитательно-образовательного процесса является педагогическое сопровождение. Организации педагогического сопровождения в дошкольном образовательном учреждении посвящена работа А.А.Майер, в которой автор пишет, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе условий для восстановления связей с социумом.

Таким образом, анализ содержания понятия «педагогическое сопровождение» позволяет перейти к логике его организации в системе дошкольного образования. В процесс педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости дошкольников необходимо включить этап индивидуальной диагностики, поскольку эмоциональная сфера в своем развитии детерминирована индивидуально-личностными психологическими и физиологическими предпосылками; систему педагогического взаимодействия педагогов и родителей, поскольку именно целенаправленная среда позволяет актуализироваться личностному началу и формировать индивидуальный опыт ребенку; различные педагогические средства, способы, приемы, технологии, позволяющие создать ситуацию выбора для каждого дошкольника.

Литература

1. Ушаков Д. Н. Орфографический словарь русского языка. М.: Учпедгиз, 1937. 162 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
3. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. Вып. VII. С. 7—17.
4. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): Автореф. дис. … пед. наук. СПб., 1995. 32 с.
5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М., 1995. С. 58—64.
6. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности// Автореферат на соискание ученой степени канд. псих. наук. СПб., 1992.
7. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
8. Ничипоренко Л.К. Педагогическое сопровождение обучения старших дошкольников английскому языку в дошкольном образовательном учреждении // Дис. … канд. пед. наук. СПб., 2008. 158 с.

Е.В.Гончарова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОО В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольным образовательным организациям (далее ДОО), к осуществлению в них воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и парциальных учебных программ, результативности их деятельности, подбору и обучению педагогических кадров.

Новые подходы к управлению в системе дошкольного образования вызывают изменение спектра функций, принципов, методов и приемов управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений. Эти изменения объективны и вызваны следующими основными факторами:

— становлением рыночных отношений, в том числе и в социальной сфере, и, как следствие, конкуренцией образовательных учреждений;

— становлением альтернативной системы сопровождения детей дошкольного возраста в форме гувернерства и частных образовательных учреждений;

— отходом от единой программы в области дошкольного образования и наличием веера общеобразовательных программ, пособий, дидактических материалов;

— недостаточностью нормативного финансирования дошкольных образовательных учреждений;

— широкими возможностями для привлечения в учреждения внебюджетных финансовых средств;

— повышением заинтересованности родителей как основных социальных заказчиков в продуктивной деятельности конкретной образовательной организации;

— стремлением общественности влиять на воспитательно-образовательный процесс в учреждении и др.

Таким образом, объективно к учреждениям образования предъявляются новые требования к обеспечению их стабильного функционирования и развития. Важным механизмом, обеспечивающим данные процессы, является деятельность дошкольной образовательной организации по разработке и реализации своей образовательной программы.

Образовательная программа ДОО является одним из основных нормативных документов, регламентирующих ее жизнедеятельность. Она наряду с Уставом служит основой для лицензирования, аттестации, аккредитации, изменения бюджетного финансирования, организации платных образовательных услуг в соответствии с социальным заказом родителей (законных представителей).

Понятие «образовательная программа» вошло в педагогическую практику после принятия Закона РФ «Об образовании». В статье 14 данного Закона «содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно» [4]. Анализ статей Закона показал наличие противоречий и возможность неоднозначного толкования данного понятия. В научно-педагогической литературе данный термин используется часто, но иногда в противоположных смыслах. С.В.Воробьева считает образовательную программу «механизмом реализации принципа личностной ориентации образования на основе учета индивидуальных особенностей, склонностей и образовательных потребностей личности средствами индивидуализации и дифференциации» [3]. И.С.Якиманская определяет образовательную программу как «основу индивидуализации воспитания и обучения воспитанников» [8]. А.П.Тряпицыной образовательная программа понимается как индивидуальный образовательный маршрут воспитанника, который проектируется с учетом его склонностей и индивидуальных возможностей [5].

Специальных исследований, посвященных образовательным программам, очень мало, а требования образовательного права поставили каждую образовательную организацию (в том числе и дошкольную) перед обязательностью их реализации. В контексте непрерывного образования, обогащения элементов профессиональной компетентности и ключевых компетентностей важное место в системе деятельности ДОО занимает образовательная программа, являющаяся нормативным документом, определяющим для каждой конкретной образовательной организации организационно-управленческие и содержательно-деятельностные предпосылки осуществления этой миссии.

С 1 января 2014 г. все ДОО РФ работают по ФГОС дошкольного образования [6]. **Концептуальными подходами к разработке ФГОС дошкольного образования являются следующие:**

1) фундаментальные исследования отечественных педагогов и психологов прошлого столетия в области дошкольного детства (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, В.В.Давыдов и др.), сформировавшие теоретико-методологическую основу не только российского, но и зарубежного дошкольного образования:

— положения культурно-исторической теории Л.С.Выготского и отечественной научной психолого-педагогической школы о закономерностях развития ребенка в дошкольном возрасте (А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, Л.А.Венгер, В.Т.Кудрявцев, Л.А.Парамонова, В.А.Петровский и др.);

— работы по аксиологии и философии образования (И.А.Зимняя, В.П.Зинченко, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин и др.), теории и методологии разработки образовательных стандартов (В.И.Байденко, В.П.Беспалько, А.М.Кондаков, А.А.Кузнецов, В.С.Леднев, А.И.Маркушевич, М.В.Рыжаков, В.М.Соколов, А.И.Субетто и др.);

— законодательные и нормативные правовые акты Российской Федерации в области образования.

ФГОС дошкольного образования утверждает принципы дошкольного образования:

полноценного проживания ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащения (амплификации) детского развития;

индивидуализации дошкольного образования;

содействия и сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

поддержки инициативы детей в различных видах деятельности;

партнерства с семьей;

приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

возрастной адекватности (соответствия условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

учета этнокультурной ситуации развития детей.

Рекомендуемая структура образовательной программы дошкольной образовательной организации

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (пункт 2.5 ФГОС).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы. Объем обязательной части Программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

Образовательная программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Образовательная программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. ***Целевой раздел*** включает в себя:

пояснительную записку;

планируемые результаты как целевые ориентиры освоения Программы.

Пояснительная записка образовательной программы должна раскрывать:

цели и задачи реализации программы;

принципы и подходы к формированию программы;

значимые для разработки и реализации программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста;

Планируемые результаты освоения программы конкретизируют требования ФГОС к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ***содержательном разделе*** представляется общее содержание программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей. Содержательный раздел образовательной программы включает:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие) с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;

в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена образовательной программой.

В содержательном разделе образовательной программы должны быть представлены:

а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

б) способы и направления поддержки детской инициативы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;

г) иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов программы.

Организационный раздел содержит описание материально-технического обеспечения образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включает распорядок и /или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Дополнительным разделом Программы является текст ее *краткой презентации*. Краткая презентация образовательной программы должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления.

В краткой презентации Программы должны быть указаны:

1) возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована образовательная программа Организации, в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья, если программа предусматривает особенности ее реализации для этой категории детей;

2) используемые примерные программы;

3) характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

В IV разделе ФГОС дошкольного образования говорится о том, что требования Стандарта к результатам освоения образовательной программы представлены в виде *целевых ориентиров дошкольного образования*, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обусловливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров [6].

Планирование образовательной деятельности схематично можно представить следующим образом:

Таблица 1

Планирование образовательной деятельности

Совместная деятельность взрослого и детей		**Самостоятельная деятельность детей**
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	
1	**2**	**3**

Примерная форма календарного планирования для воспитателя может выглядеть следующим образом:

Таблица 2

Планирование образовательной работы

День недели	Образовательные области	Совместная деятельность взрослого и детей с учетом интеграции образовательных областей		Организация развивающей среды для самостоятельной деятельности детей (центры активности, все помещения группы)	Взаимодействие с родителями
		Непосредственно образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах		
1	2	3	4	5	7

Организация совместной деятельности взрослых и детей, как и по требованиям ФГТ, должна распространяться как на проведение режимных моментов, так и на всю непосредственно образовательную деятельность.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стандарт — это норма необходимого разнообразия // Современное дошкольное образование. № 5 (37). 2013. С. 14—18.

2. Карабанова О.А. Не надо ребенка воспитывать, с ним надо просто жить, уважая его личность // Современное дошкольное образование. № 5 (37). 2013. С. 20—26.

3. Майер А.А., Давыдова О.И. Основная образовательная программа дошкольного образования. СПб., 2011.

4. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 гг. Указ президента РФ Путина В.В. от 1.06.2012. № 761.

5. Педагогика / ред. А.П.Тряпицыной. СПб., 2006.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» 14 ноября 2013 г. Регистрационный № 30384.

7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326).

8. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

Т.А.Дергунова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На начальной ступени образования особое значение приобретает готовность школьников к обучению не только и не столько на основе знаний, умений, навыков сформированных в той или иной степени в дошкольных учреждениях, сколько на базе умений излагать приобретенные знания, которые являются коммуникативными универсальными учебными действиями.

Коммуникативные универсальные учебные действия это умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение в общении управлять инициативой; техникой интонирования, логикой речи, ее выразительностью и эмоциональностью; образной передачей информации; умение составлять короткий диалог.

Коммуникативные действия делятся на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации.

Требования к формированию коммуникативных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Технология», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство», «Физическая культура» в отношении ценностно-смыслового, личностного, познавательного и коммуникативного развития учащихся. Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования коммуникативных действий.

Традиционно первое место в ряду школьных предметов, практикующих обмен мнениями, дискуссию, диалог и т.д., занимает литература или — в начальной школе — литературное чтение. Уроки литературного чтения, организованные в форме диалога или дискуссии, позволяют прививать ученикам уважение к мнению своего собеседника, будь то учитель или сверстник; умение четко и грамотно выражать свои мысли, аргументировать свое мнение и отступать от неверных доводов и принимать позицию собеседника.

Формировать коммуникативные действия у младших школьников необходимо на диагностической основе. На основе исследования сформированности коммуникативных учебных действий младших школьников была разработана технология формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Содержание технологии представлено тремя блоками: 1 блок «Я + Я… = МЫ»; 2 блок «Мы — в согласии»; 3 блок «Мы принимаем решение».

Рассмотрим каждый блок педагогической технологии.

1 блок «Я + Я… = МЫ». Цель: формировать умение объединять продукт индивидуальной деятельности каждого члена группы-команды в единое целое — качественно новый продукт совместной коллективной творческой деятельности при руководящей роли педагога или родителей.

В данный блок входит создание у детей мотивации взаимодействия и сотрудничества, приобретение первичных навыков общения в группе.

Учащиеся должны уметь: уметь вступать в процесс общения, проявляя толерантное отношение друг к другу; проявлять интерес к коллективной деятельности и радость от продукта совместного труда; делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; обогащать друг друга новыми идеями в ходе взаимодействия.

2 блок «Мы — в согласии». Цель: формировать умение создавать продукт совместной коллективной творческой деятельности группы-команды, выполняя работу пошагово, в порядке очередности. В данный блок входит формирование привычки согласовывать личные интересы с интересами других.

Учащиеся должны научиться: придерживаться некоторых правил коллективной деятельности (соблюдать очередность, выполнять определенный объем работы, не уничтожать и не преобразовывать труд партнера без его разрешения); получить эмоциональный опыт взаимодействия; научиться различать давление и совет, адекватно реагировать на них; испытывать чувство принадлежности к группе.

3 блок «Мы принимаем решение». Цель: формировать умение объединять личные результаты в одно целое — качественно новый продукт совместной коллективной творческой деятельности самостоятельно каждой группой-командой без помощи педагога или родителей; научить процедуре коллективного принятия решения.

Технология состоит из трех этапов.

I этап — организация работы по формированию у учащихся умения ориентироваться на позицию собеседника либо партнера по деятельности, формирование умения общаться в группе.

Особенностью данного этапа является индивидуальный подход. Так как индивидуализация — это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся на всех этапах, во всех формах и методах

учебного процесса, учет индивидуальных особенностей в той форме, при которой учащиеся группируются на основании каких-либо признаков для отдельного обучения.

На данном этапе предлагается использовать учебную дискуссию, которая формирует такие важные умения, как слушать собеседника, понимать возможность существования различных точек зрения на один текст. Учащиеся приобщаются к особой, характерной для искусства, форме коммуникации — они вступают в «диалог» с автором через текст.

При этом наиболее эффективно использовать следующие методические приемы, направленные на учет позиции собеседника (интеллектуальный аспект коммуникации):

1) Обоснование строчками из текста заявленного чужого мнения.

2) Постановка вопросов к изучаемому произведению. Вопросы, составляющие беседу, должны быть целесообразны, т.е. нужно знать, зачем, для чего, с какой целью задан тот или иной вопрос. Вопросов и заданий к тексту должно быть немного. Их назначение в том, чтобы направить внимание на такую особенность художественной детали произведения, которая может остаться незамеченной, возбудить мысль и чувства школьников, чтобы способствовать обогащению их духовного мира, вызвать живой обмен мнениями.

Наиболее продуктивным является такой вид работы, как постановка вопросов самими учащимися. Этому их нужно научить. (Сначала проводится анализ готовых вопросов: «Для чего задан вопрос? С каких слов обычно начинаются вопросы? Какие из предложенных вопросов наиболее интересны?..» Затем следует пояснить, что, перед тем как задать вопрос, необходимо внимательно прочитать текст, выделить ту часть, к которой хочется поставить вопрос, продумать его формулировку. После этого учащиеся упражняются в постановке вопросов).

При чтении и обсуждении ряда произведений, включенных в учебники, на примере литературных героев младшие школьники учатся сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций, находить из них выход. Созданию дружеской атмосферы сотрудничества, взаимопомощи способствует чтение и обсуждение пословиц на тему дружбы, включенных в учебники, например: «Один за всех, все за одного», «Живи для людей, поживут и люди для тебя», «По прутику всю метлу переломить можно».

В условиях специально организуемого учебного сотрудничества (учитель — ученик, ученик — ученик) формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно. На разных этапах работы с текстом (при подготовке к восприятию, а также при анализе и интерпретации прочитанного) может быть включена групповая и проектная учебная деятельность. Это имеет особое значение, т.к. при работе в группах и в процессе решения проектных задач коммуникативные умения учащихся формируются особенно успешно. Это происходит не только в узком понимании (обмен информацией), но и в полноценном значении, то есть как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и заканчивая сложными видами кооперации с целью достижения практического результата.

Таким образом, на первом этапе отрабатываются следующие коммуникативные действия: готовность учащихся участвовать в урочном общении; готовность учащихся участвовать в урочном общении; умение отвечать на вопросы, давая при этом исчерпывающий ответ; умение задавать вопросы, следя за содержанием работы над проблемой или темой; умение комментировать вопросы и ответы, делать сообщения; умение рассказывать логично и последовательно.

II этап — организация работы по формированию речевых действий, формирование умения передавать информацию другим людям.

Формирование коммуникативных действий очень эффективно проходит с помощью приема «Чтение с пометками», приема «Толстых и тонких вопросов». «Тонкие» вопросы — вопросы репродуктивного плана, требующие однословного ответа. «Толстые» вопросы — требуют размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать, строить высказывание.

Таким образом, на втором этапе отрабатываются следующие коммуникативные умения: просто и четко построить речевое высказывание; отработка умения сделать свое высказывание понятным каждому человеку; высказывать свою мысль образно, ярко и кратко; использовать примеры, подтверждающие высказывание; использовать риторические вопросы; вступать в контакт с партнером и собеседником; регулировать громкость и скорость речевого высказывания.

III этап — организация совместной деятельности учащихся, направленной на согласование усилий по достижению обшей цели.

Работа в парах и группах помогает организации общения, т.к. каждый ребенок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником. Одно из главных условий организации диалога — это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между детьми доброжелательных отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищенности, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

К примеру, задание на создание собственного текста на основе художественного произведения (текст по аналогии) появляется задание «Придумай свою небывальщину» (загадку, считалку). На создание устного рассуждения рассчитаны задания «Как ты думаешь, для чего человеку нужно уметь читать?»; «Назови свою любимую книгу. За что ты ее любишь?».

Таким образом, на третьем этапе отрабатываются следующие коммуникативные действия: умение вести беседу в паре, в группе; умение поддерживать беседу; умение построить дискуссию и вести ее; умение участвовать в конференциях, играх и турнирах.

Более широко групповая форма организации учебной деятельности используется при проведении творческих видов работы, например драматизации, когда каждая группа готовится к выступлению, а завершающий показ представляется в виде фестиваля мини-спектаклей с комментированной оценкой постановок выбранным детьми жюри.

В рамках учебного сотрудничества проводятся конкурсы чтецов, готовим литературные викторины, составляем диафильмы.

Формируя коммуникативные универсальные действий необходимо учитывать следующее: наименее предпочитаемые детьми виды работы на уроке — пересказ и сочинение — комбинировать, по возможности, с работой по картинке и драматизацией художественных произведений, а также играми-импровизациями и театрализованными играми. Это позволит эффективно формировать позитивный настрой обучающихся по отношению к этим видам учебной деятельности на уроке.

Литература

1. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В.Рубцов // Вопросы психологии. 1998. № 5.

2. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А.Цукерман, К.Н.Поливанова. М., 1999.

Е.А.Жесткова
г.Н.Новгород
ННГУ им. Н.И.Лобачевского

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТОЛКОВЫМИ СЛОВАРЯМИ

Актуальность исследования определена современным этапом развития лингводидактики, который характеризуется поисками новых подходов к определению целей и задач обучения русскому языку. В основу обновленного содержания образования легли ключевые компетенции, которые рассматриваются в настоящее время как конкретные цели обучения русскому языку. В русле компетентностного подхода, признанного сегодня одним из условий модернизации отечественной системы образования, конкретной целью преподавания русского языка является формирование языковой, коммуникативной, лингвистической, культуроведческой, лексикографической компетенций учащихся.

Особое место среди названных компетенций занимает коммуникативная компетенция, в процессе формирования которой у учащихся должны быть выработаны умения задавать вопросы, полно и умело выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, умение владеть монологической и диалогической формами речи.

Умение пользоваться словарями в учебно-познавательной деятельности является важнейшим компонентом процесса формирования языковой личности. Поэтому словари играют неоценимую роль в процессе преподавания русского языка. Обращение к словарным материалам открывает перед учащимися богатства человеческой мысли, отраженные в языке, способствует более глубокому проникновению в систему языка, расширяет лингвистический кругозор, повышает грамотность и культуру речи, общую образованность человека. Огромную роль словарей в жизни общества отмечали многие выдающиеся ученые, писатели, деятели культуры. По мнению большинства лексикографов, словарь является произведением культуры, достижением науки данного общества в определенный период исторического развития. Хороший словарь входит в историю народа как откровение, создание человеческого духа, подобно произведениям изобразительного искусства или музыки.

Ведущим типом словаря является толковый словарь, в котором представлена самая широкая и разноаспектная информация о слове. Толковые словари в словарных дефинициях отражают языковую картину мира, содержат сведения о грамматических характеристиках лексических единиц, об особенностях их функционирования и решают главную задачу — с помощью принятого составителями особого инструмента описания отразить основные характеристики семантической структуры слова, системы их назначения. Богатейший материал толковых словарей способен стимулировать интерес к предмету «русский язык», а сами словари могут стать надежными помощниками учащихся, дающими возможность самостоятельно и сознательно добывать знания [3, 137].

Опыт работы показал, что формирование умения пользоваться словарями — процесс поэтапный.

I этап. Формирование мотивации учащихся к работе со словарем.

На данном этапе специально создаем ситуации «встречи» с незнакомыми словами, от понимания которых зависит осмысление всего текста. Например, при проведении урока по развитию речи «Подготовка к изложению по тексту В.Порудоминского «Золотой верблюд»» можно предложить третьеклассникам обратиться к толковому словарю В.И.Даля, чтобы уточнить значение слов *золотой, армия, тюк, навьючил*. Затем, учитывая лексическое значение этих слов, учащиеся должны были объяснить смысл словосочетаний: *принесли в армию; запаковал в тюки; навьючил ими верблюда; золотой верблюд.* Какое слово в словосочетаниях употреблено в переносном значении.

Ребятам интересны те ситуации, в которых они встречаются со словами как будто понятными. Однако, обратившись к словарю, они узнают, что слова могут обозначать нечто другое. Например, при знакомстве с европейскими городами на уроках окружающего мира ребята узнают, что в старину берлином называли карету, рыдван, колымагу (ср.: Берлин — столица Германии) [1, 21]. В словаре Даля дается такое определение слова «балахна», как ворота, одежа или рот настежь, нараспашь, относя это к небрежности (ср.: Балахна — город в Нижегородской области) [1, 16].

II этап. Формирование умения работать со словарем.

Перед тем как начать работу со словарем, нужно внимательно его рассмотреть: если на форзацах книги есть какая-либо информация, ее необходимо изучить, также ознакомиться с содержанием титульного листа, предисловия, списка условных сокращений и знаков.

Дети видят, что слова в словарях расположены по алфавиту и что правила алфавита распространяются не только на первую, но и на вторую и третью буквы.

Обращаем внимание учащихся на состав и структуру словарной статьи. В процессе беседы с детьми учитель задает следующие вопросы: Как выделяется в словарной статье заголовочное слово? Как дается информация о правильном произношении слова? Какие грамматические сведения мы узнаем из словарной статьи? Почему в некоторых словарных статьях дается несколько толкований значения слова?

В процессе изучения темы «Имя прилагательное» ребятам можно предложить следующие виды упражнений: определение лексического значения слов, списывание, составление словарной статьи, поиск слова по имеющейся словарной статье [6, 18].

Прочитайте. Определите по Словарю В.И.Даля лексическое значение слов *отечественный, реальный, диалектный, просторечный.*

Спишите. Объясните подчеркнутые орфограммы. Текст написан на доске.

«Толковый словарь живого великорусского языка», издание которого было завершено в 1866 году, стал поистине великим событием в истории отечественной науки. Словарь содержал около двухсот тысяч слов и запечатлел реальное состояние русского языка той эпохи. Даль при составлении своего труда опирался на устную речь простого русского человека. Именно включение в словарь разговорных, диалектных и просторечных слов делает его столь интересным для читателей.

Любой словарь состоит из словарных статей. Словарная статья в толковом словаре — это портрет слова. Чтобы правильно этот портрет воспринимать, надо уметь читать словарную статью, извлекая из нее всю заключенную в ней информацию.

1) Составьте словарную статью к слову «родина». 2) Прочитайте словарную статью к слову «родина» в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И.Даля. 3) Какой способ толкования использует В.И.Даль? 4) Сделайте фонетический разбор слова. 5) Выпишите из Словаря Даля словарную статью слова «русак». Составьте словосочетание с этим словом.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В.И.Даля можно использовать в процессе работы над фразеологизмами. Приведем примеры таких заданий [4, 37]:

1. Прочитайте фразеологизмы, объясните некоторые из них: *держать язык за зубами; держать слово; сломя голову; гладить по головке; валится из рук; вертеться под ногами.*

2. Посмотрите значения этих выражений в своих распечатках, составьте с одним из них предложение.

Большие возможности по развитию речи младших школьников на уроках русского языка дает работа с пословицами и поговорками.

Учащимся можно предложить выполнить следующие задания, опираясь на «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И.Даля [2, 26]:

Определите по Словарю Даля значение выделенных слов. В каких ситуациях можно употребить приведенные пословицы?

1) На одном *вече* да не одни речи. 2) Иное от книг, иное от *ендовы.* 3) Поделом *татю* кнут.

В каком устаревшем значении употребляются в пословицах многозначные слова живот, доля, язык, брань*?* Объясните значение пословиц:

1) Ни кола ни двора, ни мала живота. 2) После брани много храбрых. 3) Бог дал живот, даст и здоровье. 4) Притча во языцех. 5) Хорошо тому жить, чья доля не спит.

Спишите предложения, вставляя пропущенные буквы и обозначая орфограмму на месте пропусков.

1) Щи да каша — пищ… наша. 2) Ч…ет кошка, чье мясо съела. 3) На бедного Макара все ш…шки валятся. 4) В ч…жой монастырь со своим уставом не ходят. 5) Без сч…стья и в лес по грибы не ходи. 6) По щ…чьему велению, по моему хотенью. 7) Лиха беда — нач…ло. 8) На ч…жой роток не накинешь платок. 9) Эта притч… короче носа птичья. 10) Всякому овощ… свое время. 11) Клин клином выш…бают. 12) Ч…жим умом жить — добра не нажить. 13) С парш…вой овцы хоть шерсти клок. 14) Ранняя птичка носик прочищ…ет, а поздняя глаза продирает. 15) Ж…ви всяк своим умом да своим горбом. 16) Прилетела бы ч…йка, а весна будет. 17) Ч…й пить — не дрова рубить.

Выпишите слова, в которых букв больше, чем звуков.

Спишите пословицы, вставляя пропущенные буквы, подберите проверочные слова, обозначая орфограмму на месте пропусков.

1) Мелок бро… — по самый ро… . 2) Был бы поко…, да пришел моро… 3) Только у моло…ца и золо…ца, что пуго…ка оло…ца. 4) И жи…ка слеза, да с…ка. 5) Ноготок увя… — всей птичке пропасть. 6) Каковы дру…ки, таковы и пиро…ки. 7) По пляске погу…ка, по песне припе…8) Собирай по яго…ке — наберешь кузовок. 9) Чтобы ры…ку съесть, надо в воду ле…ть. 9) Ко…ка на порог, а мы…ка в уголок. 10) Кошка клу…ком — на моро….

Самостоятельно подберите и запишите другие пословицы, в которых есть слова со звонкими и глухими согласными. Условия выбора орфограммы обозначьте графически.

III этап. Закрепление умения работать со словарем.

Дети, как правило, быстро теряют интерес к заданиям репродуктивного характера: с помощью толкового словаря определить лексическое значение слова. Важно вводить такие учебные ситуации, когда ученик, используя словарь, получает новое знание или в ходе работы опирается на личный опыт и уже имеющиеся знания.

Подбирая задания, необходимо обратить внимание на те словарные статьи, которые помогут ребятам в формировании образов, возникающих на базе обонятельных, тактильных, кинестетических и слуховых ощущений.

Использование толковых словарей на уроках культуры речи — еще одна возможность закрепить умения детей работать со словарем, актуализировать их в практической деятельности. Часть толкований значений слов в словарях дается через синонимы или синонимические ряды. Учащимся можно предложить отредактировать текст, в котором неоднократно повторяется одно и то же слово.

При изучении раздела «Состав слова. Словообразование» необходимо обращаться к словарю иностранных слов. Он поможет безошибочно проводить морфемный анализ заимствованных слов, определять способ их образования.

Обогащению лексического запаса учащихся, пробуждению их интереса к происхождению и значению слов поможет работы по составлению словариков с кратким толкованием слов, включающих международные словообразовательные элементы.

Работа над составом слова, определением способа его образования с опорой на словарь предупреждает формирование семантической «глухоты», которая часто является одной из причин непонимания или недопонимания прочитанного, услышанного.

Как видим, словари помогают младшим школьникам во всех видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении, письме, они помогают адекватно понимать речь, грамотно, точно выражать свои мысли.

Актуализация умения работать со словарями не только в учебной, но и в других видах деятельности позволит говорить о формировании у младших школьников информационной компетентности.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. М.: Рус. яз., 1998.

2. Жесткова Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. 2013. № 5. С. 24—28.

3. Жесткова Е.А. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в начальной школе // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 136—141.

4. Жесткова Е.А., Князева А.А. Работа над фразеологизмами на уроках русского языка в начальной школе как средство обогащения речи младших школьников // Научный поиск. № 4.1. 2013. С. 36—38.

5. Жесткова Е.А., Филиппова Л.В. Обучение глаголам звучания: коммуникативно-речевой аспект // Приволжский научный вестник. 2013. № 8 (24). Т. 2. С. 68—74.

6. Жесткова Е.А., Филиппова Л.В. Творческие задания как средство формирования читательской компетенции младших школьников // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2013. № 3. С. 17—20.

И.П.Истомина, М.Т.Ифтоди
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

СОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ РАЗВИТИЯ — ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблемы развития сотрудничества детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: сотрудничество, развитие, взаимодействие, деятельность.

Согласно ФГОС дошкольного образования к целевым ориентирам дошкольного образования относятся социальные и психологические характеристики личности ребенка на этапе завершения дошкольного образования среди которых следующее: «Активно *взаимодействует со сверстниками и взрослыми*, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты».

Что следует понимать под активным взаимодействием? Как сформировать в ребенке качества личности, направленные на успешное взаимодействие, сотрудничество со сверстниками и взрослыми? Эти вопросы требуют разрешения как на уровне образовательной политики в целом, так и в условиях конкретной образовательной организации.

Итак, впервые определены на уровне дошкольного образования личностные характеристики ребенка, ориентированные на его успешную социализацию и адаптацию к мобильно изменяющейся ситуации развития современного общества.

Чтобы ребенок научился активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, владел основами бесконфликтного поведения, необходима целенаправленная работа по развитию у него умений и навыков совместной деятельности, взаимодействия, сотрудничества.

В данной статье предпринята попытка выявить особенности развития сотрудничества детей старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования сотрудничества представлена в исследованиях таких авторов как М.И.Лисина, В.А.Петровский, Т.А.Репина, А.Г.Рузская, Л.С.Римашевская, Е.О.Смирнова и др.

Многие известные исследователи (М.И.Лисина, В.А.Петровский, Т.А.Репина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, В.Т.Утробина и др.), раскрывая процесс становления форм, поиска средств сотрудничества, изучая возрастные изменения отношений ребенка к взрослому и сверстнику отмечали, что первоосновы сотрудничества формируются уже в дошкольном возрасте. В этот период во взаимоотношениях детей начинает активно формироваться коммуникативная и социальная компетентность, а взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми приобретает особые черты. Здесь, под сотрудничеством будем понимать и позитивное *взаимодействие*, в котором цели и интересы участников совпадают, и *способность* вместе работать для достижения общих целей. Иными словами, сотрудничество следует рассматривать и как психическое явление и как личностную характеристику.

Для изучения особенностей сотрудничества было проведено целенаправленные наблюдение за детьми (20 испытуемых старшего дошкольного возраста) в процессе их непосредственной образовательной деятельности.

Наблюдения показали, что, приступая к работе, каждый, в основном, был ориентирован на самостоятельное, а не совместное выполнение заданий, дети не владели способами совместной деятельности. Это объясняется тем, что положительное отношение к сотрудничеству в этом возрасте имеет неустойчивый характер.

Для определения того, какими правилами и способами сотрудничества со сверстниками владеют дети, предлагалось решение условных ситуаций сотрудничества:

Диагностическая ситуация «Праздничная открытка». Цель: определить представления детей о процессе парного сотрудничества на примере выполнения задания по аппликации.

Диагностическая ситуация «Строим мост». Цель: изучение умений детей вести деловой диалог в процессе взаимодействия.

Диагностическая ситуация «Перчатки». Цель: выявить умения сотрудничать.

Результаты диагностической ситуации «Праздничная открытка» свидетельствуют о том, что представления детей о процессе парного сотрудничества на примере выполнения задания по аппликации сформированы у 40% (8 человек). Остальные 60% (12 человек) в процессе парной работы не могли прийти к согласию, спорили о распределении работы.

Результаты диагностической ситуации «Строим мост» свидетельствуют о том, что у 10 человек (50%) выявлена адекватность представлений. У 7 человек (35%) выявлена осознанность. И лишь у 3 человек (15%) выявлена доказательность, умение обосновать, аргументировать, соотносить определенную ситуацию сотрудничества и необходимость применения в ней того или иного правила. Педагог индивидуально каждому ребенку для прослушивания предлагал ситуацию. После изложения ситуации ответы детей были распределены

по трем показателям: 1) адекватность представлений детей о правилах и способах сотрудничества; 2) осознанность; 3) доказательность или умение обосновать.

Результаты диагностической ситуации «Перчатки» выявило лишь у 45% (9 человек) умение детей принимать совместное решение для успешной работы.

В диагностической ситуации «Перчатки» и предлагаемых ее вариантах в зависимости от соотношения функционально-ролевых позиций партнеров в процессе сотрудничества, возможно, пронаблюдать 3 линии взаимодействия: партнерство; наставничество; равенство.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходима целенаправленная работа со старшими дошкольниками, направленная на развитие у них сотрудничества.

С целью активизации умений сотрудничества воспитателю необходимо стимулировать дошкольников, более активно проявляющих себя, к самостоятельному решению проблем, возникающих у детей, тяготеющих к исполнительской позиции, робких, стеснительных, застенчивых, неуверенных. Так же педагогу важно расширять виды и варианты продуктивной деятельности, в частности детское конструирование.

Л.С.Римашевская отмечает, что «индивидуальная работа должна быть обращена к детям, с трудом, принимающим и не отвечающим на инициативные действия партнера, с целью укрепления ориентационной основы сотрудничества, стимулирования и поощрения желаний и потребностей во взаимодействии со сверстниками. Детям, неуверенным в своих практических умениях в области деятельности, необходимо оказывать больше внимания. Обеспечить им эмоциональную поддержку приемами жестового языка и через одобрение взглядом, улыбкой, прикосновением. Для поддержания эмоционального благополучия давать авансированную аргументированную положительную оценку деятельности ребенка: «Знаю, что у тебя получится, ты ведь стараешься!». Следует включать неуверенного ребенка в совместную деятельность с детьми по желаемому выбору, особо симпатичному ему и т.д.».

Педагогу важно акцентировать внимание на составе пары, тонко, точно, выигрышно подчеркивать достоинства каждого из возможных партнеров, настраивая детей на положительное, терпеливое, открытое отношение к сверстнику.

Существенно, чтобы сам воспитатель входил в сотрудничество в качестве равноправного партнера. Использование предложенных диагностических методик позволит получить целостную картину, отражающую особенности сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятиях и оценить готовность педагогов к его развитию.

Все вышеизложенные методические рекомендации будут оформлены в виде программы по развитию сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. В 2 ч. Ч. 1. Содержание коммунистического воспитания в детском саду / Н.А.Курочкина, Б.С.Лейкина, В.И.Логинова и др; Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. М.: Просвещение, 1988.

2. Маврина И.В., Ягловская Е.К. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой. М., 2001. С. 33—41.

3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1996. с. 268—270.

4. Римашевская Л.С. Технология развития навыков сотрудничества старших дошкольников. Учебно-методическое пособие. М., Центр педагогического образования. 2007. 112 с.

5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. Учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / Е.О.Смирнова. М.: Академия, 2000. 160 с.

Е.Н.Казакова
г.Москва
МГГУ им. М.А.Шолохова

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Современное общество выдвинуло на первый план проблему социализации личности, ее приспособление, адаптацию к новым изменившимся условиям [3]. В своей работе мы рассматриваем реализацию и совершенствование форм и методов здорровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении.

В настоящее время неоспорим тот факт, что разрешение назревших социально-экономических проблем, достижение опережающего развития дошкольного образования возможно лишь при сохранении и формировании здоровья детей в дошкольных учреждениях. Сегодня детсады сталкиваются с серьезной проблемой, когда в теории и практике дошкольного образования недостаточно разработаны содержание и методики

здоровьесберегающих технологий. Поэтому неслучайно в последние годы ясно обозначилось и постепенно набирает силу инновационное движение в сфере педагогики здоровья детей [4].

В 2012 году в Российской Федерации принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации» [7]. В Статье 2. «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе» дается определение понятию «воспитание». По этому закону «воспитание есть деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства…». Согласно этому закону дошкольное образование является уровнем общего образования. В образовательных дошкольных учреждениях реализуются образовательные программы дошкольного образования. Согласно ст.33 к обучающимся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации относятся, прежде всего воспитанники — лица, осваивающие образовательную программу дошкольного образования. Согласно статье 41 осуществляется охрана здоровья обучающихся, в т.ч. пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда, организация и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе обеспечивают текущий контроль за состоянием здоровья обучающихся, проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации.

Общей целью дошкольного образования является формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Дошкольное образование призвано помочь каждому ребенку найти свое место в жизни, свое мировоззрение, свои нравственные и духовные ориентиры, выбрать свой правильный путь. В программе развития детского сада среди приоритетных задач указано: формирование социально-образовательного пространства как совокупности условий, оказывающих влияние на развитие ребенка в детском саду, на состояние его психического и физического здоровья, успешность его дальнейшего обучения. С этой целью в дошкольных учреждениях проходит модернизация содержания здоровьесберегающей работы в дошкольном образовании на его начальном этапе при адаптации к условиям детского дошкольного учреждения, разрабатывается программное обеспечение, определяющее комплексный подход для сохранения и укрепления физического, социального и психологического здоровья детей, обеспечивается взаимодействие всех структур в этом процессе.

Современное российское общество предъявляет новые требования к системе образования подрастающего поколения и в том числе к первой ее ступени — системе дошкольного образования [8]. Модернизация и реформирование дошкольного образования происходит в условиях децентрализации управления, широкой автономизации образовательных учреждений, развития вариативности образования, дифференциации обучения, расширения спектра образовательных услуг (Л.В.Богомолова, А.В.Золотарева, М.Л.Баранова (Скуратовская), В.И.Слободчиков). Поиск наиболее эффективных, экономически целесообразных направлений осуществления педагогического процесса в дошкольных учреждениях обусловлен новыми социальными условиями, взаимопроникновением общего, дополнительного и коррекционного образования, изменением контингента детей, посещающих дошкольные учреждения.

Воспитательные и обучающие технологии — это модель педагогической деятельности, в которой учитываются возрастно-половые особенности детей, состояние их здоровья и индивидуальные психо-физиологические особенности. Они включают рациональную организаци режима дня и учебной нагрузки, выполнение требований санитарно-педагогических норм (СанПина) к созданию условий для жизнедеятельности детей, двигательные и эмоционально-психологические разгрузки в режиме дня и на занятиях, проведение интегрированных занятий, соблюдение требований к оптимальной сложности занятий, гуманный стиль общения детей и взрослых, эмоционально положительный микроклимат, взаимодействие с семьями воспитанников.

Рассмотрим особенности детей дошкольного возраста и возможности их адаптации к проведению современных воспитательных и образовательных технологий на практике. При этом обратим внимание на ребенка как с биологической, так и с психологической и социальной точек зрения. Каждая из них имеет у ребенка особенности своего проявления [2].

С биологической точки зрения без точного знания особенностей ребенка, присущих ему в этом периоде, нельзя использовать какие-либо технологии, так как у ребенка существуют врожденные особенности, их следует сначала изучить, а затем учитывать при обучении и воспитании.

Швейцарский психолог Ж.Пиаже считал, что первоначально у ребенка имеется ряд особенностей, отличающих его эгоцентрическое мышление от рационального мышления взрослого человека, что определяется биологическими свойствами детской природы [5]. Социализируется детское мышление с шести-семилетного возраста под влиянием авторитета взрослых, принуждения, сотрудничества. Существует также теория, что каждый ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет этапы истории человеческого рода, поэтому

нужно дать ему возможность беспрепятственно изживать первобытные инстинкты. Однако, хорошо известно, что в результате кризиса 3-х лет происходит психологическое отделение ребенка от взрослого, что создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития и использования воспитательных и образовательных технологий [1].

С социальной точки зрения эффективность адаптации ребенка определяется количеством и качеством межличностных связей и степенью его участия в жизни окружающего его социума. В этой ситуации необходимо учитывать способность ребенка при поступлении в детское учреждение оберегать и поддерживать контакты с окружающими его детьми, вступать во взаимоотношения со взрослыми, познавательно относиться к практической деятельности, поддерживать требования на практике, в быту.

С психологической точки зрения следует отметить, что только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальной системы, а само душевное здоровье принято определять как вовлеченность в общение, в социальное взаимодействие. Свидетельствуют о способности ребенка адекватно находиться в коллективе дошкольного учреждения его позитивный взгляд на жизнь, эмоциональность в контактах с окружающими, активность, внимательность и собранность, вегетативная стабилизация. Проявление желания и ориентированность на деятельность оказывают позитивное воздействие на личностное развитие ребенка.

Полноценное физическое, социальное и психическое развитие ребенка — это основа формирования личности. И именно дошкольный возраст — особенно важный и ответственный период, когда происходит перестройка функционирования многих систем организма. Это период закладывания основы личности и формирования и поддерживания социального и психологического здоровья, это время установления базовых отношений ребенка с миром. Из детства он выносит то, что сохраняется потом на всю жизнь [1].

Процесс привыкания ребенка к детскому саду довольно длительный и связан со значительным напряжением всех физиологических систем детского организма, а так как адаптивные возможности ребенка в раннем возрасте ограничены, резкий переход в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению психофизического темпа развития. Необходим постепенный переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение, что обеспечит оптимальное течение адаптации [6].

Дети с разным типом нервной деятельности адаптируются к условиям детского сада по-разному. У одних детей адаптация проходит в легкой степени, другие дети переносят кризис тяжелой адаптации, которая приводит к длительным и тяжелым заболеваниям. У таких детей преобладают агрессивно-разрушительные реакции, активное эмоциональное состояние, либо отсутствует активность при более или менее выраженных отрицательных реакциях.

Чтобы привыкание ребенка к детскому саду было максимально безболезненным, необходима поэтапность в работе всех участников (родителей, воспитанников и педагогов).

Первый этап включает в себя информационное сопровождение:

«круглые столы» с родителями, педагогами и специалистами,

памятки для родителей,

семейные сочинения «Мой ребенок»,

анкетирование,

прогнозирование возможной степени адаптации и др.

На следующем этапе становления автономности ребенка раннего возраста, важной формой работы является посещения на дому:

соблюдение режима дня ребенка раннего возраста,

педагогические условия для формирования культурно-гигиенических навыков и самостоятельности ребенка,

условия для развития предметной деятельности ребенка,

подбор игрушек и игровой уголок малыша и др.

После посещения семей происходит переход на следующий этап — проводится первое знакомство родителей и ребенка с детским садом:

— консультации у психолога,

— экскурсии по ДОУ,

— посещение «Дня открытых дверей».

Как считают практики, работающие в детских образовательных учреждениях, адаптация детей в основном начинается в летний оздоровительный период, когда малыши большую часть времени проводят на прогулке, что способствует более легкой адаптации, так как дети имеют больше возможности находиться в привычной и естественной обстановке: играть с песком, водой, которые являются прекрасными психопрофилактическими средствами. Песок и вода имеют занимательное свойство — «заземлять» негативную психическую энергию, стабилизировать эмоциональное состояние.

Первые несколько дней (приблизительно неделя, иногда до трех недель) практически во всех случаях необходимо присутствие родителей в группе, на прогулке вместе с ребенком, т.к. с мамой ребенок чувствует себя уверенно и спокойно.

Результат работы — установление эмоционального контакта с ребенком, создание положительного эмоционального настроя. На рисунке представлены показатели адаптации детей к детскому учреждению, демонстрирующие опыт работы в одном из детских учреждений Ступинского муниципального района Московской области.

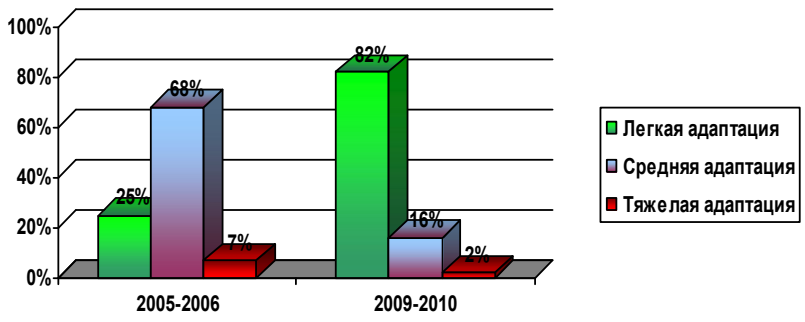


Рис. 1. Показатели адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения

В дальнейшем в процессе воздействия адаптированных воспитательных и образовательных технологий ребенок 6,5—7 лет — это человек, которого можно охарактеризовать следующим образом:

здоровый и физически развитый;

коммуникабельный — свободно общающийся со взрослыми и сверстниками, способный адекватно выражать свои намерения и чувства;

овладевший предпосылками учебной деятельности — познавательными и социальными мотивами учения, умением фантазировать; внимательный, любознательный, обладающий определенным кругозором и др.;

ориентированный на сотрудничество — способный участвовать в общих делах, совместных действиях, деятельности с другими детьми и взрослыми;

волевой (адекватно возрасту) — способный к произвольной регуляции поведения, преодолению непосредственных желаний, если они противоречат данному слову, обещанию, общепринятым нормам;

социализированный — владеющий необходимыми для его возраста знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими его адаптацию в обществе на данном возрастном этапе;

уверенный в себе — имеющий адекватную самооценку.

Целенаправленная работа, непрерывность воспитательного процесса, внедрение в практику индивидуальной коррекции психических и физических недостатков детей, совместная работа медиков и педагогов — все это позволяет ежегодно улучшать состояние здоровья большей части детей, идущих в школу, и доводить их до возрастной нормы, что дает возможность детям продолжить обучение в массовой школе наравне с другими детьми, снять многие проблемы при дальнейшем обучении.

Литература

1. Бочарова Н.Б. Психологические основы и механизмы творческой деятельности личности дошкольника / [Текст] / Н.Б.Бочарова / Изобретательство. Т. 14. № 2. М., 2012. с. 29—39.

2. Казакова Е.Н. Диагностический подход к выявлению у дошкольников достижений в личностном развитии ребенка / [Текст] / Е.Н.Казакова / «Российский научный журнал». № 2. 2014. с. 41—46.

3. Легостаев И.И., Сокольникова Э.И. Теория систем и реформация сущностной природы образования / [Текст] // И.И.Легостаев, Э.И.Сокольникова // Журн. «Социально-гуманитарные знания». 2012. № 4. с. 33—40.

4. Мартынюк В.С. Проектирование здоровьесберегающей среды дошкольного учреждения / [Текст] // В.С.Мартынюк / Преподаватель XXI. 2010. № 1. с. 82—87.

5. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В.Матюхина, Т.С.Михальчик, Н.Ф.Прокина: Учеб.-метод. пособие для студентов / Под ред. М.В.Гамезо. М., 1984.

6. Полякова О.В. Социокультурные основы образовательно-развивающего пространства в процессе формирования устойчивого здоровья старшеклассников. [Текст] / О.В.Полякова // Российский научный журнал. № 1. 2010. 0,5 п.л.

7. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.

8. Федина Н.В. Стандартизация российского дошкольного образования: проблемы и перспективы [Текст] / Н.В.Федина // Управление качеством дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: Материалы науч.-практич. конференции. Мозырь, 2010.

И.И.Левашева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В последнее десятилетие обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из национальных приоритетов нашего государства. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в таких документах, как «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определен новый статус дошкольного образования как уровня общего образования. В этих условиях становится приоритетным сохранение самоценности и уникальности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека, а также раннее образование детей дошкольного возраста [1].

В дошкольном детстве ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт к новому опыту, к познанию мира. Важным становится вопрос о том, каким должно быть образование маленьких детей, чтобы не свести всю образовательную работу с детьми к специальной подготовке их к школе.

В условиях современной динамично меняющейся жизни, диктующей высокий темп образования, когда «на счету» оказывается каждый год, возникает соблазн использовать время, проживаемое ребенком до школы, и интенсифицировать его образование за счет дошкольного возраста. Сторонники этой позиции стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или на два, применяя принудительное «натаскивание» детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т.п. Существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и в профессиональном продвижении [2, с. 8]. Следует отметить, что именно этот подход распространился в массовой образовательной практике, но он подвергается критике со стороны научного и образовательного сообщества. Так, например, Д.Б.Эльконин еще в 80-х годах прошлого века заметил по этому поводу: «Переход на следующий, более высокий этап развития, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым» [3, с. 98].

Значит ли это, что ребенка дошкольного возраста не надо учить? Значит ли это, что специфика дошкольного детства состоит в проживании этого периода принципиально за пределами организованной системы образования? Ответ на эти вопросы: конечно, нет. С точки зрения культурно-исторической теории, необходим совсем другой подход к организации дошкольного образования.

Основные усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы полученные ребенком знания имели развивающий эффект для детей. Откровенная заинтересованность ребенка, его вовлеченность, любознательность и инициативность — вот очевидные показатели, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из принципов его построения является реализация программы в формах, специфических для детей дошкольного возраста, а именно в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, которые выступают сквозными механизмами развития личности ребенка. Важным целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования является формирование у ребенка любознательности, умения задавать вопросы взрослым и сверстникам, интереса к причинно-следственным связям. Ребенок пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Эти и умения составляют основу учебно-познавательной компетенции, под которой мы понимаем готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов получения знаний на основе развития основных познавательных процессов. Учебно-познавательная компетенция выступает в качестве целевого ориентира, показателя результативности и качества образования детей старшего дошкольного возраста [4, с. 68].

Одним из условий формирования учебно-познавательной компетенции может стать организация исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Целью исследовательской деятельности всегда является получение нового знания о нашем мире. Это знание может иметь как частный, так и обобщающий характер, но это всегда сущностная характеристика, такая информация, которая не может быть получена на уровне простого восприятия. Это либо закономерность, либо знание о детали, о ее месте в той или иной закономерности.

По определению И.А.Зимней, Е.А.Шашенковой, исследовательская деятельность — это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности.

А.И. Савенков, подчеркивая, что в фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации, дает другое определение: «Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление» [5, с. 45].

Под способами и приемами исследовательской деятельности следует понимать способы и приемы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности. Это умение видеть проблемы, умение вырабатывать гипотезы, умение наблюдать, умение проводить эксперименты, умение давать определения понятиям и др.

Анализ исследовательской деятельности, проведенный И.А.Зимней и Е.А.Шашенковой, позволил систематизировать различные умения, которые требуются для ее выполнения. Они выделили основные познавательные действия, которые входят в структуру исследовательской деятельности и на их основе сформулировали характеристики умений. Однако в структуре выделенных ими умений значительное место занимает выполнение умственных действий общего плана, формирование которых предполагается в процессе обучения в рамках урока, особенно в системе развивающего обучения. Фактически, ими даны характеристики теоретического мышления, которые достаточно полно, хотя и не в такой системе, рассмотрены в литературе. В первую очередь это концепции Ж.Пиаже, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова.

Но исследовательская деятельность, с одной стороны — системное образование, которое включает в себя фактически все познавательные действия, а значит, предполагает соответствующие способности, а с другой стороны, имеет весьма специфические качества, связанные с исследовательской мотивацией и продуктивностью мышления.

Если формулировать эти качества как характеристики личности, отличающие воспитанников, имеющих склонность к исследовательской деятельности, они будут заключаться в следующем:

1. Специфическая «исследовательская» мотивация, особая познавательная потребность, которая заключается не в желании накопить полезные знания, но а) в стремлении обнаружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей, б) в стремлении к «объемному», системному знанию, желание «охватить взглядом» явление в максимальном масштабе.

2. Потребность в реальном взаимодействии с изучаемым объектом, стремление «пробовать», извлекать новую информацию из собственного опыта, проверять все на своем опыте (в науке это качество можно назвать стремлением к самостоятельной верификации любого знания).

3. Особая чувствительность к противоречиям и проблемам, к обнаружению систем и структур, отличающихся от уже известных людям (критичность мышления), как на первом этапе нахождения основной исследовательской проблемы, так и на последующих, связанных с решением частных вопросов, на которые разбивается затем главная проблема.

4. Способность к дивергентному поиску решения, основанная на таком умственном действии, как аналогия (которая, прежде всего, проявляется в метафоричности мышления).

5. Способность к рефлексии двух типов: а) способность к осознанию собственных ментальных процессов, которая позволяет управлять исследовательской деятельностью; б) научная рефлексия, позволяющая организовать имеющиеся знания в систему.

Таким образом, в системе дошкольного образования знания, умения и навыки должны выполнять функцию не столько самостоятельных целей, сколько средств в процессе развития ребенка. Формирование учебно-познавательной компетенции является одним из таких средств, которые позволяют ребенку успешно осваивать содержание дошкольного и начального образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», № 1155 от 17.10.2013.

2. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 5—19.

3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

4. Левашова И.И. Теоретические основы формирования учебно-познавательной компетентности у детей старшего дошкольного возраста // Научно-методические труды кафедры методик дошкольного и начального образования: Сборник статей. Вып. 3 / Отв. ред. Н.С.Малетина. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. С. 65—85.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников. М.: Ось-89, 2013. 480 с.

С.Ф.Михайлова
г.Мегион
Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 9»

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СКАЗКИ ГЕРМАНИИ» ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) каждое образовательное учреждение реализует основную образовательную программу как через классно-урочную, так и внеурочную деятельность [2, 4—5].

В 2013—2014 учебном году учащимся 1-х классов МАОУ «СОШ № 9» г.Мегион предложен курс внеурочной деятельности «Сказки Германии». Курс носит пропедевтический характер. В понимании понятия «пропедевтика» мы придерживаемся дефиниции М.А.Потаповой, которая определяет пропедевтику как «предварительное изучение или повторение, обобщение и систематизацию ранее изученных знаний на методологическом уровне с целью установления преемственных связей путем включения элементов новых знаний, изученных ранее, в новое содержание, а также усложнение видов учебно-познавательной деятельности в условиях личностно-ориентированного обучения» [3, 68].

Основным структурным элементом обучения иностранному языку является текст, на занятиях внеурочной деятельности материалом являются тексты сказок. Следовательно, формирование и развитие навыков работы с текстовой информацией на русском языке положительно влияет на дальнейшее обучение иностранному языку. Погружение в языковую среду через реалии немецкого языка создает стимулы для изучения данного иностранного языка, а также снимает предубеждения, страхи перед непривлекательностью, трудностью изучения языка.

Курс внеурочной деятельности «Сказки Германии», способствует достижению метапредметных результатов, таких как, овладение навыками смыслового чтения на материале текстов предлагаемых сказок, навыками осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации в ходе обсуждения содержания сказок. Учащиеся составляют тексты в устной и письменной форме, у детей формируется также готовность слушать собеседника и вести диалог, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения, давать оценку событиям. Формируемые умения и навыки подготавливают учащихся к обучению на следующей возрастной ступени.

Обратимся к более подробному рассмотрению программы курса. На изучение курса отведен 1 час в неделю. Всего за учебный год — 33 часа.

Целью обучения в рамках курса является формирование читательской и культурной компетенции. Достижение цели предполагает:

- развитие эстетической восприимчивости к русскому художественному слову, опыта читательской деятельности на русском языке; формирование всех видов речевой деятельности на русском языке, умения вести диалог, выразительно читать и рассказывать;
- овладение навыками осознанного, правильного и выразительного чтения на русском языке; элементарными практическими умениями работы с художественным текстом на русском языке;
- воспитание уважения к культуре других национальностей, интереса к чтению на русском языке, расширение нравственно-эстетического опыта учащихся.

Образовательные задачи чтения решены посредством материалов текстов сказок немецких авторов: братья Гримм, Эрнст Т.А., Гофман, Вильгельм Гауф, Л.Бехштейн, Р.Э.Распе, И.К.А.Музеус, Ганс Фаллада, А.Годин. Культурологическая составляющая включает лингвистические и страноведческие особенности культуры немецкого народа.

Содержание обучения включает две содержательные линии, которые представлены следующим образом: 1) Читательский кругозор, включающий также лингво-страноведческий компонент и опыт читательской деятельности; 2) Виды речевой деятельности.

Первый раздел определяет круг чтения, предполагающий сказки немецких авторов на разнообразные темы с учетом возраста детей, первоначальные сведения по теории литературы, литературоведению, а также элементарные сведения о встречающихся в ходе знакомства с текстами сказок лингвистических особенностях немецкого языка и страноведческих реалиях Германии.

Раздел «Виды речевой деятельности» раскрывает основное содержание обучения различным видам речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо), направленных на овладение речевой и коммуникативной культурой.

На занятиях внеурочной деятельности ведущей является технология продуктивного чтения [1, 2], обеспечивающая формирование читательской компетенции младших школьников. Технология включает в себя три этапа работы с текстом:

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация.

Проводится работа по определению смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста. Учащиеся высказывают догадки и предположения о главных действующих лицах, опираясь на заглавие и иллюстрации к тексту.

2. Постановка целей урока.

При постановке целей урока обязательно учитывается учебная, мотивационная и эмоциональная готовность к деятельности урока.

II этап. Работа с текстом во время чтения.

Первичное чтение текста.

Происходит чтение — слушание в сочетании с самостоятельным чтением. В беседе выявляется первичное понимание, акцентируются впечатления о прочитанном. Проверяются предположения детей о содержании сказки.

Перечитывание текста.

Проводится повторное чтение отдельных фрагментов, выразительное уточняющее чтение.

Беседа по содержанию в целом.

Организуется обсуждение по прочитанному (например, через составление диалога с автором, комментированное чтение, выделение ключевых слов).

III этап. Работа с текстом после чтения.

Смысловая беседа по тексту.

Проводится коллективное обсуждение прочитанного. Детские истолкования, оценки текста соотносятся с авторской позицией. Формулируется основная идея текста.

Знакомство с писателем.

Организуется беседа о личности писателя, обсуждается время написания текста сказки, условия, вероятные причины обращения автора к сказкам.

Работа с заглавием, иллюстрациями.

Происходит обсуждение смысла заглавия, иллюстраций к сказке.

Творческие задания.

Детям предлагаются творческие задания, затрагивающие эмоции, воображение, осмысление содержания прочитанного текста, а также сказки, как жанровой формы (например, нарисовать свое впечатление, настроение после прочтения сказки, придумать загадку про главного героя).

На занятиях применяется также технология развития критического мышления, способствующая осмысленному, вдумчивому чтению текстов сказок.

В первом полугодии текстовый материал сочетается с аудио-видео текстами, со второго полугодия происходит смещение акцента в сторону книжных текстов.

В заключение отметим, что курс внеурочной деятельности «Сказки Германии», являясь пропедевтическим, подготавливающим учащихся к изучению новых предметов на следующей возрастной ступени обучения, позволяет также повысить социокультурную значимость чтения в информационном обществе и обществе знаний.

Литература

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология работы с текстом в начальной школе (технология формирования правильной читательской деятельности) // http://www.school2100.ru/school2100/nashi_tehnologii/reading.php (20 января 2014 г.).

2. Потапова М.В. Пропедевтика как дидактическое условие преемственности в системе непрерывного физического образования: дис. … канд. пед. наук / Потапова М.В. Челябинск, 2001. 278 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // http://standart.edu.ru/-catalog.aspx?CatalogId=959 (20 января 2014 г.).

Л.В.Моисеева, Ю.Г.Никитина
г.Екатеринбург
Уральский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день человеческое сообщество осознало приоритет экологического образования как одного из важнейших факторов преодоления глобального экологического кризиса. По итогам заседания президиума Госсовета РФ от 27 мая 2010 года, глава государства утвердил перечень поручений: подвергнуть анализу выполнение со стороны Минобрнауки поручений Президента и Правительства, которые находятся в тесном взаимодействии с развитием экологического образования и просвещения, принять комплекс мер по повышению эффективности экологического образования, в том числе по включению его в число обязательных учебных предметов образовательных учреждений системы общего и профессионального образования, предусмотрев разработку соответствующих государственных образовательных стандартов и учебно-методических пособий. Президент заявил, что сформировать у людей экологическое сознание невозможно без преподавания курса экологии в школе. В связи с этим Министерство образования и науки РФ издало приказ № 2337 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», вступивший в силу с февраля 2012 года. Составляющими системного обновления начального образования являются: Стандарт, цели, методы, формы, средства обучения, результаты. Задача современной школы − подготовить выпускника, обладающего необходимыми в современной жизни компетенциями, позволяющими уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Проблемы экологического образования и воспитания, развития экологической культуры и сознания широко представлены в работах А.Н.Захлебного, И.Д.Зверева, Э.В.Гирусова, Н.М.Мамедова, Л.В.Моисеевой, Н.Ф.Реймерса, И.Т.Суравегиной и др.

Проблема организации системы непрерывного экологического образования рассматривалась такими учеными, как С.В.Алексеев, Н.А.Воронков, С.Н.Глазачев, Н.З.Смирнова.

Как научная категория образования компетентность рассматривалась в работах И.А.Виноградовой, З.З.Кирсановой, А.М.Новикова, В.А.Сластенина, А.Шелтона, С.Е.Шишова.

В исследованиях А.С.Белкина, В.И.Блинова, И.А.Зимней, Д.А.Иванова, А.Г.Каспаржак, К.Г.Митрофановой, В.В.Нестерова, Дж.Равена, И.С.Сергеева, И.Д.Фрумина, Б.И.Хасана, А.В.Хуторского и др. разрабатывалась проблема компетентностного подхода в образовании и посвящалась определению требований к подготовке специалиста в профессиональной школе. Формирование экологической компетентности старшеклассников рассматривали С.В.Алексеев, Д.С.Ермаков, А.Н.Захлебный.

В то же время содержание понятия «экологическая компетенция» применительно к младшему школьному возрасту не представлено в достаточной мере, технологии развития экологической компетенции в начальной школе широко не применяются.

Таким образом, анализ естественнонаучной, психолого-педагогической литературы позволил нам обозначить следующие противоречия:

— *на общественно-государственном уровне:* между социальным заказом, потребностью общества в гражданах, обладающих экологической компетенцией, и низкой результативностью процесса экологического образования в начальной школе;

— *на научно-педагогическом и методическом уровне:* между разработанностью методологических основ экологического образования и недостаточностью разработки четких критериев сформированности экологической компетенции;

— между потребностью в формировании экологической компетенции учащихся и недостаточным уровнем разработки и внедрения программно-методического обеспечения использования потенциала естественнонаучного образования в учебном процессе общеобразовательных учреждений.

— между потребностью в разработке методики, способствующей развитию экологической компетенции ученика, и неразработанностью технологий, обеспечивающих формирование этой компетенции и обеспечивающих преемственность различных ступеней образования в этом направлении.

Таким образом, перед нами возникла проблема поиска методики формирования экологической компетенции у младших школьников в начальной школе, реализация которой позволила бы решить данные противоречия.

Одним из важнейших этапов системного обновления начального образования стал переход от «знаниевой» парадигмы образовательного процесса к экологической парадигме (Г.Соломон). Основой экологической парадигмы становится тесная связь знаний с непосредственной практикой и реальными жизненными ситуациями, с которыми сталкивается учащийся.

Методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) выступает системно-деятельностный подход, являющийся результатом объединения системного (Б.Г.Ананьев,

Б.Ф.Ломов) и деятельностного подхода (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин) и при котором у учащихся формируется система знаний, приобретаемая самостоятельно в процессе деятельности под руководством учителя.

Одной их ведущих системообразующих составляющих обновления начального образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин (Асмолов А.Г.).

В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» универсальные учебные действия рассматриваются с двух позиций: в широком значении рассматриваются как «умение учиться» — способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию через осознанное и активное присвоение нового практического опыта. В более узком психологическом значении универсальные учебные действия определяются как совокупность способов действия учащегося, связанных с ними навыков учебной работы.

Следующей важной составляющей системного обновления образования является требование к результатам обученности учеников младших классов.

Развитие компетентности, обновление компетенций происходит на основе овладения предметными (освоение опыта, специфического для предметной деятельности по получению нового знания), метапредметными (освоение УУД, обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями) и личностными (готовность к саморазвитию, сформированность мотивов, ценностей) результатами.

С введением ФГОС НОО происходит изменение не только теоретико-методологических основ построения образовательного процесса, но и изменение целей образования — это общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Еще одной методологической основой ФГОС НОО является компетентностный подход, который не противоречит системно-деятельностному, а дополняет его, интегрируя лучшие достижения как в педагогической науке, так и в практике обучения. Образовательными конструктами компетентностного подхода выступают компетентность и компетенция.

В современном образовании эти понятия часто употребляются как синонимы (А.А.Пинский); или соподчиненные, например, как синоним «разнообразия компетентностей» рассматривает компетенцию Дж.Равен. На сегодняшний день многие отечественные исследователи указывают на разграничение данных категорий. Компетенция определяется как совокупность прав, обязанностей специалиста; область профессиональных задач, которые он уполномочен решать (Э.Ф.Зеер). Как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, определяет компетентность А.В.Хуторской. Проанализировав существующие точки зрения ученых, компетентность мы определяем, как обладание соответствующей компетенцией, а компетенцию как совокупность связанных между собой качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов.

Особое внимание в исследовании уделено понятиям «экологическая компетенция» и «экологическая компетентность». С.В.Алексеев определяет экологическую компетентность как интегративное качество учащегося, которое характеризуется способностью преодолевать проблемы и решать задачи, возникающие в жизненных ситуациях.

В своих исследованиях Д.С.Ермаков, опираясь на личностноориентированный и деятельностный характер компетентностного подхода, определяет экологическую компетентность как осознанную способность, потенциал и опыт личности в осуществлении сложных экологических видов действий, а экологическую компетенцию − как соответствующее требование к содержанию данной способности, потенциала, опыта.

Компетентностный подход на дошкольной и начальной ступени обучения рассматривался в работах Ф.С.Гайнулловой, Н.В.Насуровой, А.И.Новик-Качана, О.Е.Перфиловой, Л.Е.Пистуновой.

Результатом теоретического осмысления проблемы явилось уточнение понятия и структуры экологической компетенции младших школьников, под которой понимается способность младшего школьника самостоятельно переносить и применять универсальные учебные действия, сформированные на уроках окружающего мира и во внеучебной экологической деятельности, в новой жизненной ситуации.

Формирование экологической компетенции представляет собой непрерывный процесс включения младших школьников в учебную экологическую деятельность посредством приобретения опыта участия в экологических проектах, экологических акциях, конференциях, олимпиадах, конкурсах, через развитие личностных качеств (эмпатия, бережливость, ответственность и др.). В табл. 1 показано, какими именно результатами, преломленными через специфику предмета «Окружающий мир», будут обладать учащиеся в ходе экологического образовательного процесса.

Таблица 1

Образовательные результаты, формируемые на уроках окружающего мира

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ самостоятельно переносит и применяет универсальные учебные действия, сформированные на уроках окружающего мира и во внеучебной экологической деятельности, в новой ситуации.			
Компоненты экологической компетенции			
Учебно-познавательный	Общекультурный	Поведенческо-волевой	Коммуникативный
Предметные результаты: система знаний (основы экологического мировоззрения) об основных законах экологии, основные экологические понятия, осознание существующих экологических возможностей, формирование начальных исследовательских умений для мониторинга окружающей среды.	*Личностные результаты:* способность учащихся самостоятельно учиться, общаться, принимать решения, осуществлять выбор, нести ответственность за собственные действия и поступки, выработка основ экологически грамотного поведения, личностный рост и развитие в условиях социально-значимой деятельности по улучшению состояния природы.	*Метапредметные результаты:* формирование способности понимать и принимать учебную задачу, сохранять ее, планировать свою экологическую деятельность, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, строить рассуждение, а также формирование коммуникативных навыков.	

Эффективное формирование экологических компетенций возможно в рамках школьной дисциплины «Окружающий мир», т.к. этот курс обладает наиболее оптимальными возможностями для формирования у младших школьников фундамента экологической грамотности и соответствующих компетенций — применять полученные знания на практике, для формирования навыков наблюдения за объектами живой и неживой природы, умений проведения простейших опытов и анализа их результатов, соблюдения правил поведения в природе. Наиболее эффективно модель формирования экологических компетенций реализуется в рамках школы, а конкретнее в начальной школе, поскольку именно она создает оптимальные условия в рамках одного коллектива и объединяет усилия всех участников педагогического процесса.

Универсальные учебные действия, формируемые в рамках курса «Окружающий мир» и содержательное наполнение компонентов, составляющих структуру экологической компетенции, находятся в тесном взаимодействии.

Критерии составляющих экологической компетенции младших школьников определяются на пяти уровнях: *критический* — фрагментарность знаний, ошибочность представлений о природе, отсутствие мотивов и желания охранять природу; *ориентировочный* — недостаточный объем знаний и представлений о природе, слабость ценностных ориентаций, отсутствие интереса к окружающему миру и желания его охранять; *допустимый* — наличие определенного объема знаний и представлений о природе, но не всегда знания являются мотивами деятельности ребенка, осознаваемые ценности не всегда определяют его реальное поведение в природе; *оптимальный* — наличие достаточного объема знаний и представлений о мире природы, контроль и оценка своей деятельности, достаточно хорошие мотивы природоохранной деятельности, но еще преобладают эстетический и гигиенический мотив; *продвинутый* — наличие достаточно полных и конкретных знаний и представлений о мире природы и месте человека в нем, уверенность в своих силах, наличие достаточно устойчивой позиции, стремление к природоохранной деятельности, осознание своей ответственности.

Таким образом, стратегическая задача модернизации начального образования заключается в обновлении его содержания, методов обучения на основе системно-деятельностного подхода. Необходимым условием достижения нового, современного качества начального образования является введение ФГОС НОО.

А.В.Пирогова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПУТЕМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу,
к родной речи — задача первостепенной важности...
Д.С.Лихачев

Нравственные ценности активно формируются в детском возрасте. Именно по этой причине в школе необходимо заложить фундамент таких ценностей, как доброта, отзывчивость, порядочность, честность, трудолюбие, а так же гражданственность и патриотизм. Этому способствует духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников, органически входящее в учебно-воспитательный процесс и составляющее его основу [1]. Нравственное воспитание младших школьников — одна из сложнейших задач учителя, для решения которой учителю требуется не только теоретические знания предметов и методика их преподавания, но и умение направить свою деятельность на нравственное воспитание в формировании учебной деятельности.

На определение роли планирования, как в учебной деятельности, так и в нравственном поведении детей младшего школьного возраста было направлено внимание таких ученых как В.В.Хромов, Л.А.Матвеева, И.И.Лобанова, Л.А.Регуш и многих других. В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, указывают на важность воспитания подрастающего поколения на материале лучших образцов литературы.

Литературное чтение — один из ведущих гуманитарных учебных предметов, содействующий формированию разносторонне развитой, гармоничной личности [3]. В формировании духовно-нравственного развития личности приоритетным направлением является гражданско-патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения, так как именно на первой ступени обучения закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, осознание себя частью общества формирование компетентной личности, способной внести свой вклад в жизнь школы, города, региона и страны.

Особое значение в гражданско-патриотическом, духовно-нравственном воспитании ученика начальной школы, в развитии его моральных качеств, гражданского сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру имеют исторические региональные тексты (писцовые, дозорные, переписные, крестоприводные, метрические книги, ревийзские сказки). Региональные тексты — юридически документы, которые содержат в себе обширный исторический материал, анализ которых способствует формированию у младших школьников представлений об истории родного края и развитии языка русской народности, потому как, время создания документа является центром системы формирующегося нового национального языка.

Дозорные книги — разновидность писцовых книг в Русском государстве XVI—XVII вв., создавались писцами («дозорщиками») по челобитью местного населения, просившего о «дозоре», т.е. о проверке соответствия между размером оклада государственных налогов и платежеспособностью населения. Проведение «дозоров» было экстренной мерой. Дозорные книги сохранились от 1-ой половины XVII в. по Ростову, Твери, Галичу, Вятке и др. городам (опубликованы в серии «Материалы по истории городов») [7]. Существуют так же Тюменские и Тобольские дозорные книги.

С конца XIX — начала XX в. такими знаменитыми русскими учеными, как И.Н.Миклашевский, А.С.Лаппо-Данилевский, Н.А.Рожков, С.Б.Веселовский, Ю.В.Готье и др. начинается активное вовлечение данных писцового делопроизводства в научный оборот. Впервые разгорается дискуссия о степени достоверности материалов писцовых книг, поднимается вопрос о причинах и ходе описательных работ Московского государства в XV — XVIII вв., а также разворачивается публикация писцовых материалов. Появляется необходимость изучения конкретных видов книг, как результата различных описательных работ в России XV — начала XVIII вв., т.е. встал вопрос об их типологизации. Соответственно, в сферу внимания дореволюционных ученых попадают и дозорные книги первой трети XVII в.

В «Описаниях документов и бумаг, хранящихся в Московском Архиве Министерства Юстиции», вышедших под редакцией Н.В.Калачева [5] дозорные книги, как и приправочные, отнесены к писцовым.

Н.Д.Чечулин, который в своей книге прослеживает начало и ход переписей в России с XIV до конца XVI в., не рассматривал дозорные книги в качестве отдельного вида источников в писцовом делопроизводстве. Автор считал, что основное отличие заключалось только в терминологии, когда «по существу, по грамматическому значению термин «писцовый» — «составленный писцом» обозначал все этого рода документы, хотя встречались и другие заглавия книг: «книга» или «книги» приправочные, дозорные, переписные и устройные».

Он пришел к выводу, что, хотя тексты и не составлены по общему плану и обладают различными особенностями, все же этих особенностей явно недостаточно, чтобы говорить о различии их содержания. Убежденный, что названия могли изменяться из-за отсутствия общей формы книг, к тому же многое зависело от «усмотрения писца», он указал на основное различие писцовых и дозорных книг: писцовые книги надолго сохраняли свое значение и служили крепостными актами на недвижимое имущество; дозорные же имели характер временного мероприятия, составлялись наскоро и часто местной администрацией с целью устранить несоответствие между размером оклада и платежными силами местности, дозорные же книги имели, по его мнению, более общий характер, в них описывались целые области, имевшие административное значение. Автор отмечает, что описи, переписи и дозоры были «самостоятельными типами народоисчисления», т.к. были вызваны разными причинами и определялись различными целями. Но «способы регистрации» при проведении этих работ по существу были одинаковы, хотя и имели свои особенности [8].

Достаточно подробно на организации дозорного дела останавливается в своих «Очерках и материалах по истории землевладения Московской Руси в XVII в.» В.Седашев, пытаясь указать причины появления дозоров в начале XVII в. [6].

Писцовые книги конца XVI в. и первых годов XVII в. являлись мало пригодными для целей податного обложения, поэтому было крайне необходимо составление новой описи государства. Сборами пятинных и запросных денег, составлявших значительную долю прямых налогов, смягчалась острая нужда в «производстве поземельного кадастра», который, как пишет автор, вследствие тревожных условий провинциальной жизни и общему расстройству административного механизма, мог выполняться только частично и в простейшей форме дозора.

Наиболее подробно рассматривает вопрос о ходе проведения дозоров в первой половине XVII в. С.Б.Веселовский в одной из глав своей книги «Сошное письмо», посвященной обзору описательных работ Московского государства с конца XVI и в течение всего XVII в. «с той полнотой и в тех размерах, в каких это необходимо для истории сошного письма» [4]. В основном, интересуясь вопросами истории сошного письма, ученый обращал внимание и на проблемы источниковедения писцовых книг, выясняя, например, причины и конкретные поводы начала и отмены описаний, их основные черты и отличия от дозорных книг, механизмы составления описаний и принципы работы писцов, а также особенности описательных работ правительственных приказов. На данный момент фундаментальная работа С.Б.Веселовского все еще является единственной, в такой полноте раскрывающей вопросы источниковедения писцовых книг.

Таким образом, дозорные книги изучены в общем массиве писцового делопроизводства, не разделяя на уездные и городские.

Начиная с середины 70-х гг. XX в. выходят немногочисленные статьи, посвященные изучению конкретных дозорных книг как уездных, так и городских. Так, Ю.С.Васильев, изучавший материалы писцового делопроизводства Севера России в XVI в., дает определение дозоров как описаний, охватывающих незначительные территории. Основной заслугой П.А.Колесникова стал проведенный им анализ и восстановление текста утраченной дозорной книги посада Устюжны Железопольской 1619г. на основе данных перечневой росписи 1626г., что явилось новым приемом в историографии изучения дозорных посадских книг.

От данных работ несколько отличается статья О.Н.Вилкова [2], в которой автор помимо характеристики тобольских дозорных, переписных и окладных книг XVII в., пытается решить и ряд методологических проблем изучения дозорных книг, рассматривая их с точки зрения выяснения полноты, достоверности и ценности содержащегося в них материала, отмечая, что дозорные и переписные книги Сибирского приказа по своему значению и содержанию соответствуют писцовым и переписным книгам Европейской части русского государства. Он дает характеристику единственной сохранившейся тобольской городской дозорной книге 1622/23—1623/24 гг., составленной по распоряжению тобольского воеводы кн. Ю.Л.Сулешова. Интересен вывод автора об особенностях дозорных описаний Сибири. Он пишет, что если цель описаний 20-х гг. XVI в. в Европейской России — облегчить податное обложение тяглого населения в связи с разорением этой части страны в результате иностранной интервенции, то в Сибири, не подвергшейся разорению, стремились, наоборот, к увеличению податных поступлений за счет включения в прямое обложение новых социальных категорий населения — тобольских посадских, не бывших до этого в тягле и отбывавших только «государевы службы» Соответственно, необходимо рассматривать сибирский комплекс источников отдельно. Автор отмечает, что по материалам тобольских дозорных книг можно составить некоторое представление о географии, топографии, демографии города и уезда, о составе, занятиях, имущественном положении и повинностях тобольских жителей. Но в то же время он четко ограничивал возможности данного источника: нельзя точно судить о количественном составе и занятиях жителей, т.к. указывались только главы семейств; условный характер имело и описание земли, т.к. дозорщики, не имея физической возможности измерять земли, полагались на представленные им земельные акты и справки. Таким образом, несмотря на уникальные сведения, представляемые исследователям дозорными книгами, в работе с ними необходима комплексность и дополнение их данных другими материалами.

В конце XIX — начале XX в. в связи с особым интересом к истории отдельных регионов, губерний и городов материалы дозорных книг широко использовались историками-краеведами и лингвистами, составлявшими подробные исторические и лексикографические очерки той или иной местности.

Таким образом, региональные тексты, появившиеся в системе делопроизводства в конце XVI в., создавались с опорой на традиции делопроизводства и развивались в общерусском русле, внося свой вклад в развитие речи.

Систематическая работа по гражданско-патриотическому воспитанию с привлечением региональных текстов, предполагает погружение в историческое время, проведение словарной работы, проецирование общественной ситуации описанного исторического периода на современные условия быта. Такая работа имеет возможность продолжения и во внеурочной деятельности: во время экскурсий в краеведческий музей, знакомства с историей каждой семьи, проведения литературных и семейных гостиных, участия в творческих конкурсах и пр.

Русский человек — патриот с поэтической душой, поэтому литературные произведения, испокон веков являются источником формирования нравственности, а привлечение исторических региональных текстов способствует воспитанию патриотических и духовных качеств человека.

История нашего края поистине велика и благодатна, и очень важно, чтобы школьники знакомились с историей родного края, откуда обучающиеся черпают немало полезного для души.

Педагогическая наука и практика подтверждают важность формирования духовно-нравственных ценностей, идеалов, начиная с детского возраста. Отсутствие детской духовной направленности в воспитании является одной из причин деструктивного поведения младших школьников. Эту же мысль высказывал В.А.Сухомлинский почти сорок лет назад: «Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека» [1].

Таким образом, нравственное воспитание младших школьников является актуальным вопросом, так как именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент формирования нравственных качеств личности, хотя и осуществляется оно в течение всей жизни человека. Задачи нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности эффективно реализуются на уроках литературного чтения. Литература как искусство слова формирует духовно-нравственные ценности человека и оказывает влияние на его мировосприятие и отношение к людям. Уроки литературного чтения обладают наибольшим потенциалом в реализации этой задачи. Однако то, насколько будут успешными эти уроки, зависит от качества учебно-методического комплекта и систематической работы учителя начальных классов. Одной из форм воспитания духовно-нравственной личности является краеведение т.к. краеведческая работа способствует духовно-ценностной ориентации обучающихся в их жизненном пространстве, а также их социальной адаптации.

Литература

1. Антология гуманной педагогики: Ушинский / Сост. П.А.Лебедев. Издательский дом Ш.Амонашвили, 1998. 223 с.

2. Вилков О.Н. Тобольские дозорные, переписные и окладные книги XVII в. // Археография и источниковедение Сибири. Новосибирск, 1975. С. 4—13.

3. Джежелей О.В. Литературное образование младших школьников. Развитие культуры общения и творческой деятельности. Программа «Чтение и литература» // Начальная школа, 1994. № 9. С. 98.

4. С.Б.Веселовский Сошное письмо. Т. 2. С. 184.

5. См.: Описание документов и бумаг, хранящихся в Московском архиве Министерства Юстиции. Документы разрядного приказа. В 21 т. Тт. 1, 2 и 5. СПб., 1869, 558с; 1872, 16;М.,1888, XIII, 509, 160 с. Памятная книжка МАМЮ. М., 1890. 235 с.

6. См.: Седашев В. Очерки и материалы по истории землевладения Московской Руси XVII в. // Известия Константиновского межевого института. М., 1912. Вып. 2. С. 1—96.

7. См: Исторические очерки г.Ливен и его уезда // Труды Орловской ученой архивной комиссии. 1893. Вып. 3—5. Орел, 1893. 194 с; Верещагин А.С. Г.Хлынов в 1615 г. по дозорной книге // Труды вятской ученой архивной комиссии 1905 г. Вып. 3—4. Вятка, 1906. С. 2—34.

8. Чечулин Н.Д. Начало в России переписей и ход их до конца XVI в. СПб., 1888. С. 17.

М.М.Проскурякова
г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 40»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЖИВОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Человек рождается и уже принадлежит обществу, в котором царят нравственные установки, стереотипы поведения, правила общения, с начало в его семье, затем в образовательном учреждении, на работе и в других всевозможных социальных институтах. Если правила среды человеком считаются противоречивыми, то он прибегает к вертким способам ухода из «неприятной» среды. Ребенок, столкнувшийся с этой проблемой, пытается найти выход, используя примеры поведения своих родителей, близких, друзей. Так он с легкостью знакомится с таким феноменом как ложь.

Исследование детской лжи в рамках морального и личностного развития ребенка младшего школьного возраста является одной из актуальных проблем психологии, поскольку сознательное принятие ребенком морально-нравственных норм и ценностей, играют важную роль в формировании его как личности, в том числе и отношения ко лжи [1].

В работах зарубежных и отечественных психологов и педагогов можно выделить несколько направлений анализа данного феномена. Основной акцент в исследованиях делают на понимание ребенком общего смысла слов «обман» и «ложь», а также на содержание нормы «правдивость» (Т.П.Авдулова, Г.Н.Авхач, Л.Кольберг, С.Г.Якобсон и др.). Следующее направление изучает реального выявлению типов поведения младшими школьниками в ситуациях выбора между ложью и правдой (Г.Н.Авхач, М.Т.Бурке-Бельтран, И.Ф.Клименко и др.). Ряд исследований направлен на рассмотрение сферы эмоциональных переживаний ребенка по поводу соблюдения или нарушения моральных требований, в том числе нормы «правдивость» (Л.Хьелл, Ж.Пиаже, и др.). В отечественных работах значительное внимание уделяется возникновению у дошкольников первой внутренней моральной инстанции, когда нравственные чувства постепенно превращаются в побуждающие к действию мотивы поведения (А.Г.Асмолов, А.В.Запорожец, Н.А.Корниенко, Т.М.Титаренко, С.Г.Якобсон [3] и др.). Ряд авторов изучает вопрос о возможных мотивах появления обмана, среди которых «боязнь наказания», «желание получить награду» и «стремление завоевать признание сверстников» (В.С.Мухина, П.Экман).

Ложь — это феномен социальной жизни, который возможен только при взаимодействии людей. Ложь определяется через влияние, которое воздействует на нее различными социальными факторами. Специфика каждого возрастного периода раскрывается через особенности социальной ситуации развития ребенка. С возрастом, благодаря изменениям в интеллектуальной и эмоционально-личностной сферах, происходит расширение осознаваемой детьми действительности и круга их интересов, а так же возрастают операционально-технические возможности ребенка и усложняются способы их взаимодействия с окружающими. Это проявляется в резком увеличении предъявляемых к ним требований по соблюдению различных правил (Л.И.Божович, В.С.Мухина, Н.И.Непомнящая).

Опыт общения со взрослыми выступает в детстве как один из основных источников развития личности ребенка, он учится принимать других а самое важное самого себя. На фоне такой зависимости от старших у ребенка появляется новое социальное образование — «стремление соответствовать ожиданиям окружающих», быть признанным (В.С.Мухина). Несмотря на то, что дети данного возраста хотят приобщиться к миру взрослых, они не имеют достаточно возможностей для немедленной реализации своего желания, что приводит к конфликту, разрешение которого происходит в воображаемой ситуации — игре (Л.С.Выготский).

Являясь потребностью младших школьников, игровая деятельность оказывает значительное влияние на психологическое развитие детей данного возраста. Так, именно в ней ребенок впервые сталкивается с ситуацией моделирования новой реальности, а принятие на себя той или иной роли приводит младшего школьника к необходимости учитывать точку зрения и внутреннее состояние других людей, а так же, с позиции этого строить свое поведение (Г.М.Бреслав, С.Н.Карпова и Л.Г.Лысюк, Е.О.Смирнова и В.Г.Утробина).

Эмоциональная ориентация на других людей способствует повышению значимости выполняемых требований и является одним из факторов, определяющим отношение детей к различным нормам. Таким образом, в игре ребенок постепенно учится подчинять свои непосредственные желания общему замыслу, в результате чего происходит кардинальное изменение потребностно-мотивационная сферы и осуществляется «...переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений...» (Д.Б.Эльконин [2, с. 323]).

Для детей младшего школьного возраста одним из основных моментов является соблюдение определенной последовательности действий. Однако, становясь старше, они начинают уделять большее внимание выполнению норм взаимоотношений между людьми. При этом эмоциональная включенность в игровое взаимодействие способствует не формальному, а внутреннему принятию социальных требований. То есть играя ребенок получает аффективное удовольствие от выполнения норм, потому что они обеспечивают реализацию его

желания делать то, что ему нравится и хочется (Л.С Выготский) С.Н.Карпова и Л.Г.Петрушина показали, что в игре дети чаще, чем в повседневных ситуациях следуют различным требованиям.

Игровая деятельность не единственная деятельность которая может научить ребенка правильно анализировать свои и чужие поступки. Сказки выступают видом взаимодействия ребенка с взрослым, где общение направленно на рефлексивный анализ моральных качеств героев и ситуаций в целом.

Сказкотерапия — это метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные и отечественные психологи: Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, Вачков И.В., М. Осорина, Е.Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

По мнению Н.Пезешкиана: «Истории могут оказывать самое различное воздействие на человека. Они имеют воспитательное и терапевтическое значение. Смысл каждой истории человек воспринимает по-своему, в зависимости от своего образа мыслей».

Если истории и притчи при психологическом консультировании подобраны правильно, то они позволяют выбрать определенную дистанцию, чтобы по-иному взглянуть на собственные конфликты и найти способы разрешить конфликты. В ситуации с ребенком сказка должна быть наиболее подходить под ситуацию и показывать проблему но не явно раскрывать суть для того чтоб ребенок смог сам сделать выводы на подсознательном и сознательном уровне.

Дальнейшим исследованием будет психолого-педагогические условия профилактики лживости, в младшем школьном возрасте, на основе сказкотерапии.

Литература

1. Почему дети лгут? Где ложь, а где фантазия. Спб.: Питер, 2011. 192 с.: ил. (Серия «Сам себе психолог»).
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Владос. 1999. с. 360.
3. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольника // Вопросы психологии. 1989. № 6. с. 34—41.

З.П.Савельева
г.Нижневартовск
МБДОУ ДСКВ № 45 «Искорка»

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ОСНОВАМИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Экологические проблемы, прежде всего, ухудшение среды жизни человека, являются общими проблемами населения Земли. К плохой среде обитания (загрязненные воздух, вода; продукты питания) особенно чувствительны дети. Обретение экологической культуры, экологического сознания и мышления — единственный для человечества выход из сложившейся ситуации.

Наша природа — бесценна. Она без принуждения помогает маленькому человеку освоить все необходимые ему для дальнейшей жизни качества. Нужно только, чтобы воспитатель направлял внимание ребенка на определенные явления окружающей его природной среды. Ребенок должен научиться выделять существенные признаки в предметах и явлениях окружающей действительности; производить элементарный анализ и синтез; устанавливать простейшие связи между явлениями окружающей действительности.

По мнению автора, присутствие экологической тематики в воспитании, в особенности детей дошкольного возраста, помогает сформировать экологические знания у детей, нормы и правила взаимодействия с природой, воспитать сопереживание к ней, активность в решении некоторых экологических проблем.

Причем формирование знаний у детей, особенно дошкольного возраста, не является самоцелью. Это лишь необходимое условие выработки эмоционально-нравственного действенного характера отношения к миру.

Процесс развития экологической культуры не прост и длителен. Именно поэтому экологическое образование человека необходимо начинать с раннего дошкольного возраста. Ребенку следует с ранних лет внушать, что любить природу — значит творить добро. Нужно заставлять задумываться ребенка над тем, что необходимо еще сделать для того, чтобы наш дом — Земля, стала еще лучше и красивее.

Поведение маленького человека бывает подчас сложным и противоречивым: имея самые добрые намерения, дети иногда совершают отрицательные поступки. Познавая окружающий мир, они могут сорвать ядовитое растение и попробовать его на вкус, взять в руки и сжать какое-нибудь насекомое, причинив при этом вред и насекомому и себе самому. Поэтому педагог должен воспитывать в детях бережное отношение к природной среде и обеспечить безопасное проживание с нашими соседями — животными и растениями.

Необходимость внедрения основ экологического воспитания в систему дошкольного образования отмечалась рядом исследователей. Бондаренко Т.М., Гончарова Е.В., Иванова А.И., Рыжова Н.А., Фокина В.Г. отмечают, что экологическое воспитание стало неотъемлемой частью дошкольной педагогики [1—5]. Именно поэтому педагог должен разработать комплексную программу по формированию экологической воспитанности у детей дошкольного возраста. Отдельное внимание следует уделить взаимосвязи экологического воспитания с основами безопасности жизнедеятельности детей.

В рамках решения проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей в окружающей природной среде им необходимо привить элементарные навыки правильного поведения и обращения с животными и растениями.

Для решения этой задачи необходимо осуществлять ряд мероприятий:

проводить различные занятия — знакомство детей с глобусом — моделью Земли;

организовывать и проводить элементарные опыты;

изготавливать с детьми рисунки и поделки из природного материала на экологические темы;

принимать участие в озеленении территории детского сада;

принимать с детьми участия в экологических акциях «Марш парков»;

активизировать работу с родителями посредством родительских собраний, информационных листов, анкет, дней открытых дверей, индивидуальных бесед, ведения экологических дневников, проведения ежегодной ярмарки «Дары природы».

Важно в процессе экологического воспитания просматривать с детьми различные видеофильмы, посвященные экологическим проблемам; организовывать и участвовать в фотовыставках.

Все обучение и воспитание детей должно происходить на объектах ближайшего природного окружения: территории детского сада или парка. Чтобы помочь ребятам ориентироваться в природе следует рассказывать детям правила обращения с животными и растениями.

В своей работе по обеспечению безопасности жизнедеятельности в окружающей природной среде педагог должен использовать различные методы и приемы. Самым эффективным способом является наблюдение. Оно должно посвящаться тому, чтобы выяснить, например, как и что видят, слышат животные, как они передвигаются, обхаживают себя и реагируют на разный корм, громкие звуки, резкие движения, неожиданные предметы.

Такие наблюдения являются не только выяснением особенностей образа жизни, поведения животных, но и определением того, как люди должны реагировать на их состояние, по каким признакам замечать их недомогание, как создавать наиболее благоприятные условия жизни, т.е. как гуманно и бережно к ним относиться на основе понимания их жизнедеятельности.

В результате дети в процессе наблюдения очень быстро усваивают правила обращения с животными и растениями, бережного отношения к природе.

Большое внимание следует уделять здоровью детей, их физическому воспитанию, так как здоровье человека и сам человек тесно связаны с экологией. В этой связи необходимо формировать у детей осознанное отношение к своему здоровью. Дети должны знать, чем здоровый человек отличается от больного; делать рисунки больного и здорового человека, тонко подмечая особенности и отличия. В игровой форме желательно рассказывать детям, что солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья.

Важно активно вовлекать детей в работу по поддержанию чистоты и порядка в группе, на участке детского сада. Это осуществляется посредством выполнения детьми обязанностей дежурного. Ежедневно, начиная с начала учебного года, должна осуществляться совместная деятельность воспитателя с 2—3 детьми в уголке природы — это начало их приобщения к выполнению обязанностей дежурных. Важно, что каждые три ребенка помогают воспитателю не менее трех дней подряд. За это время они начинают осознанно относиться к делу, приобретают навыки ухода за растениями и некоторую самостоятельность.

Таким образом, решая задачи по экологическому воспитанию дошкольников, одновременно решается проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности детей в окружающей природной среде. Помимо этого у воспитанников повышается интерес к природным особенностям и разнообразию растительного и животного миров, формируются представления о взаимосвязи растений и животных с внешней средой, воспитывается бережное отношение к объектам живой природы.

Литература

1. Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми 5—6 лет / Т.М.Бондаренко. Воронеж: ТЦ-Учитель, 2004. 159 с.

2. Гончарова Е.В. Воспитание детей средствами природы в истории педагогической мысли / Е.В.Гончарова. Екатеринбург: Изд-во Ур. гос. ун-та, 2001. 100 с.

3. Иванова А.И. Методика экологических наблюдений и экспериментов в детском саду / А.И.Иванова. М.: ТЦ Сфера, 2003. 56 с.

4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А.Рыжова. М.: Карапуз-Дидактика, 2004. 432 с.

5. Фокина В.Г. Экологическое воспитание — это воспитание нравственности, духовности и интеллекта // Дошкольное воспитание. 2000. № 7.

В.И.Тарасов
г.Иркутск
Иркутская областная детская школа искусств

ОТ СКАЗКИ К ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ. МЕТОДИКА РАБОТЫ С ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В ПЕРВОМ КЛАССЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Композиции на темы российской истории являются хотя и привычным, но в тоже время достаточно редким элементом творческой работы в ДХШ. И это вполне закономерно. Ведь результаты творческих усилий учащихся и преподавателей востребуются не часто, в основном к юбилейным датам и на достаточно редких тематических конкурсах. А процесс их создания, длительный и трудоемкий, требует еще и применения особых методик реконструкции, ориентированных на достижение качественных результатов и адаптированных к детской аудитории.

Такие методики если и существуют, то лишь как удачные догадки каждого отдельного энтузиаста, как его личное открытие.

Это только малая часть причин, по которым даже увлеченные этой темой преподаватели проведя одно-два занятия, даже весьма успешно, в дальнейшем отказываются от работы в этом направлении. Но ведь именно эпизодичность обращения к данной теме лишает нас возможности разработки эффективных методов организации учебного процесса. И, следовательно, первым необходимым условием развития исторического и историко-краеведческого творчества юных художников должна быть возможность длительной и планомерной работы.

На художественном отделении Иркутской областной детской школы искусств такая возможность была обеспечена введением в расписание нового предмета — исторической композиции.

Новый предмет базируется на экспериментальной учебной программе «Историческое краеведение для художественных школ», разработанной с учетом специфики системы начального художественного образования. Этой программой в учебный процесс вводится региональный компонент, и учащиеся получают необходимый опыт работы с историко-краеведческим материалом по истории Иркутской губернии. Приоритет в подаче и усвоении учебного материала отдан изобразительной наглядности в сочетании с постоянным практическим освоением и применением полученных знаний.

Программа рассчитана на 4 года обучения (с 1 по 4 класс художественной школы). Возраст детей: 9—11 лет. В составе программы теоретические и практические занятия. Теоретический курс — один час в неделю, 34 учебных часа в год. Практический — 5—10 часов в четверть (один-два дня занятий), 30 учебных часов в год.

Теоретический курс — знакомство с историческими событиями отдельных эпох, с их описанием очевидцами и участниками, с изображениями костюмов, интерьеров, предметов быта этого времени, выполнение зарисовок изобразительных материалов, выполнение эскизов по избранным темам. Практический курс — выполнение этапных и итоговых работ в различных техниках и материалах. В хронологическом плане программа охватывает период от XVII до XX века включительно. В первом классе XVII и XVIII века, второй класс — первая половина XIX, третий — вторая половина XIX в., четвертый класс — XX век.

Программа не случайно была заявлена как экспериментальная. Только на экспериментальном этапе, в ходе работы с реальными учебными группами можно отследить современную специфику восприятия детьми исторических событий, возможность усвоения ими разнообразного визуального материала, выявить вопросы, требующие особо тщательной проработки, и создать методики, позволяющие максимально эффективно организовать учебный процесс.

Первые наброски таких методик появились еще при составлении программы. Часть из предполагаемого не прошла испытания детской аудиторией, часть — не выдержала узких временных рамок. Сыграла свою роль и слишком оптимистичная оценка исторических познаний учеников.

В то же время представлявшийся особенно сложным первый этап работы оказался успешным, а методика, его определявшая, доказала свою состоятельность.

В первом классе темой вводного урока по новому предмету был рассказ о примерах исторических композиций и реконструкций в русской живописи. Далее планировалась работа над иллюстрациями на темы сибирских сказок и легенд. Такой вариант начального этапа был неслучайным, в изобразительном плане сибирская сказка и сибирская история XVI—XVIII вв. имеют много сходных элементов. Тем более что выбор конкретных произведений из богатого наследия сибирского фольклора уже заранее определялся наличием в тексте отголосков и деталей исторических реалий XVI, XVII и XVIII вв. В этом случае открывалась возможность не только провести работу в привычной и притягательной для детей сказочной атмосфере, но и использовать в творческом процессе уже имеющиеся, хотя и достаточно поверхностные знания о костюме и архитектуре того времени. Так, благодаря иллюстрациям к русским народным сказкам, дети имеют, пусть даже неосознанное, представление о русском костюме и архитектуре Московского государства XVI—XVII вв. С европейским костюмом и предметами быта XVIII в. они знакомы по иллюстрациям к сказкам Андерсена, Погорельского, Гофмана, других отечественных и зарубежных писателей.

Новым, практически неизвестным для учеников материалом оказались сведения о костюме коренных народов Сибири, их жилищах и предметах быта. И при прочтении текстов сказочных повествований обязательно присутствовал содержащий таковые изобразительный ряд. Он был представлен в виде таблиц, с характерными для костюма этого народа силуэтом и деталями. После обсуждения и комментирования текста следовал выбор эпизодов для иллюстрирования, выполнение эскизов, и обязательно — индивидуальная работа с каждым учеником по уточнению силуэта и деталей костюма персонажей. Выбор цветового решения и итоговая композиция выполнялись учащимися самостоятельно, что несомненно помогало индивидуализации авторского прочтения избранной темы.

По завершении практической части работы над композицией по сибирским сказкам, где по определению допустимы известные вольности и вариации, предстояло перейти к собственно историческим серьезным темам: Разведка и первичное освоение Сибири русскими казаками; Деятельность географических экспедиций; Сибирские города в XVIII в.

Для этого этапа необходимо было подготовить наиболее подробно изложенные и максимально насыщенные деталями текстовые и изобразительные материалы — главные компоненты, без которых неосуществима сама идея более или менее верной исторической реконструкции. Текст, отражающий события и эпизоды сибирской истории, и изобразительный ряд, позволяющий представить это событие в достоверных реалиях. Ведь при изображении исторического события важны все детали: от рельефа местности и времени года до особенностей костюма участников события; от конкретных примет состояний погоды и освещенности до характера растительности.

Опыт работы по первому году обучения выявил необходимость предъявления высоких требований к текстовому материалу. Простота изложения, соединенная с максимальной яркостью и образностью языка, подробное, доступное зрительному отображению изложение хода событий, деталей каждого эпизода просто необходимы для детского восприятия. Только в этом случае возможен хороший практический результат. Поиск таких текстов в мемуарах и воспоминаниях сибиряков, в материалах исторических исследований, в архивных фондах и в произведениях художественной литературы, а также их адаптация для детской аудитории заняли много времени, тем более что было важно проверить наличие отклика детей на различные формы и даже жанры предлагаемых текстов.

Подготовка изобразительного компонента тоже имела свои особенности. Собранный из различных источников изобразительный материал должен был быть не только ярким и разнообразным, не только точным и достоверным, но самое главное — доступным детскому восприятию.

Характерное особенно для XVIII в. сословное разнообразие стилей одежды: крестьяне и купцы — русский стиль, казаки — русский и восточно-европейский, военные и чиновники — западно-европейский — было представлено в виде таблиц с двумя рядами силуэтных изображений. В первом ряду — только ровно окрашенные монохромные фигуры в соответствующих костюмах. Во втором — те же силуэты, но уже с характерными для каждого стиля деталями, контрастными силуэту, также одноцветными. Такая систематизация учебного материала дает ученикам возможность воспринимать особенности исторических костюмов. Видеть главное и не забывать о деталях.

Вторая группа таблиц с аналогичной систематизацией изобразительного ряда дает представление об особенностях силуэтов и деталей русских изб, острогов, церквей, бурятских бревенчатых и войлочных юрт, эвенкийских летних и зимних чумов.

После прослушивания литературного и исторического материала и анализа силуэтных и других иллюстративных пособий следует выбор сюжетов и эпизодов для создания живописных и графических композиций.

Работа над эскизами начинается с выбора персонажей и определения характера их действий, взаиморасположения фигур, их силуэтов и движений.

Далее — определение степени значимости и активности окружения и фона и конкретизация окружающей среды. Определение колорита будущей работы и выбор техники исполнения. В дальнейшем на всех этапах выполнения композиции отслеживается соответствие силуэтов и деталей времени и характеру изображаемых событий.

Особенно качественно и интересно проходит учебный процесс, если представляется возможность (а еще лучше — если это на постоянной основе) делать предварительные зарисовки в аутентичной избранному сюжету среде: в архитектурно-этнографических музеях, в интерьерах мемориальных выставок и музейных экспозиций. В этом случае погружение учеников в малоизвестную им культурно-историческую реальность происходит максимально быстро и полно. А ощущение сопричастности отображаемым историческим образам, полученное в процесе зарисовок, не только сохраняется на всех этапах работы, но и сообщает особенную достоверность и индивидуальность законченной композиции.

Учебная и творческая работа по предмету ориентирована на освоение каждый раз новых тем из периодов сибирской истории, определенных для каждого года обучения. Так, за два года работы с первым классом 2007/2008 учебный год и 2011/2012 выполнены историко-художественные реконструкции по следующим темам: «Казаки-первопроходцы на сибирских реках», «Сбор ясака в тунгусских стойбищах», «Прибытие воеводы в сибирский острог», «В бурятском улусе», «В гостях у монгольского хана», «Землетрясение в Иркутске» — все это темы, связанные с XVII веком.

Век XVIII представлен эпизодами Великой северной экспедиции, а так же с темами: «Строительство палисада в Иркутске», «Савва Рагузинский и Иннокентий Кульчицкий», «Японцы в Иркутске», «Иркутское адмиралтейство».

Участие юных художников в изобразительной реконструкции истории области представляется мне делом важным и полезным. При правильной организации такой работы детскому художественному творчеству будет придан более осмысленный характер, и учебные задачи обретут необходимую связь с творческими. Ведь при выполнении исторических реконструкций необходим весь набор приемов и навыков реалистической школы. И хочется верить, что результаты творческого труда детей, восполняющие многочисленные пробелы в изобразительной истории нашего региона, станут востребованной частью историко-культурного наследия Иркутской области.

Полученные в результате освоения историко-краеведческого направления живописные, графические и скульптурные работы могут экспонироваться на специальных выставках. Наиболее грамотные и образные — использоваться в музейной работе и для иллюстрирования изданий по истории Сибири. В первую очередь — тех из них, где целевой аудиторией являются младшие.

Многолетний опыт преподавания исторической композиции выявил необходимость создания иллюстрированных информативно-методических пособий, содержащих и текстовые и базовые изобразительные материалы как для учащихся, так и для преподавателей. В иной ситуации историко-краеведческое направление не получит необходимого развития и останется редким гостем в творческой практике детских художественных школ.

И.С.Телегина, Т.Г.Гюльмамедова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глобальные мировоззренческие, экологические и энергетические проблемы должны как можно быстрее найти свои решения в новой целостной картине мира. Реальный мир целостен, все части его причинно связаны, сплетены между собой, поэтому и знания, представления об этом мире должны быть целостными. Очевидно, что ребенок осваивает мир посредством чувственного восприятия, далее от ощущения переходит к созерцанию, от игры к учению. Целостность восприятия является необходимой составляющей гармоничного взросления ребенка в дошкольном детстве.

Анализ работ в теории и практике дошкольного образования позволил выявить факт, что вопроса о становлении целостной картины мира ученые касались косвенно в аспектах разработки содержания системы знаний о труде взрослых (В.И.Логинова), о социально-нравственных отношениях (С.А.Козлова), О природных закономерностях (С.Н.Николаева), о художественном образе мира (Т.С.Комарова, Р.М.Чумичева). В ряде работ содержится характеристика важных аспектов понятия «картина мира», ее особенностей, проблем в конкретные исторические эпохи, но целый ряд теоретических и практических аспектов, касающийся изучения проблемы формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста остается вне исследовательского интереса, что подтверждает актуальность темы данного исследования.

Для определения уровня сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста мы взяли за основу определение О.Зенцова, который рассматривает «картину мира» у дошкольника как личностную характеристику, результат мировоззрения, выраженный в представлениях о мире [1].

Критерии составляющих сформированность целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели измерения уровня сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Показатели
Широта	Представления о неживой природе Представления о живой природе Представления о природе мира человека Представления о сверхъестественном Представления об абстрактных фигурах

Доказательность	Установление закономерных связей объектов, появление обобщений (видовых, родовых) на основе известных существенных особенностей объектов. Совокупность объективных существенных связей, целостное рассмотрение объектов, воспроизводящих содержание и структуру понятий о них. Выявление сущности целого класса объектов. Выделение существенного в объекте.
Гибкость	1. Использует представления: — в игровой деятельности; — в общении со сверстниками; — в непосредственно-образовательной деятельности.

Уровневые характеристики сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста:

Высокий уровень — установление закономерных связей объектов, появление обобщений (видовых, родовых) на основе известных существенных особенностей объектов. Появление обобщенности знаний. Основные закономерности распространяются на познание объектов окружающей действительности.

Средний уровень — представления о многообразии наиболее существенных сторон объектов.

Низкий уровень — представления о некоторых сторонах познаваемых объектов. Отсутствие представлений об объективно существенных сторонах.

Для определения уровней сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент, включающий в себя 5 серий заданий.

В первой серии выявлялись представления о неживой природе, установление закономерных связей объектов. Задания проводились в форме игры «Что изображено на рисунке?», детям предлагались изображения на темы: космическое пространство, планета Земля, времена года и время суток.

Вторая серия включала задания в форме игры — загадки, и была направлена на определение представлений о живой природе и выделение существенного в объекте. Что это за животные? Назови по описанию растения. Какие птицы улетают на юг? Рыбы реки Обь.

В третьей серии выявлялись представления детей понимать назначение рукотворного мира и человека, выделение существенного в объекте в процессе игры «Что это и для чего» на материале цветных фотографий с изображением людей, зданий, дорог, техники, транспорта и других

В четвертой серии эксперимента изучались представления дошкольников о сверхъестественном. Первым заданием была индивидуальная беседа на тему «Добро и зло. Кто они боги и ангелы?». Второе задание было представлено игрой — загадкой «Кто, из чего и чем, как создал эти фигуры».

Пятая серия эксперимента включала наблюдение за детьми во время разных видов деятельности: игровой, коммуникативной, непосредственно-организованной и была направлена на определение гибкости представлений.

Результаты методик заносились в протокол, после выведения среднего коэффициента по группе, были определены уровни сформированности целостной картины мира у детей, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Количество детей	Проценты
Низкий уровень	6	30%
Средний уровень	11	55%
Высокий уровень	3	15%
Всего:	20	100%

Как можно видеть из таблицы, только 15% детей показали высокий уровень, 55% детей продемонстрировали средний уровень и 30% детей — низкий уровень сформированности целостной картины мира.

Таким образом, можно констатировать, что проводится недостаточная работа воспитателей по формированию целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста, работа ведется, но отсутствуют задачи на установление закономерных связей объектов, на выделение существенного в объекте. Именно эти параметры по данным констатирующего эксперимента выражены слабо. Недооценивается роль использования моделирования, творческих заданий, специальных упражнений, дидактических игр, способствующих формированию целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста. Эти аспекты формирования целостной картины мира и стали центральными при разработке технологии формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Зенцов О. Формирование картины мира у детей старшего в процессе ознакомления с природой космоса. URL: http://www.info-library.com.ua

Л.Б.Абдуллина
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Вступая в период информационного развития общества, человек должен знать теоретические основы информатики и уметь применять компьютер в своей профессиональной деятельности. Назначение школы — подготовить детей к жизни в современном обществе и сформировать умения самостоятельно организовать свою работу и досуг в пространстве компьютерных технологий.

Сегодня вопрос о необходимости обучения детей работе с компьютером, начиная с младшего школьного возраста, приобретает большое значение, так как раннее общение с компьютером — источником новой информации, средством, помогающим ее структурировать, хранить, осуществлять контроль за усвоенным, открывает ребенку мир огромных возможностей. Поэтому одним из критериев педагогической готовности будущих учителей начальных классов выступает умение обучать младших школьников информатике, компьютерной грамотности, развивая у них творческие способности, формируя универсальные учебные действия. Все это подтверждает целесообразность изучения студентами — будущими учителями начальных классов, такого методического курса, который готовил бы их к обучению детей информатике, широкому владению современными информационными средствами [3].

На факультете педагогики и психологии студенты, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика начального образования» изучают курс «Информационные технологии в начальной школе», который основываться на изученном самими студентами на занятиях по информатике и использованию информационных технологий в обучении. Итак, значимость такого курса определяется ролью ИКТ и их базовой науки информатики, владение которыми — одна из ключевых компетенций будущего учителя по ряду причин:

— как универсальное метапредметное методическое умение — условие успешного изучения дисциплин учебного плана специальности педагогика и методика начального образования;

— как педагогическая готовность обучающегося к профессиональной деятельности: способность к постоянному совершенствованию при использовании современных средств информации, умение организовать обучение младших школьников с применением ИКТ (компьютеров, мультимедиа, интерактивной доски и др.);

— как педагогическая готовность к обучению младших школьников информатике, в частности, к реализации гуманистических целей образования, развитию у обучаемых познавательных способностей, что необходимо для подготовки учеников как самоактуализирующейся личности к деятельности в условиях динамично изменяющего мира к ориентации во все нарастающем потоке информации [1].

Именно курс «Информационные технологии в начальной школе» — это тот из учебных предметов, на котором формируется информационный компонент универсальных учебных действий, умения и навыки работы с информацией. Сказанное подтверждается установкой Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения на обучение младших школьников использованию различных «способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет) сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета».

Кроме указанного выше курса студенты изучают различные спецкурсы, курсы по выбору. Одним из таких является спецкурс «Развитие познавательных способностей младших школьников на занятиях информатикой». Содержание спецкурса интегрировано. Программа состоит из материалов, объединяющих знания и умения по психологии, дидактике, частным методикам при ведущей роли информатики и ИКТ [2].

Материалы нацелены на актуализацию и углубление компетенций студентов в психолого-педагогической основе развития (условия, этапы, приемы) познавательных способностей младших школьников с учетом их возрастных особенностей, а также — совершенствование владения ИКТ и их внедрение в учебный процесс. Задания предполагают работу над методикой обучения информатике учащихся 1—4 классов (цели, содержание, печатные учебники и тетради, электронная поддержка занятий, особенности организации деятельности учащихся на уроках информатики). Цель спецкурса — формирование компетенций в развитии познавательных

способностей младших школьников на материале информатики, который интегрирует числовой, звуковой, текстовый, изобразительный и др. материал учебных предметов начального общего образования.

Методика организации учебной деятельности будущих учителей по овладению компетенциями для развития у младших школьников познавательных способностей (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения) основана на контекстном подходе. По характеристике А.А.Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Контекстный подход в педагогической подготовке будущего учителя ориентирован на системное использование профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами педагогической деятельности учителя, последовательного моделирования в формах учебной деятельности студента содержания и условий профессиональной деятельности специалистов при поэтапном переходе студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной, а затем — к учебно-профессиональной.

В технологии контекстного обучения выделяется три этапа (три базовых формы): учебная деятельность (лекция, семинары), квазипрофессиональная (деловые и дидактические игры, спецкурсы) и учебно-профессиональная (педагогическая практика, НИРС — курсовые и дипломные исследования), согласно которым и было определено место спецкурса в образовательном процессе. На фоне знаний и педагогических умений (компетенций), сформированных в академических условиях, после их апробации в реальных условиях на первой педагогической практике, студентам предлагается изучать спецкурс «Развитие познавательных способностей младших школьников на занятиях информатикой». Методические умения, формируемые на занятиях этого спецкурса в проблемных ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность (квазипрофессиональная деятельность), студенты могут апробировать и совершенствовать на преддипломной практике 5 курса, в курсовом и дипломном исследованиях.

Таким образом, акцентирование внимания при подготовки будущих учителей на их умение развивать познавательные способности обучаемых, с одной стороны, продиктовано такими требованиями Госстандарта второго поколения к метапредметным результатам освоения основной общеобразовательной программы НОО как «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогии, причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесение к известным понятиям). С другой стороны, успешность усвоения младшими школьниками информатики и формирование названных метапредметных умений обусловлено степенью развития познавательных способностей учеников, так как предполагает обучение поиску информации, ее анализа, обнаружение и изменение объектов, их описание, выделение с помощью сравнения характерных признаков, объединение предметов по общим признакам, представление информации в табличной форме и в виде схем.

Литература

1. Абдуллина Л.Б., Косцова С.А. Информационные технологии: учебное пособие. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013. 249 с.

2. Абдуллина Л.Б., Шмелева Н.Г. Развитие логического мышления младших школьников: игры, загадки, физкультминутки, конспекты занятий: Учебное пособие для студентов педвуза. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Биишевой, 2011. 75 с.

3. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // Начальная школа. 2009. № 2. С. 38—43.

В.А.Акимова
г.Ханты-Мансийск
АУ ДПО Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Институт развития образования»

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

На современном этапе развития общества, под влиянием интенсивных социальных изменений в обществе и растущих требований к уровню профессиональной компетентности специалистов во всех сферах человеческой жизнедеятельности, внимание к подготовке педагога находится в поле пристального внимания ученых, педагогов-практиков, общественности. Различным аспектам подготовки будущих педагогов посвящены работы О.А.Абдуллиной, Ю.К.Бабанского, Г.М.Коджаспировой, Т.А.Куликовой, Н.В.Кузьминой, Н.М.Конышевой, В.Н.Макаровой, Л.Г.Семушиной, Т.А.Стефановской, С.Д.Смирнова и других.

Вопросы подготовки студентов педагогических учебных заведений к организации эффективного взаимодействия школы и семьи, ставшие особенно актуальными в последнее время, также являются предметом научного осмысления и исследования (И.В.Власюк, С.В.Недбайло, В.В.Широкова, Т.Е.Быковская, Т.Э.Галкина, М.М.Шубович и др.). Во многих работах рассматриваются проблемы готовности студентов к взаимодействию с семьями обучающихся, поиска наиболее эффективных форм, средств и методов организации сотрудничества.

В то же время, как указывает Т.В.Хуторянская в своем диссертационном исследовании, посвященном подготовке студентов педагогического института к сотрудничеству с семьей школьника, — «Несмотря на значительное количество значимых исследований в данной области, сегодня в литературе, посвященной вопросам теории и методике профессионального образования, все еще недостаточно представлены сущность и компоненты подготовки студентов к сотрудничеству с семьей школьника, не определены педагогические условия, способствующие эффективности данного процесса. И, как результат — не разработана модель подготовки студентов, реализация которой обеспечила бы сформированность компетенции семейно-педагогического сотрудничества» [1].

Вопросы подготовки педагогов к социальному взаимодействию с семьей в рамках системы повышения квалификации рассматриваются в науке отдельными аспектами. Таким образом, проблема подготовки педагогов к социальному взаимодействию в системе повышения квалификации по-прежнему остается актуальной и требует решения. Вместе с тем, нормативно-правовая база системы образования рассматривает социальное взаимодействие школы и семьи как очевидный феномен, что находит отражение во всех документах, регламентирующих современную педагогическую деятельность.

Так, в Законе об образовании РФ равноправными участниками образовательных отношений определены обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [2]. В статье 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся подчеркивается:

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

В «Методических рекомендациях о взаимодействии образовательного учреждения с семьей» Министерства образования Российской Федерации от 31.01.2001 г. отмечено, что его осуществлением в образовательной организации занимаются в соответствии со своими должностными обязанностями заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по социальной защите детей, учителя, социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, классные воспитатели [3].

В современных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций, вопрос взаимодействия школы и семьи также не остается без внимания. Согласно Единому квалификационному справочнику руководитель (директор, заведующий, начальник), заместитель руководителя, учитель образовательного учреждения в рамках должностных обязанностей обеспечивает эффективное взаимодействие и сотрудничество с органами государственной власти, местного самоуправления, организациями, общественностью, родителями (лицами, их заменяющими), гражданами.

Должен знать: методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения» [4].

Основной, базовой подготовкой педагогов к образовательной деятельности, в том числе и к организации социального взаимодействия с семьями обучающихся, занимается система профессионального образования, в частности, средние и высшие педагогические организации. Для анализа и сравнения нормативной базы в области высшего педагогического профессионального образования в качестве примеров мы возьмем несколько последних стандартов.

Согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 031200 Педагогика и методика начального образования, квалификация «Учитель начальных классов», утвержденного 31 января 2005 г., квалификационная характеристика выпускника включает такую формулировку: «выпускник должен осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими). В п.п. 7.1 «Требования к профессиональной подготовке специалиста» мы находим такое требование — установление контакта с родителями учащихся, оказание им помощи в семейном воспитании.

Далее мы осуществили анализ дисциплин, которые регламентированы стандартом для получения высшего профессионального образования. В результате федеральный компонент государственного образовательного стандарта не содержит достаточных ресурсов для подготовки будущих педагогов к эффективному взаимодействию

с родителями в рамках рекомендуемых дисциплин. Разумеется, каждый вуз имеет возможность такие дисциплины включать в региональный или вузовский компонент, однако, на практике это не всегда эффективно осуществляется.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация бакалавр) от 22.12.2009 года в п.п. 4.4. встречаем следующую формулировку: Бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

— в области педагогической деятельности — организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, и родителями для решения задач в профессиональной деятельности;

— в области культурно-просветительской деятельности — изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.

В п.п. 5.2 выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

общепрофессиональными (ОПК): в области педагогической деятельности

— готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).

Данные компетенции выпускник должен приобрести при изучении гуманитарного, социального и экономического, математического и естественно-научного, профессионального цикла осваиваемых образовательных программ.

Характеризуя ФГОС третьего поколения, Т.Ю.Смирнова пишет, что новый стандарт «имеет рамочный характер, в нем зафиксированы цели высшего педагогического образования, характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам, требования к структуре основной образовательной программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы» [5]. В.А.Козырев и Н.Ф.Радионова отмечают, что «центральным в разработке стандартов третьего поколения является вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников. Именно четко заданные требования, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, …определяют основные характеристики качества педагогического образования, основные тенденции стандартизации образования в мире и «задают» логику построения ФГОС» [6].

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный приказом № 35 Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» января 2010 г., в контексте проблемы подготовки к организации социального взаимодействия школы и семьи содержит следующие материалы. В п.п. 4.4 Магистр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью ООП магистратуры и видами профессиональной деятельности в области педагогической деятельности — организация взаимодействия с коллегами, родителями, взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров, включение во взаимодействие с социальными партнерами обучающихся. В разделе V Требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры мы не находим соответствующих формулировок, характеризующих компетентности магистра к организации взаимодействия с родителями или семьями.

Бакалавр по направлению «Педагогика» согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, утвержденного приказом № 46 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011 г. в области педагогической деятельности должен решать следующие профессиональные задачи:

— организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями для решения задач профессиональной деятельности;

— в области культурно-просветительской деятельности — изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.

Среди компетентностей, которыми должен обладать выпускник мы находим ПК-6 — готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами.

Таким образом, анализ нормативной базы, регламентирующей профессиональную подготовку специалистов образования, позволяет констатировать с одной стороны — недостаточные акценты на организации взаимодействия семьи и школы в нормативно-правовой базе, с другой — очевидное владение данными компетентностями как профессиональными. Следовательно, противоречие в системе ВПО заключается в отсутствии четкой модели, системы или технологии подготовки будущих педагогов к социальному взаимодействию как одному из ведущих профессиональных умений.

В то же время стандарт общего образования содержит в качестве личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. В п. 18.2.3 Стандарта, в части Программы воспитания и социализации обучающихся на ступени

основного общего образования, подчеркивается, что программа воспитания и социализации должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

Программа должна быть направлена на развитие педагогической компетентности родителей (законных представителей) в целях содействия социализации обучающихся в семье; учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, культурных и социальных потребностей их семей; на создание условий для профессиональной ориентации обучающихся через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество с базовыми предприятиями, учреждениями профессионального образования, центрами профориентационной работы; совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями).

Нами также был осуществлен контент-анализ восьми программ курсов повышения квалификации по кафедре управления образованием Автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Институт развития образования». Задачей контент-анализа мы поставили изучение содержания программ и оценки его с позиции подготовки руководителей к организации взаимодействия с семьей. К сожалению, программы не содержат интересующего нас содержания, несмотря на то, что в каждой программе отдельные модули и темы могли бы включить вопросы организации эффективного взаимодействия с семьей, учитывая, что современная нормативно-правовая база определяет данный вид взаимодействия как один из приоритетных. Возможности содержания реализуемых программ курсов повышения квалификации педагогических кадров в области организации эффективного взаимодействия с родителями мы представили в таблице 1.

Таблица 1

Возможности курсов повышения квалификации руководителей образовательных организаций к организации взаимодействия с семьей

№	Название курсов	Модули и темы, имеющие возможности подготовки к взаимодействию с семьей
1	Повышение эффективности государственно-общественного управления образовательной организацией средствами проектного и социального менеджмента.	Модуль 3. Социальное проектирование как механизм повышения эффективности системы публичного управления образовательной организации. Модуль 4. Регулирование социально-психологических процессов и взаимодействий.
2	Современный образовательный менеджмент.	Модуль 1. Стратегический менеджмент в образовании. Модуль 2. Инновационный менеджмент в образовании. *Тема 4.2.* Эффективное взаимодействие и сотрудничество с участниками отношений в сфере образования. *Тема 4.3.* Управление конфликтами и этика деловых отношений. Технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения. Обеспечение благоприятного морально-психологического климата в коллективе.
3	Введение в должность руководителя образовательного учреждения: основы планирования, организации, мотивации и контроля в управлении.	Модуль I (теоретико-методологический) Основы управления образовательными системами.
4	Управление инновационными процессами в системе общего образования.	Модуль II. Управление инновационной деятельностью образовательного учреждения.
5	Управление конфликтами в современном образовательном учреждении.	Модуль I Основы управления конфликтами.
6	Технология управления педагогическим персоналом в условиях реализации новых образовательных стандартов.	Тема 1.1. Инновационные технологии управления образовательным учреждением. Тема 1.2. Информационно-коммуникационные технологии в управлении образовательным учреждением. Тема 1.3. Управление конфликтами и этика деловых отношений. Тема 2.2. Организационные особенности управления проектами. Тема 2.3. Формирование команды проекта. Тема 2.6. Организационные механизмы управления реализацией проекта.
7	Основы управления общеобразовательным учреждением.	Модуль 1. (Нормативно-правовой). Правовые основы управления образовательным учреждением. Модуль 2. (Управленческо-технологический). Современный менеджмент в образовании.

8	Образ современного руководителя в системе образования	Модуль 1. Имидж как способ совершенствования деловых качеств, профессионального роста руководителя. *Тема.* Этика делового общения. Построение успешного делового взаимодействия. Модуль III. Публичное существование.

Таким образом, мы видим, что несмотря на очевидные требования развития современного общества и модернизации системы образования к необходимости организации социального взаимодействия семьи и школы в новых условиях, несмотря на декларируемые требования к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров в нормативно-правовой базе и требования к уровню профессиональных компетенций выпускников педагогических учебных организаций на практике в системе основной профессиональной подготовки и в системе повышения квалификации данные вопросы остаются недостаточно охваченными. Возможно, растущее отчуждение родителей и учителей в решении общих задач объясняется именно формальным подходом к организации социального взаимодействия, что способствует развитию потребительской позиции родителей как «заказчиков образовательных услуг» [7]. Противоречия реальной практики взаимодействия семьи и школы заключаются в возросшей потребности сотрудничества обоих социальных институтов, проявляющейся в повышении взаимных требований родителей к школе и школы к родителям; в расширении сфер социального взаимодействия семьи и школы (например, государственно-общественное управление).

Литература

1. Хуторянская Т.В. Подготовка студентов педагогического института к сотрудничеству с семьей школьника // Дис. … канд. пед. наук. Саратов. 274 с.

2. КонсультантПлюс, 1992—2013. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/

3. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей // Вестник образования. 2001. № 8. с. 24—33.

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г.Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // «РГ» — Федеральный выпуск № 5316 // http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html

5. Смирнова Т.Ю. Модернизация педагогического образования на основе ФГОС ВПО третьего поколения и образовательных программ // http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1763-2012-03-28-23-04-22

6. Козырев В.А. Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: материалы пленума УМО по направлениям педагогического образования. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. 80 с. С. 112.

7. Брюхова В. Школа и семья: от диалога к партнерству // В.М.Брюхова // Классный руководитель. 2007. № 7. С. 113—130.

Н.А.Антонова
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ И ЭКОНОМИСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В современную эпоху в контексте взаимодействия культур, реформирования политических, экономических и духовно-идеологических отношений принципиально новым оказывается социальный и личностный запрос к образовательной системе в целом, и к гуманитарному образованию в особенности. Необходимость владения иностранным языком современным специалистом с высшим образованием сегодня не подвергается сомнению. Знание одного или нескольких языков является залогом высокого уровня коммуникативной и социокультурной компетенции специалиста, обеспечения контакта с общечеловеческими ценностями, идеями и культурами, дает возможность для полноценного самораскрытия и самореализации личности.

Исходя из этого отечественные ученые — исследователи и вузовские преподаватели иностранных языков осуществляют новый этап разработки теории и совершенствования практики общеличностной и профессиональной подготовки специалистов для различных областей функционирования государства средствами изучаемого студентами иностранного языка.

В педагогической науке образование в широком смысле этого понятия рассматривается как одна из социальных подструктур общества, которая находится в прямой зависимости от его социального, экономического

и политического развития в целом и конкретной страны в частности, являясь при этом одним из способов передачи мировой культуры от поколения к поколению, от одного социума к другому. Проблемами выявления социального заказа общества и его корреляцией с содержанием и организацией процесса образования занимаются такие ученые, как А.А.Вербицкий, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.И.Легостаев, Б.Т.Лихачев, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин и др.

Образовательный процесс будет успешным только в том случае, если при его организации будут учтены психологические аспекты формирования, обучения и воспитания личности, которые исследуются такими учеными-психологами, как Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, Е.И.Рогов, Д.И.Фельдштейн, Г.П.Щедровицкий.

Образование как система находит свою практическую реализацию и решение в образовательном процессе, проблемами организации которого занимаются педагоги — теоретики и практики. Теоретические и практические вопросы отбора и организации содержания обучения иностранному языку рассматриваются в работах Б.А.Лапидус, А.В.Матюшиной, Е.В.Мешкова, Л.Н.Смирновой, С.Ф.Шатиловой и других авторов.

Научно-технический прогресс не может не влиять на организацию процесса формирования иноязычной компетенции специалистов — появляются интенсивные методики обучения устному общению и интенсивному усвоению лексического материала (Н.Н.Бибанова, Л.Ш.Гегечгори, Г.А.Китайгородская), методики, предусматривающие интенсификацию и оптимизацию процесса формирования иноязычной компетенции (Е.В.Кун, Б.А.Лапидус, И.В.Пронина, Л.Н.Смирнова, Н.П.Хомякова).

Повышение качества общеличностной и профессиональной подготовки вузовской молодежи во всех отношениях — проблема, никогда не теряющая социально-педагогической значимости. В каждый исторический момент развивающееся общество предъявляет все более высокие требования к системе высшего профессионального образования, соотносимые со складывающимся уровнем своего общественно-политического, социально-экономического, духовно-культурного состояния.

Стремясь адекватно реагировать на данный общественный запрос и конкретизирующий его государственный заказ, выраженный в Законе Российской Федерации «Об образовании», а также в соответствующих законах субъектов Федерации, работники высшего профессионального образования и исследователи на данном участке подготовки молодого поколения к самостоятельной жизни и полноценному участию в историческом процессе ведут теоретический и практический поиск оптимальных вариантов обучения и воспитания высококвалифицированных специалистов для всех сфер деятельности государства.

Проблема совершенствования университетской подготовки юристов и экономистов по английскому языку остается актуальной и в настоящее время и связана, на наш взгляд, с педагогической организацией продуктивного программно-методического обеспечения работы будущих юристов и экономистов с университетскими дипломами по освоению профессионально значимых средств английского языка. В процессе исследования было выявлено, что в современной теории и практике имеются теоретико-методологические и практико-методические предпосылки для построения продуктивной модели программно-методического обеспечения подготовки в университете юристов и экономистов, владение которых английским языком станет важным средством для их жизненной самоактуализации, становления как специалистов-профессионалов и истинных граждан Отечества.

Анализ опубликованных литературных источников позволил нам выделить ведущие проблемы и тенденции в профессиональной подготовке студентов.

Первая группа: сочинения методологического назначения, которые заключают в себе идеи основополагающего свойства для проектирования и осуществления комплекса мер по введению в образовательно-воспитательный процесс университета перспективных программ и методических материалов, существенно облегчающих студентам процесс усвоения различных разделов курса по дисциплине «Английский язык».

Главная идея данных работ связана с необходимостью и социально-педагогической целесообразностью обращения при функционировании педагогических систем к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям, составляющим базу для воплощения в образовательно-воспитательную практику гуманистической парадигмы обучения и воспитания молодежи. Ее разработка плодотворно ведется в исследовательско-творческих группах педагогов и практиков, в частности, освещающих такие проблемы как: объективное предназначение и сущностные характеристики данного феномена в контексте миротворческой деятельности современных школ и вузов (Е.В.Головнева, А.Д.Солдатенков, М.Г.Тайчинов и др.), особенности ориентации подрастающих поколений на освоение общечеловеческих духовно-нравственных ценностей в национально-территориальных образованиях и гражданско-патриотическое воспитание студентов с опорой на общечеловеческие духовно-нравственные ценности (Л.Г.Буркова, А.С.Гаязов, Л.А.Ибрагимова, Э.И.Сокольникова); гуманистические ценности воспитания и самовоспитания (О.С.Газман, Э.А.Гришин, Л.Ф.Спирин, а также представления об общечеловеческом и педагогическом идеале, его сущности, функциях, специфике формирования в современных условиях (В.И.Загвязинский, В.А.Караковский, П.В.Конаныхин); обращение к субъектности как новой парадигме образования, переход от авторитарного стиля образования к педагогике свободы (Д.А.Белухин, Е.В.Бондаревская, А.В.Петровский).

Развитию идеи педагогической поддержки обучающихся посвящена работа одного из замечательных последователей воспитательных систем в нашей стране О.С.Газмана, который выделяет педагогическую поддержку в особый педагогический процесс. Предметом педагогической поддержки, согласно определению О.С.Газмана, является процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, воспитании, общении, образе жизни [3, С. 16].

Раскрытие важных для совершенствования педагогической деятельности характеристических особенностей эффективной образовательно-воспитательной работы связывается с повышением методологической культуры педагогической деятельности и мышления, предполагает ориентацию развивающегося юного гражданина на многоаспектное самопознание, уважение человеческого достоинства воспитанника в управлении его всесторонним совершенствованием; максимальное воплощение в функционировании педагогических систем идей педагогики сотрудничества, педагогики творчества, индивидуально-творческое развитие и саморазвитие обучаемых в системе высшего профессионального образования, нацеливание студентов на максимальное достижение академической зрелости как интегральной ценности и ведущего показателя их готовности к профессиональной деятельности (В.И.Андреев, Н.Е.Мажар, В.А.Сластенин, Н.Г.Руденко).

Методологическое обоснование оптимизации подготовки специалистов представлено в работах, освещающих вопросы методологии научного познания и соответствующей исследовательской деятельности (Б.С.Гершунский, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин).

Следующая группа отражает результаты общепедагогических исследований в области профессиональной подготовки молодежи и экспериментальной проверки перспективных методических путей, создающих условия для реального улучшения профессиональной подготовки в вузе. Особое место в этом ряду занимает теория развития профессионального образования, разработанная А.М.Новиковым, в основе которой лежат четыре основные идеи: гуманизация, демократизация профессионального образования, опережающего, непрерывного образования, соответствующие основным целям профессионального образования, связанным с удовлетворением потребностей всех четырех субъектов — его «потребителей»: личности, общества, производства и самой образовательной сферы [5, С. 46].

Большое значение придают исследователи стилю и форме образовательного воздействия преподавателей на сознание подрастающего поколения посредством интенсификации процесса обучения (Ю.К.Бабанский), организации развивающего обучения (В.В.Давыдов), проблемного обучения (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.Оконь), основам проектирования личностно-ориентированного обучения (Н.А.Алексеев, Д.А.Белухин, А.В.Хуторской и др.).

В качестве концептуально важных для организации и осуществления педагогического процесса мы рассматривали исследования Е.П.Рыжиковой о научно-педагогических условиях изучения иностранного языка в системе андрагогики, И.И. Халлевой об основах теории обучения пониманию иноязычной речи, Н.А.Шишкиной о построении модели обучения иностранному языку при многоуровневой системе профобразования в техническом вузе.

Третья группа: социально-психологические произведения. В нашей исследовательской работе они способствовали психологическому сопровождению поиска, научному объяснению изменений в субъектах образовательно-воспитательной деятельности под влиянием применяемых педагогических средств. Большая часть публикаций этого направления посвящена фундаментальным характеристикам личности обучающегося в процессе активного взаимодействия ее с преподавателями и со сверстниками на деловой основе, в частности: А.Г.Асмолова, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, Абульхановой-Славской, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадрикова, Фельдштейна и других педагогов и психологов

Следующая группа представлена дидактико-методическими трудами. Здесь очень важной для организации и проведения нашего исследования оказалась разработка идеи педагогического опосредования результатов наставнической деятельности в преподавании студентам английского языка психологическим климатом в коллективе занимающихся, характером их общения во внеаудиторной и досуговой жизнедеятельности с использованием изучаемого иностранного языка. Так в публикациях Т.А.Аввакумовой, Т.И.Анисимовой, Н.Ю.Кудзиевой, В.А.Раутен, рассматриваются дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе, особенности формирования операционных навыков обучения на основе субъектных отношений в профессиональной подготовке студентов, формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования и готовности студентов к изучению нового материала.

Ценно тут и то, что современные исследователи затронутой нами педагогической проблематики отводят особое место в своих изысканиях ориентации образовательно-воспитательного процесса на личность воспитуемого, уделяя особое внимание интенсификации учебно-творческой деятельности студентов на основе использования резервных возможностей личности.

В следующей группе представлены разработки организационно-управленческого и технологического планов. Стратегическими по своему содержанию здесь являются публикации, посвященные характеристике государственно-общественной системы управления образованием в условиях дифференцированной

социокультурной и этнокультурной среды (Д.М.Вердиев), и системно-методического процесса подготовки специалистов (В.П.Беспалько, Ю.Г.Татур), раскрытию специфики интегративного проектирования содержания общеобразовательных и специальных предметов в условиях взаимосвязи деятельности средней и профессиональной школы, научному представлению проблем управления инновационными процессами в системе образования, показу роли гуманитарных наук как инструмента педагогического воздействия на личность обучающегося, анализу педагогических условий организации жизнедеятельности студентов в гуманизированной среде высшего учебного заведения, а также выявлению специфики форм взаимосвязи управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения.

В данной группе ведущий блок представлен работами методико-технологического плана в свете системного анализа управления образовательно-воспитательными процессами. Это, прежде всего разработки основ педагогической технологии, характеристики и компетентной оценки новых педагогических и информационных технологий в системе образования, а также использование современных информационных технологий по иностранным языкам, например: Н.В.Падеро, И.В.Роберт. Основы создания и использования средств информатизации образования В.В.Угольков, И.В.Коротяева. В данных работах показано, что на современном этапе информационная культура становится одним из основных показателей общей культуры личности, а воспитание информационной культуры становится социальным заказом современного общества. На основании этого, как отмечает И.В.Роберт, возникает необходимость создания информационно-учебной среды со встроенными элементами технологии обучения, под которой понимается совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между обучаемыми, преподавателем и средствами новых информационных технологий, а также способствующих формированию познавательной активности обучаемого при условии наполнения компонентов среды (учебное оборудование, пособия и т.д.) предметным содержанием определенного учебного курса [7, С. 129].

В осмыслении культурных богатств английского языка и в организации овладения студентами юридического и экономического факультетов иноязычной речью важное место занимают лингвистические исследования. Среди них на первом месте произведения, обобщающие результаты передового педагогического опыта и достижения соответствующей массовой образовательно-воспитательной практики: об основах англоязычной межкультурной коммуникации (В.В.Кабакчи), о предметном и тематическом тезаурусе как средстве развития когнитивно-творческой деятельности студентов (О.П.Кожокарь), об обучении языку делового общения студентов неязыковых вузов в региональных условиях (Г.Г.Харисова), о развитии профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку (М.К.Шлангман), о системе интеллектуально-эмоционального развития студентов юридического вуза (на примере изучения английского языка) (И.И.Ефимова).

Особое место занимают специально-предметные труды, которые представляют собой диссертационные работы (например: Бородай С.А. Формирование коммуникативных умений и навыков студентов экономической специальности, Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетенции экономиста), а также статьи в сборниках научных трудов и специализированных журналах.

На основе анализа источников теоретико-методологического и практического характера, мы выявили, что особенности программно-методического обеспечения занятий по английскому языку на юридическом и экономическом факультетах в современных университетах требуют дальнейшего совершенствования. Это обусловлено рядом жизненно важных обстоятельств: становлением нового геолингвистического контекста существования цивилизации; необходимостью перевода обучающегося в позицию субъекта собственного совершенствования; повышения аутентичности содержания изучаемого материала как важного средства совершенствования коммуникативной компетенции обучаемых; повышением уровня профессионально-деловой состоятельностьи молодежи в современных условиях.

В процессе обучения иностранному языку и посредством освоения данного предмета решаются задачи развития личности студента, формирования у него умений постигать иностранный язык, а также способности автономно управлять такой деятельностью в любой конкретной учебной ситуации и на перспективу — в целях непрерывного изучения этого языка в качестве средства коммуникации и инструмента профессиональной деятельности [10].

В данной ситуации методическое решение проблемы предполагает формирование у обучаемого способности компетентно и конструктивно, автономно от преподавателя развивать в себе умение пользоваться иностранным языком в текстовой деятельности — при условии постоянного саморазвития и самосовершенствования личности как субъекта этой деятельности и субъекта собственно учебной деятельности по овладению иностранным языком. Для достижения данной цели необходимо создание такой психолого-педагогической модели, в рамках которой в процессе обучения иностранному языку обеспечивается устойчивая привычка обучающихся к автономной, самостоятельной работе над иностранным языком, достаточный уровень учебной компетенции обучаемого, его способность к автономной и творческой по своему характеру учебной деятельности по всем аспектам овладения иностранным языком.

Реализация таких методических путей позволит студентам осуществлять различные виды деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культур и социумов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 355 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. М., 1995. № 2. С. 16—45.
4. Головнева Е.В. Оптимизация процесса формирования личности студента в системе подготовки учителя: Монография. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия, 2010. 186 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М.: Изд-во АСОПиР, 1998. 155 с.
6. Новиков А.М. Профессиональное образование России / Перспективы развития. М.: ИЦП НПО РАО, 1997. 254 с.
7. Роберт И.В. Основы создания и использования средств информатизации образования / Дис. … д-ра пед. наук. М., 1994. 339 с.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. школа, 1991. С. 3—84.
9. Сластенин. М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. 488 с.
10. Халлева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. С. 7—123.

Е.В.Багирова
г.Барнаул
Алтайская государственная академия культуры и искусств

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В условиях модернизации современного образования особое внимание уделяется подготовке конкурентоспособных специалистов. Конкурентоспособность специалиста обусловлена степенью соответствия его личностно-деловых и профессиональных качеств требованиям профессиональной деятельности. К важнейшими личностным качествам, характеризующим специалиста, следует отнести самостоятельность, способность и готовность к саморазвитию, самоактуализации и самореализации. А также умения самостоятельно ставить цели, определять содержательный и процессуальный аспекты своей профессиональной деятельности, творчески осуществлять профессиональную деятельность и анализировать ее результаты.

Для успешного приобретения этих качеств в настоящее время становится актуальной самостоятельная работа студента. Она характеризуется как деятельность, которая внешне управляется педагогом и одновременно самоуправляется студентом, поэтому одной из ключевых задач самостоятельной работы является развитие стремления студента к самовоспитанию и самообразованию. Охарактеризуем, самообразование личности носит целевой, осознанный характер, основывается на тщательном планировании деятельности человека, его жизненных планах, четко поставленных перед самим собой задач. Самовоспитание — это систематическая сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. Таким образом, самообразование и самовоспитание призваны укреплять и развивать способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные устои, необходимые привычки поведения, волевые качества [1, с. 15].

Благодаря саморазвитию, личность реализует свои способности, самосовершенствуется, в результате чего становится инициатором саморазвития сообщества, в котором находится, тем самым, в известной мере, внося свой вклад в культурно-историческое развитие общества. Поэтому значение саморазвития личности молодого специалиста в решении современных социально-экономических задач общества выступает на первый план. И перед студентами вуза стоит задача формирования и постоянного совершенствования своих способностей к учению и самостоятельной работе в условиях динамичного развития. Известный психолог Е.А.Климов пишет: «Начиная с детского возраста человека, развивается активность самосовершенствования, и в вузе она должна быть доминирующей. Роль вуза — дать возможность для реализации этой активности». Формирование у обучаемых творческих умений, коммуникативных способностей, помогающих определяться и действовать в неожиданных, противоречивых условиях воспитание стремления к саморазвитию — задачи, стоящие перед современным образованием.

Проблема самостоятельной работы в дидактике отнюдь не нова. Ее изучением занимались такие ученые, как Е.Л.Белкин, Е.Я.Голант, Б.П.Есипов. Р.Г.Лемберг, И.Я.Лернер, О.А.Нильсон, И.Э.Унт, П.И.Пидкасистый и др. Сущность понятия «самостоятельная работа» определяется учеными в разных аспектах в зависимости

от целевой направленности. Это понятие характеризуется многозначностью. Самостоятельная работа, рассматриваемая в нашем контексте, как средство социализации и адаптации в современном обществе будущих специалистов, и в качестве ее основного признака выделяется опосредованное управление этой деятельностью.

В связи с этим отметим, что самостоятельная работа будет эффективной и успешной, если выполняются следующие условия:

1) опосредованное управление самостоятельной деятельностью студентов через определенно построенную систему дидактических средств;

2) самостоятельная работа носит обучающий и опережающий характер.

В процессе выполнения самостоятельной работы у студентов формируется самостоятельность, рассматриваемая как характеристика деятельности и как личностное качество.

Личность всегда сама ставит перед собой цели, выбирает пути для их достижения и приходит к определенным результатам, анализируя которые проводит коррекционные мероприятия по совершенствованию деятельности. Отметим, что самостоятельная деятельность есть обязательное условие саморазвития личности, поскольку, во-первых, они взаимосвязаны, а, во-вторых, в состав самодеятельности включается привычка самостоятельно формулировать задачи, искать способы их успешного решения и с их помощью добиваться результата, а это, в свою очередь, обязательная составляющая будущего специалиста.

При этом саморазвитие понимается (Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.) как сознательное изменение и (или) сознательное стремление сохранить в неизменности Я-самость. Понятие «самость» подразумевает осмысление себя как субъекта в процессе деятельности, стремление к индивидуальности [4, с. 7]. Саморазвитие рассматривается, в работах В.И.Слободчикова, как способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни [3, с. 11].

Заметим, что ряд авторов считает главной целью развития личности реализацию человеком самого себя, своих способностей и возможностей, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоосуществлению, т.е. стремление к самостоятельности.

Профессиональное саморазвитие формируется, развивается под воздействием внешних условий (создание специальной системы дидактических средств) и внутренних способностей (сформированность умений самостоятельной учебной работы; потребностей в самопознании, развитии и самосовершенствовании). Отсюда, процесс саморазвития личности проходит этапы: самопознания, самоорганизацию, самообразование, самореализация. Все это подчеркивает значимость в направлении развития у студента самостоятельности посредством организации системы самостоятельных работ.

Система самостоятельных работ ориентирована на формирование у студентов умения целеполагания, осознания проблемности в деятельности, определения задач, умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, выявлять пути решения проблемы и своевременно вносить коррективы, а также видеть пути дальнейшего самосовершенствования и овладевать потребностью самореализации в профессиональной деятельности[3, с. 95].

Таким образом, активизация стремления студента к самостоятельной работе — неотъемлемая часть подготовки будущих специалистов в вузе. Это связано, прежде всего, социальным заказом общества, с профессиональной мобильностью, с высокой скоростью распространения научно-технической информации и темпами практического воплощения научно-технических достижений, а также с новыми требованиями к работе и трудоустройству в условиях рыночных отношений, т.е. с конкурентоспособностью в рыночных условиях. Самостоятельная работа способствует формированию социально адаптированной личности в условиях современного общества.

Литература

1. Байлук В.В. Природа самостоятельной работы / В.В.Байлук // Самостоятельная работа студентов в современном образовательном учреждении: теория и практика : сб. науч. тр. по итогам Междунар. конф., 17—20 марта 2010 г. В 3 ч. Ч. 2 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 14—17.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

3. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3—17.

4. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. М.: Интерпракс, 1995. 288 с.

Т.П.Барскова, Г.И.Зубарева
г.Омск
БОУ Омской области «Медицинский колледж»

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О ВЛИЯНИИ СОТОВЫХ ТЕЛЕФОНОВ И КОМПЬЮТЕРОВ НА ЗДОРОВЬЕ

В настоящее время на человека влияют факторы цивилизации, которых не было ранее, таких, как компьютеры и сотовые телефоны. Они прочно вошли в нашу жизнь и имеют не только положительные стороны, но и негативное влияние на здоровье человека, особенно в детском возрасте, поэтому воспитание у школьников сберегающего здоровье поведения, связанного с правильным обращением с сотовыми телефонами и компьютерами, играет важнейшую роль в охране их здоровья. От знания и соблюдения необходимых правил и норм поведения зависит их физическое и психическое здоровье. Охрана здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития образовательной системы, стратегическая цель которой — воспитание и развитие свободной жизнелюбивой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке

Но проблема состоит в том, что школьники не в полной мере владеют информацией о вреде компьютеров и сотовых телефонов, способах защиты от их негативного влияния, хотя об этом пишут в газетах, журналах, рассказывают в телепередачах. К сожалению, все эти способы получения знаний имеют недостаточное влияние на молодежь. Возникло противоречие между обилием существующей информации и низким уровнем знаний учащихся о безопасном пользовании компьютерами и сотовыми телефонами. И по-прежнему остается актуальной одна из важнейших проблем педагогики: как, в какой форме, какими педагогическими методами информировать и формировать убеждения подрастающего поколения по вопросам здорового образа жизни.

Учитывая важность проблемы, нами была проведена работа среди школьников 9-х классов одной из гимназий города Омска. Данный возраст был выбран потому, что все имеют уже достаточный опыт пользования компьютерами и сотовыми телефонами, поэтому, в том числе должны иметь определенные знания по их правильному использованию, и могут активно обсуждать проблему. Целью работы мы поставили использование различных педагогических методов формирования знаний и убеждений и выявление наиболее эффективного метода формирования знаний и убеждений старших школьников по вопросам правильного, здоровьесберегающего использования компьютеров и сотовых телефонов. Методы обучения — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач [1, 153]. Среди различных классификаций методов обучения мы использовали традиционную, опирающуюся на источники информации:

Словесные	Наглядные	Практические
Объяснение	иллюстрация	упражнение
Разъяснение	демонстрация	лабораторная работа
Рассказ	практическая работа	
Лекция	видеометод	
Беседа	наблюдение учащихся	
дискуссия		
инструктаж		

Выбор методов педагогической деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин [2, 46].

Для более эффективной работы метод проведения занятий в нашей работе определялся с учетом пожеланий учащихся. С этой целью были составлены анкеты, в которых предлагались на выбор следующие виды занятий: лекция, диспут, практическое занятие, самостоятельное изучение раздаточных материалов.

Кроме выбора методов обучения анкеты содержали вопросы, касающиеся знаний школьников о негативном влиянии сотовых телефонов и компьютеров, а также о способах защиты для снижения этих негативных воздействий. Таким образом мы определяли исходный уровень знаний об этих современных средствах технической коммуникации еще до проведения занятий. В анкетировании принимали участие четыре 9-х класса. По данным анкет все школьники имеют сотовые телефоны и компьютеры, кроме одного учащегося на момент опроса. Основная масса школьников применяет телефоны для общения, музыки и игр. Только для необходимых звонков применяют (по анкетам) 7% школьников. Большинство пользуется в течение дня от 1 до 3 часов, но есть часть ребят, которые и больше 3-х часов обращаются с телефонами (10%). Носят их в карманах 60%, в сумках — 30%, и там и там — 10%. Знают, что сотовые телефоны влияют на здоровье 95% школьников, вредными факторами назвали излучение 88%, а 12% ответили, что не знают, как именно влияют на здоровье. О способах уменьшения влияния телефона на здоровье 50% ничего не знают, остальные ответили, что надо меньше пользоваться и не носить близко к телу.

Компьютерами почти все учащиеся пользуются с 7—9 лет. Используют их для учебы, игр и общения. Проводят с ними больше 2 часов в день, часть ответили, что до 10 часов в день. Все ответили, что компьютер

негативно влияет на здоровье. 77% называют негативное влияние на зрение, 20% — «излучение», а 3% не знают факторов влияния на здоровье. О способах защиты 50% ничего не знают, а 50% предлагают меньше времени проводить за компьютером. О негативном влиянии компьютеров и сотовых телефонов говорили родители и учителя, 3 человека назвали бабушек. Таким образом, школьники к 9-му классу, по данным наших анкет, уже имеют определенные знания о негативном влиянии компьютеров и сотовых телефонов на здоровье человека. Но эти знания очень ограничены.

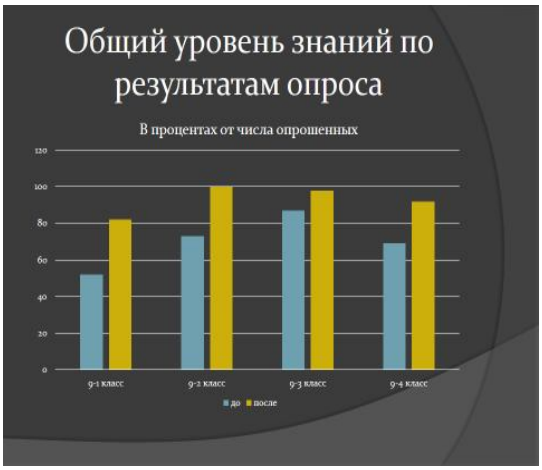
После анкетирования в каждом классе нами были проведены разные занятия по формированию знаний о негативном влиянии компьютеров и сотовых телефонов на здоровье человека и убеждений использовать меры по уменьшению этих влияний. Учащиеся 9—1 класса в анкетах предпочли самостоятельное изучение темы с помощью раздаточных материалов. Для самостоятельного изучения были разработаны: буклет, два информационных листа (о вреде сотового телефона и способах защиты и о вреде компьютера и способах защиты), инструкция по выполнению гимнастики для глаз. Вначале была проведена мотивация к изучению темы и розданы подготовленные материалы для самостоятельного изучения.

В 9—2 классе было проведено практическое занятие. Заранее делали посевы на микрофлору с сотовых телефонов учащихся на питательные среды, и во время практического занятия демонстрировали результаты посевов. Практическое занятие предполагало активное участие школьников всего класса: учащиеся были обучены гимнастикам для глаз, способам гигиенического ухода за сотовым телефоном, правильной организации рабочего места при работе за компьютером, правильной осанке. В 9—3 классе был проведен диспут, на котором обсуждались острые и проблемные вопросы по теме, высказывались собственные суждения школьников. В 9—4 классе была проведена лекция, для которой подготовлена презентация по теме с использованием фильма из телевизионной передачи.

После того, как все методы были реализованы, проводилось повторное анкетирование учащихся девятых классов. В итоговой анкете были заданы те же вопросы, что и в начальной. В ней уже все дети отметили вредные факторы сотового телефона, и кроме «излучения» еще назвали «микробов». От телефонов страдают головной мозг и ухо. В начальной анкете, напомним, только 50% знают про «излучение», а 50% вообще не смогли ничего назвать. В начальной анкете органы, на которые воздействуют сотовые телефоны, вообще не назывались. Со способами защиты также познакомились все, и кроме, держать подальше от тела и меньше разговаривать указали еще на пользование гарнитурой. Половина ребят на момент опроса уже пользовалась гарнитурой.

О влиянии на здоровье компьютера назвали не только зрение, как в начальной анкете, но и головной мозг, нервную систему, опорно-двигательный аппарат. Для уменьшения негативного влияния компьютера на здоровье также почти все имеют знания после проведенных занятий и считают, что необходимо уменьшить время работы с компьютером, правильно сидеть, делать гимнастику, работать в освещенном помещении, использовать специальные очки для работы на компьютере. До занятий только половина школьников указала, что надо уменьшить работу за компьютером, а остальные ничего не назвали.

Таким образом, после проведенных занятий по результатам анкет мы видим, что уровень знаний школьников о негативном влиянии сотовых телефонов и компьютеров, а также о способах защиты для снижения этих негативных воздействий повысился во всех классах. Самыми эффективными методами оказались те, в которых сами ученики принимали активное участие в процессе познания: делали гимнастику, посевы, измерения, обсуждали, высказывали свою точку зрения. Это — дискуссия и практическое занятие. Самым низкоэффективным занятием было самостоятельное изучение материалов.



Знания по вопросам, касающихся здоровьесбережения, нужны не только для общего кругозора, но и для формирования убеждений школьников о необходимости вести здоровый образ жизни. В анкетах в заключении

были заданы вопросы о реализации полученных знаний: какие способы защиты они считают невыполнимыми для себя и будут ли вообще применять что-либо из известных способов. Невыполнимыми для себя 10% назвали ограничение пользования, 45% для себя не определили, 45% считают, что все выполнимо, 12% отметили, что ничего не будут применять, 20% еще не определились, будут ли вообще что-либо использовать, 68% написали, что частично будут использовать (например пользование гарнитурой).

Одних знаний, как видим, для формирования убеждений недостаточно, необходимы различные формы и методы воздействия на подростков не только со стороны учебного заведения, но и других социальных структур. И все же полученные таким образом знания помогут молодым людям формировать свои убеждения в выборе здоровья, как одной из важнейших жизненных ценностей.

Литература

1. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / ред. Пидкасистый П.И. М.: Пед. об-во России, 2006. 608 с.

2. Мешков Н.И., Харитонова И.В. Педагогика. Краткий курс лекций: учебное пособие. Саранск: Мордовский гос. ун-т им. Н.П.Огарева, 2010. 149 с.

И.Г.Вовнова

г.Томск

Томский государственный архитектурно-строительный университет

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Создание и выявление педагогических условий, которые существенно влияют на процесс учения и формирование положительных установок на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, основывается на факторах, способствующих формированию профессиональных интересов студентов. В их число входят: 1) престижность профессии; 2) личные склонности и потребности учащихся; 3) организация образовательного процесса.

Процесс моделирования и реализации технологии совершенствования профессиональной компетентности выпускников технического вуза осуществлен в условиях Томского государственного архитектурно-строительного университета. При этом использованы основные подходы к отбору содержания обучения — системный, комплексный, личностный, деятельностный и модульный.

Принципы, на базе которых строились разработанные педагогические условия формирования профессиональной компетентности бакалавра специальности «190100 Наземные транспортно-технологические комплексы», следующие: непрерывности и преемственности образования; научности и профессиональной компетентности; системного, комплексного подхода; интегративности и дифференцированности; принцип деятельностного понимания профессии; принцип индивидуализации; объективности и конфиденциальности.

Рассматривая технологию учебной деятельности студентов в техническом вузе как сложную открытую систему, исходили из соблюдения следующих психолого-педагогических условий ее моделирования и реализации:

— обязательный образовательный минимум требований к специальности;

— учет потребности в формировании профессиональной компетентности в области высшего образования;

— обусловленность целей и задач технологии формирования профессиональной компетентности социальным заказом существующей системы образования;

— построение содержания обучения с учетом многопрофильности специальности и должностных обязанностей;

— определение и построение иерархической структуры целей и задач в связи с этапами обучения и уровнями компетентности;

— процесс совершенствования компетентности должен строиться исходя из профессиональной и личностной необходимости студентов и реализовываться до требуемого или желаемого уровня;

— оптимальное сочетание теоретических и практических заданий в соответствии с объективными потребностями в формировании компетентности;

— опора в процессе обучения на передовой научно-педагогический опыт;

— использование в процессе обучения активных организационных форм и методов обучения (проблемные творческие группы и семинары; мастер-классы и др.);

— разработка и использование проблемных материалов и заданий для самостоятельной работы;

— создание профессионально-ориентированной и личностно-деятельностной среды на основе разработки программно-методических комплексов;

— установление в процессе обучения субъект-субъектных отношений «слушатель-преподаватель», «слушатель-слушатель»;

— эффективное использование при управлении процессом обучения диагностических, формирующе-развивающих, аналитико-оценочных и других процедур;

— ориентация, при выборе критериев и показателей эффективности, на конкретные направления работы в соответствии с выделенными критериями эффективности формирования профессиональной компетентности.

С опорой на выделенные концептуальные подходы, принципы, основные психолого-педагогические условия определены и описаны компоненты формирования профессиональной компетентности бакалавров специальности «190100 Наземные транспортно-технологические комплексы» в условиях технического вуза: смысловая, знаниевая, деятельностная.

Основные целевые установки формирования профессиональной компетентности следующие: совершенствование социально-нормативной, концептуально-психологической, психолого-педагогической компетентности, а также развитие навыков рефлексивной деятельности. Каждая из целевых установок подразумевает развитие всех составляющих компетентности, как развитие профессиональных знаний, умений и навыков, так и формирование и совершенствование профессионально важных качеств.

Смысловой компонент процесса обучения рассматривается через формирование потребностей, интересов, профессиональной активности, направленных на совершенствование их профессиональной компетентности. При этом акцент в процессе обучения ставится не только на формирование профессиональной компетентности и отдельных ее компонентов, но и на общекультурное, духовное и интеллектуальное развитие специалиста. Здесь решается задача как роста уровня профессиональной компетентности с целью более эффективного выполнения профессиональных функций, так и повышения квалификационного разряда специалиста-инженера.

При проектировании знаниевого компонента технологии основывались на выделенных нами принципах непрерывности и преемственности образования; системного, комплексного подхода; научности и профессиональной компетентности; интегративности и дифференцированности; принцип деятельностного понимания профессии; принцип индивидуализации; объективности и конфиденциальности.

При этом общенаучная интеграция осуществляется через включение в содержание обучения материалов, обеспечивающих взаимосвязь общенаучного, междисциплинарного и внутридисциплинарного уровней комплексирования содержания обучения в соответствии с уровнями профессиональной компетентности на единой инвариантной основе, а также взаимопроникновение и взаимообусловленность социальных, экономических, педагогических и психологических функций в структурирование содержания формирования профессиональной компетентности бакалавров специальности «190100 Наземные транспортно-технологические комплексы».

Междисциплинарная интеграция обеспечивает общедидактический подход к решению проблемы профессиональной компетентности как результата междисциплинарного взаимодействия. Теоретической предпосылкой структуры и содержания отдельных модулей является единство структурных элементов модели, зависимость содержания обучения от целей и задач формирования профессиональной компетентности, а также единство содержательной и процессуальной сторон содержания обучения.

Внутридисциплинарная интеграция реализует интеграцию более высоких уровней, предусматривает осуществление интеграционных процессов от закономерностей общих к частным, и от создания общей модели содержания к структуре отдельных модулей, тем, занятий.

Деятельностный компонент — при проектировании процесса обучения мы ориентируемся на алгоритм психолого-педагогического сопровождения инженеров-механиков при реализации технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров специальности «190100 Наземные транспортно-технологические комплексы», предусматривающий поэтапное формирование и совершенствование профессиональной компетентности через систему высшего образования.

Системообразующим фактором этой модели является профессиональная компетентность, основным критерием оценки которой является рост уровня профессиональной компетентности этих специалистов.

Под технологией формирования профессиональной компетентности в условиях технического вуза подразумевается специальным образом организованная система, направленная на достижение основных целевых установок — совершенствование профессиональной компетентности данных специалистов — посредством реализации определенной совокупности компонентов (смысловой, знаниевой и деятельностной) и учетом особенностей взаимодействия преподавателей и обучающихся в рамках профессионально-ориентированной личностно-деятельностной среды.

Прежде всего важно говорить о знаниевой компоненте, которая определяет специфику той или иной профессии. Совершенно очевидно, что под влиянием технического прогресса, внешних условий, социума, предъявляющих новые требования к специалисту, набор знаниевых реалий содержания образования, характерного для подготовки того или иного выпускника, меняется. Речь идет не только об изменении количественного наполнения, когда под влиянием обозначенных выше факторов выпускник имеет дело с какими-то новыми процессами, новыми машинами и так далее. В данном контексте уместно говорить об изменении

самого качества знаний, о появлении в практике деятельности современного выпускника технического вуза, реалий которые имеют по своему характеру наполнения синтетическое структурирование. То есть можно говорить о том, что в содержании знаниевой компоненты появились знания интегративного характера, включающие в себя (если говорить о специалистах нашего профиля) физику, химию, математику. Приобщение к таким феноменам позволяет будущему выпускнику смотреть на проблемы, с которыми он сталкивается, более объемно, стереоскопически и находить решения их в разных областях.

Такой подход означает, что включение в явление факторов интегративного характера является насущной проблемой для педагогов, занимающихся подготовкой современных специалистов. Поиск таких феноменов, оптимальный их выбор из современной технической культуры это задача педагогов. В дальнейшем мы будем обсуждать такой феномен — многомерное пространство. В качестве введения которого возможно в знаниевое содержания образования и является важным условием корреляции этой знаниевой компоненты, позволяющей оптимально готовить современного инженера именно с точки зрения его знаниевой подготовки.

Совершенно очевидно, что любая корреляция в области знаниевого наполнения содержания образования повлечет за собой для грамотного педагога и изменение способов работы с новым появившимся знанием. Речь идет о том, что репродуктивная форма усвоения таких знаний имеющих синтетический характер будет недостаточной, более того малоэффективной. Просто усвоить информацию о том, с чем связан тот или иной феномен будущему специалисту окажется недостаточным для того, чтобы с этим работать. Поэтому эффективным в этой ситуации будет обращение к так называемым личностно-ориентированным технологиям. Причем среди таких технологий речь идет о дистанционном обучении и других формах и те, которые связаны с освоением информации, например проблемное обучение. Среди них особую роль следует отвести самостоятельной работе будущих специалистов, потому что в ее рамках тех формах, которые предложит преподаватель, может происходить усвоение нового содержания знаний. И поэтому в качестве педагогического условия второго порядка необходимо педагогу считать оптимальный выбор не только образовательных технологий, необходимых и достаточных для работы с выделенными знаниями, но и освоение тех методик, которые позволяют сделать эти технологии реальными.

Безусловно важным педагогическим условием формирования профессиональной компетентности является мотивационная составляющая. Специалист будущий не заинтересованный, не желающий эффективно успешно работать будет специалистом не востребованным. Конечно в этой составляющей — мотивационной определяющим являются внешние условия. Они мало поддаются педагогической корреляции и не могут быть переведены в статус педагогических. Так как речь идет о возможностях социума оплачивать ту или иную работу специалиста. Через этот канал мотивируется его профессиональная компетентность. Поэтому мы не будем обсуждать этот аспект педагогических условий, а поговорим только о тех педагогических условиях, которые находятся в пространстве профессиональной деятельности педагога. В качестве таковых надо работать с такой категорией как интерес. Студент не заинтересованный в усвоении содержания образования на уровне знаний, деятельности, которую предлагает педагог, не может быть успешен. Поэтому связка: мотивация — интерес основа для педагогических условий в этой области. Очень важным для педагога условием формирования мотивационной компоненты будет правильно организованная работа в сфере оценивания успешности деятельности студента. Успешности на промежуточных стадиях — так называемый промежуточный контроль — и на итоговой стадии.

Педагогические условия это явление интегративное: знаниевая компонента, а точнее работа с ней, которая предполагает получение знаний содержания ФГОС, учебных планов; деятельностная компонента, то есть изменение технологий и форм работы; мотивационная компонента подготовки. Речь идет о внутренних факторах развития этой ситуации и в качестве педагогических условий выступает грамотно спроектированная работа по формированию интереса. В частности оценивания, работа с различными формами рейтинга.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. С. 124.

2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.

3. Бухтяк М.С. Естественная связность на гиперповерхности пространства B_6 // Геометрический сборник / Под ред. В.В.Слухаева. Томск: Изд-во Том. Ун-та. 1993. Вып. 31. с. 51—56.

4. Бухтяк М.С. Об одном шестимерном пространстве // Геометрический сборник / Под ред. Слухаева В.В. Томск: Изд-во Том. Ун-та. 1982. Вып. 22. с. 51—61.

5. Бухтяк М.С., Вовнова И.Г. О геодезических линиях полуриманова многообразия // Вторая Сибирская геометрическая конференция. Тезисы докладов. Томск: Томский педуниверситет, 1996. с. 31—32, с. 144.

Е.В.Волкова
г.Нижневартовск
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40»

КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА
(из опыта работы учителя иностранных языков)

Teachers are special people who cause joyful happenings
in the hearts of children. If you make happy two people in
your classroom today, be sure one of them is you.

Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС общего образования, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». Молодой человек, живущий в современном обществе, должен адаптироваться в быстро меняющихся условиях жизни, самостоятельно приобретать знания, необходимые для решения определенных проблем, самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие трудности и найти способы выхода из них, используя современные технологии, быть способным предлагать новые идеи, творчески мыслить. Ему необходимо научиться работать с информацией, обобщить ее и сделать аргументированные выводы. Для решения проблем он должен быть коммуникабельным, чтобы быть способным работать в различных социальных группах.

На современном этапе развития образования основная форма обучения в школе — урок. Как же построить урок, чтобы реализовать требования стандартов второго поколения? Цели уроков зависят от замысла, выдвигается на первый план то, в чем нуждаются дети этого класса. Подготовка содержательного и методического обеспечения урока проходит в соответствии с требованиями к традиционному уроку, при этом важно учитывать место урока в теме, содержание материала урока, уметь выделить главный материал, который ученики смогут понять, усвоить и применить в новой ситуации. Важно обращать особое внимание на индивидуализацию обучения, стимулирование интереса и творческой активности обучающихся, включая самостоятельную продуктивную деятельности, продумать форму контроля и предусмотреть этап диагностики результатов достижения цели,сориентировать содержание, методы и формы образования на уровень подготовленности по предмету, уровень развития и воспитанности детей. И самое главное в современном уроке то, что ребенок должен осознать концепцию урока «Учитель не тот, кто дает готовую истину, а тот, кто учит ее искать». Поэтому обучающимсяважно научиться искать необходимую информацию, критически и продуктивно оценивать этот информационный поток, который буквально сдавливает их со всех сторон.

Чтобы хорошо управляться с информацией, необходимо овладеть определенными практическими и мыслительными навыками, которые учитель развивает через многообразие педагогических приемов:

- вовлечение в процесс всех обучающихся по всем видам речевой деятельности в рамках одного урока;
- чередование видов деятельности (динамичные, спокойные, устные, письменные);
- использование всех компонентов УМК;
- использованиеактивного баланса обоих полушарий: левое: ответы на вопросы, заполнение пропусков, вербальный анализ, последовательная обработка информации, правое: образы, воображение, креативность, рисование, параллельная обработка информации, обучение чтению целыми словами на узнавание после устного закрепления;
- ведение учета возрастных особенностей на уроке: 15 мин — разогрев, 15—20 мин — активная презентация, 10—15 мин — утомление, затухание, при этом необходима смена деятельности: рисунки, песни, ролевые игры, творческие задания;
- развитие способов восприятия, воображения и запоминания: визуалы — через зрение (картинки, карточки, таблицы); аудиалы — через слух (музыка, звуки); кинестетики — через движение (песни, рифмовки, поделки);
- воспитание толерантности с использованием социокультурного компонента;
- ориентирование на самоконтроль и самооценку (улыбка, жесты, хвалить, но не навреди).

Наряду с педагогическими приемами эффективными являются современные образовательные технологии, среди которых можно выделить технологию развития критического мышления. Основа технологии — трехразовая структура урока: *вызов, осмысление и рефлексия*. Эта технология представляет собой совокупность разных приемов и техник, ориентированных на поддержание интереса обучающихся к процессу обучения, пробуждение исследовательской и творческой активности; она представляет ученику условия для осмысления материала и помогает ему обобщить и применить на практике приобретенные знания.

Вызов. В классе на стадии вызова обучающиеся могут получать задание, потом методом мозговой атаки составлять список того, что они знают или думают, что знают. На этой стадии формируется мотив к обучению. При этом деятельность на уроке не пассивная, а активная. Для того чтобы обучаемые осознанно и критически подходили к пониманию новой информации, они должны принимать активное участие в процессе обучения.

На данной стадии происходит определение *цели* предлагаемой темы. При этом следует различать цели учителя и цели обучающихся. Цели, выбранные учеником, более сильны и мотивированы.

Осмысление. На этой стадии обучаемый вступает в контакт с новой информацией или идеями. Форма контакта может быть разной: чтение текста, выполнение опытов, аудирование и т.д.

Фаза рефлексии необходима не только для того, чтобы учитель получил обратную связь, но и для того, чтобы сами обучающиеся закрепили новые знания, перестроили свои представления, включив в них новые понятия.

Использование технологии критического мышления в преподавании иностранного языка позволяет значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого обучающегося, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи.

Технология развития критического мышления имеет множество достоинств, как для ученика, так и для учителя.

Технология критического мышления дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология критического мышления дает учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

При проектировании урока, в частности урока иностранного языка, необходимо учитывать принцип диалога культур, реализация которогоспособствует формированию у обучаемых таких необходимых для межкультурного общения качеств, как культурная непредвзятость, толерантность, социокультурная наблюдательность, готовность к общению и сотрудничеству в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт и вежливость. Подход к организации учебно-исследовательской деятельности на уроке, направленной на исследование социокультурных реалий стран изучаемого языка, дает колоссальные возможности школьникам устранить белые пятна, найти научное объяснение тому или иному явлению, постичь ту или иную истину.В преподавании иностранного языка учителю очень важно владеть технологией организации учебно-исследовательской деятельности, которая позволяет развивать у обучающихся специфические исследовательские умения и навыки, систематизировать формы и методы работы, направленные на формирование исследовательской культуры и создавать благоприятные условия для формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности на урочных занятиях могут быть следующими: урок-исследование, урок-лаборатория, урок-творческий отчет, урок изобретательства, урок — «Удивительное рядом», урок-рассказ об ученых, урок-защита исследовательских проектов, урок открытых мыслей. Домашнее задание исследовательского характера может сочетать в себе разнообразные виды, причем позволяет провести учебное исследование, достаточно протяженное во времени.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях могут быть следующими: исследовательская практика обучающихся; ученическое научно-исследовательское общество — форма внеурочной деятельности, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также встречи с представителями образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с НОУ других школ. Участие старшеклассников в олимпиадах, конкурсах, конференциях, в т.ч. дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах предполагает выполнение ими учебных исследований или их элементов в рамках данных мероприятий.

Многообразие форм учебно-исследовательской деятельности позволяет обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию у них универсальных учебных действий.

В данной статье приведены лишь несколько педагогических приемов и образовательных технологий, активно используемых мною на уроках иностранного языка. Они вполне эффективны, легко воспринимаются обучающимися и дают желаемый результат, который соответствует запросам и родителей учеников и требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Таблица 1

Результаты участия обучающихся в интеллектуальных марафонах

№	Наименование мероприятия	год	Результат
1	Всероссийская олимпиада школьников (муниципальный этап)	2011, 2013	1 призер, 1 призер
2	Всероссийский молодежный чемпионат по английскому языку (региональный уровень)	2012	1 призер
3	Городской слет научных обществ обучающихся (конкурс научно-исследовательских работ)	2008, 2009, 2011, 2012, 2013	1 призер, 1 победитель, 1 призер, 1 призер, 2 призера
4	Межрегиональный фестиваль ученических проектов «Грани»	2009, 2010	1 призер, 1 победитель
5	Неделя иностранного языка на базе ЮрГУ в г.Нижневартовске	2013	1 призер
6	Всероссийский конкурс-олимпиада по английскому языку «Познание и творчество»	2009 2010 2012	5 лауреатов 8 лауреатов, 1 победитель, 3 лауреата

Литература

1. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002.
2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003.
4. Кашлева Н.В. Школьная проектная лаборатория. Волгоград: Учитель, 2009.
5. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И.Савенков. М.: «Сентябрь», 2003.

Р.С.Гайсина
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Решение проблемы взаимоотношения общества и природы в условиях ее глобализации зависит от экологического сознания и экологической грамотности, как отдельного гражданина, так и всего человечества. Важнейшим социальным институтом, обеспечивающим функции самосохранения и саморазвития общества, является система образования. Значимую роль в ней играет учитель — носитель общественного опыта, накопленного предыдущими поколениями, и передатчик его подрастающему поколению. Деятельность учителя по экологическому образованию школьников является наиболее реальным, перспективным и доступным средством решения экологических проблем, так как только техническими средствами разрешить экологический кризис не является возможным.

Эта задача согласуется с идеалом становления личности, владеющей готовностью жить и действовать в быстро меняющихся экологических и социально-экономических условиях, вооруженной умениями экологически безопасной индивидуальной и профессиональной деятельности в окружающей природно-социальной среде, обладающий экологическим сознанием и способностями жить в гармонии с окружающей природой.

Становление экологического сознания — процесс, включающий в совокупности мыслительную, эмоциональную и деятельностную сферы человеческого бытия. Отсюда, наличие только естественнонаучных, экологических знаний само по себе не является показателем сформированности экологического сознания. Профессиональная готовность будущего учителя к экологическому образованию школьников предполагает вооружение их также ценностными ориентациями, практическими умениями и навыками решения экологических проблем и разумного поведения в природе. Все это свидетельствует о необходимости особого внимания развивающейся в последние десятилетия идее гуманистической модели экологического образования [3].

В отличие от традиционной модели, направленной преимущественно на передачу студентам специальных знаний, гуманистическая модель экологического образования ориентирует на становление личностного роста студента, формирование критически мыслящего, социально активного гражданина, проявляющего заботу о состоянии окружающей среды. Экологический стиль его мышления подразумевает способность не только к восприятию экологической информации, но и к осмыслению закономерностей, причинно-следственных связей между компонентами природы, между природой и человеком. Данный стиль мышления опирается на представление о целостности системы «природная среда — человечество».

Становление экологического сознания в контексте новой экологической парадигмы основывается на создании условий для развития свободной личности и в то же время ответственной за свое существование в мире [1].

Экологическая ответственность личности проявляется:

— в ответственности за состояние окружающей природы, от которой, в свою очередь, зависит жизнь человека;

— в ответственности за свое здоровье и здоровье других людей, являющееся не только личностной, но и общественной ценностью;

— в активной деятельности по изучению и охране окружающей среды, в предупреждении негативной антропогенной деятельности.

С позиции гуманистической модели экологического образования значительное внимание уделяется мотивации необходимости овладения знаниями и навыками, причем не абстрактными, а необходимыми для личного участия в решении существующих экологических проблем и предупреждении новых. Мотивационным фактором в процессе экологического образования в вузе при определенных условиях будет восприятие экологических проблем студентами как личностно значимых, осознание важности и необходимости разумного отношения к окружающей природе, как единственного источника существования человечества, формирование убежденности в том, что только экологически грамотная личность способна преодолеть противоречия в системе природа-общество, осознание эколого-педагогической деятельности как своего профессионального долга.

Существенным аспектом гуманизации экологического образования, становления экологического сознания студентов является также развитие у них способности эстетически-нравственного восприятия окружающей среды.

Природа всегда занимала видное место в системе эстетического воспитания. Объективным источником ощущения красоты в природе выступает та или иная непосредственно воспринимаемая гармоническая взаимосвязь явлений, в которой проявляется всеобщее диалектическое единство развивающейся природной действительности. Нарушение этой взаимосвязи, возникающее в результате экологического ущерба, наносимого природе человеком, способно порождать ощущение неэстетичного, безобразного, уродливого. Проблема взаимоотношения человека и природы приобретает особую актуальность теперь в связи с тревожной экологической ситуацией в современном мире, с тем, что угрожающе исчезает естественная красота. В процессе профессионально-педагогической подготовки учим студентов более внимательно смотреть вокруг, острее и глубже чувствовать и понимать красоту природу. Эстетическое воспитание посредством прекрасной природы есть процесс сущностного становления и духовного развития человека [4].

Важными структурными компонентами гуманистической модели экологического образования студентов педвуза является их готовность к эколого-педагогической деятельности, включающая систему знаний научных основ экологии, условий становления экологической культуры подрастающего поколения, понимания сущности эколого-педагогического процесса, осознание целей и задач экологического образования школьников, видение его содержательного компонента. Готовность к эколого-педагогической деятельности предполагает у будущего учителя умений применять полученные знания на практике: осуществлять целеполагание в процессе формирования экологической культуры обучаемого, реализовать отбор эколого-дидактического материала и оптимальных методов и приемов развития экологической культуры личности, уметь анализировать результативность своей эколого-педагогической деятельности.

Изложенное выше позволяет говорить о гуманизации экологического образования в педагогическом вузе как аспекте профессионального становления учителя, обеспечивающего создание условий развития экологической культуры школьников.

Поиск путей повышения эффективности общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих учителей подводит к необходимости усиления внимания разработке содержания, средств, методов, форм и педагогических условий гуманизации экологического образования в педагогических вузах.

Литература

1. Глазачев С.Н., Кашлев С.С., Марченко А.А. Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика. М.: Горизонт, 2004. 137 с.

2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 480 с.

3. Добрускин М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования // Философия и общество. 2005. № 3. С. 87—109.

4. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. 220 с.

И.В.Георге
г.Нижневартовск
Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Прежде всего, нас интересует формирование акмеологической компетентности, поскольку она обусловливает мотивацию и готовность не только к самостоятельной работе, но, прежде всего к профессиональной деятельности, обеспечивая сознательность, целеустремленность и желание студента к саморазвитию. Сформированность акмеологической компетентности — основные свойства, качества и умения профессионала (в ряде случаев и необходимые условия) обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Акмеологические инварианты профессионализма связаны с активным и целенаправленным саморазвитием, потребностью реализации творческого потенциала. Акмеологическая компетентность связана с процессами личностно-профессионального развития [1]. Для формирования данной компетентности целесообразны задания для самостоятельной работы как характерного профессионального содержания, направленные на формирование ценности профессионального выбора, потребности к профессиональному совершенствованию, а определенные формы самостоятельной работы, способствующие развитию личности в профессиональном смысле (проекты, профессиональные конкурсы, конференции и т.п.).

Организационная, профессионально-организационная компетентность в самом общем значении рассматривается как эффективное выполнение таких профессиональных функций как «обеспечение», «планирование», «контроль». Организационная компетентность будущего инженера рассматривается как интегративное свойство личности, включающее в себя знания, умения и профессионально важные качества, обобщенные опытом практической деятельности, способствующие эффективной организации коллектива для выполнения совместной профессиональной деятельности, осуществлению корректировки и внесению инновационных изменений в соответствии с условиями, включая самоорганизацию. Данная компетентность может формироваться при выполнении таких самостоятельных заданий, для которых необходимо самостоятельное планирование времени, места, еще лучше, если один из студентов будет назначен ответственным за групповой проект: определение объема выполняемой работы, выделение этапов работы, постановка цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, организации рабочего пространства, привлечение дополнительных средств для самостоятельного выполнения задания. Кроме того, данный компонент предполагает определенный уровень сформированности умения управлять собой. Для формирования данной компетентности эффективным средством является технологическая карта дисциплины.

Аналитическая компетентность в числе наиболее важных для будущего специалиста. Основным механизмом развития данной компетентности является содержание заданий в принципе при изучении любой дисциплины. Так, например, даже при работе с текстом можно дать такие задания: выделить главные мысли; обосновать, выделить, разделить, описать, охарактеризовать, объяснить, расчленить, выписать, сравнить; составить план, тезисы, конспект; сделать вывод. Усвоению логико-методологических знаний способствуют структурно-логические схемы, сравнительные таблицы и опорные конспекты. С их помощью наглядно, в лаконичной форме выявляются связи и взаимозависимости между элементами, структурными компонентами,

понятиями и системами взглядов. Схемы и таблицы помогают как в теоретическом осмыслении материала, так и в учебной исследовательской деятельности студентов, давая образцы упорядоченного знания и подходов к обобщению, систематизации и классификации материала, а также в формировании аналитических и конструктивно-прогностических умений у студентов.

Информационная компетентность как составляющая профессиональной необходима современному специалисту любого направления и специализации. Задания для самостоятельной работы предполагают самостоятельную работу с информацией: поиск, отбор, структурирование, представление и др.

Содержание любой дисциплины определенным образом влияет на специфику самостоятельной работы по данной дисциплине. Однако общие моменты все же имеют место, перечислим некоторые из них:

— обучение планированию своей учебной работы;

— освоение инвариантных основ содержания образования;

— изучение фундаментальных основ дисциплины и др.

Научно-исследовательская компетентность является одной из основных в структуре профессиональной компетентности. Для развития научно-исследовательской компетентности студентов необходимо создание специальных условий, которые, с одной стороны, создают реальные возможности проявления активности и решения исследовательских задач, а, с другой стороны, позволяют влиять на изменение позиции студента. Так, преподавателями разрабатываются система заданий для самостоятельной работы, темы рефератов и докладов, методические указания к выполнению лабораторных и практических работ, проектов, упражнений, индивидуальных домашних заданий и т.д., темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов. Кроме этого, вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу способствует формированию научно-исследовательской компетентности.

Социально-психологическая, коммуникативная и аутопсихологическая компетентности связаны с развитием умений и навыков социального взаимодействия будущих специалистов. Например, Б.С.Гершунский, включая данную компетентность в состав профессиональной компетентности, понимают под ней знание типологических отличий, особенностей поведения, деятельности и отношений специалистов в коллективе. Способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, умение работать в команде сегодня ведущее требование к специалисту со стороны работодателей. Для формирования названных компетентностей целесообразно уже не так содержание заданий для самостоятельной работы, как использование групповых, парных, бригадных форм ее организации. Также способны развивать коммуникативные умения задания для публичных выступлений, дискуссий. Актуализация содержания психолого-педагогических дисциплин в части индивидуально-личностного саморазвития, самосовершенствования, составление индивидуального профессионального профиля, программы саморазвития способствуют развитию аутопсихологической компетентности. Безусловно, самостоятельная работа более эффективна, если она организована на группу студентов. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. При групповой самостоятельной работе возможна групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателем. Целесообразным, на наш взгляд, является проведение дискуссий на различные темы, когда вводится система оппонирования выступлений (докладов) и подготовка содокладчиков по источникам, отстаивающим противоположные позиции. В процессе подготовки и проведения дискуссии значительное место отводится воспитанию культуры полемики. Полезным, на наш взгляд, является участие студентов в заседаниях круглых столов на интересующие их темы. При обсуждении вопросов студенты показывают умение аргументированно отстаивать свою точку зрения на данную проблему, умение задавать вопросы, участвовать в подведении итогов, формулировании выводов. Важным фактором успешной реализации стремления студентов к самостоятельности является атмосфера ответственного отношения к процессу профессионального становления будущего специалиста в учебной группе. В процессе совместной деятельности и общения происходит такое взаимодействие между ее участниками, при котором возникают общие формы переживания, мышления, что оказывает влияние на формирование личности студента.

Проектировочная может формироваться также на любой дисциплине профессионального обучения, поскольку на всех дисциплинах может быть применимым метод проектов, и в качестве самостоятельного задания подготовка проекта формирует уже комплекс компетентностей у студента[2].

Нами также учитывалась самостоятельная работа, каковой являются групповые занятия-семинары, практические и лабораторные занятия, так как методика их проведения направлена на формирование у студентов не только самостоятельных навыков, но и их профессиональной компетентности. Одни задания направлены на выработку умений и навыков профессиональной деятельности, другие носят исследовательский характер, но главное, что все задания должны быть обращены и на пробуждение интереса к исследовательской деятельности, и на выработку элементарных умений этого вида познавательной деятельности. Такие задания способствуют формированию профессиональной компетентности и развитию умения проектировать свою профессиональную деятельность.

Основное содержание заданий для самостоятельной работы необходимо составлять по решению учебно-познавательных и профессиональных задач. Поскольку возможность осуществления моделирования

профессиональной деятельности в учебном процессе и рассматривалась нами как выявление типовых профессиональных задач, трансформация их в учебно-педагогические задачи, определение места этих задач в контексте содержания обучения.

Таким образом, содержательные компоненты обусловливают профессиональную компетентность в совокупности своей сформированности.

Литература

1. Зазыкин В.Г. Основы психологии проницательности [Текст] / В.Г.Зазыкин. М.: Тривола, 1997. 79 с.

2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] / Б.С.Гершунский // Педагогика. 2003. № 10. С. 97—105.

Г.В.Глинкина
г.Красноярск
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СТРУКТУРИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Развитие у педагогов умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин обусловлено введением Федеральных образовательных стандартов нового поколения, которые требуют от учителя профессиональной компетентности научно-методического характера в области развития у учащихся «умения учиться» — формирования универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных [6, с. 66]. Совершенно очевидно, что ведущая роль в данном перечне отводится познавательным умениям, к которым относятся общеучебные и логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

Несмотря на то, что умение структурировать знания в базовом документе новых стандартов «Фундаментальное ядро содержания общего образования» отнесено к группе общеучебных действий, совершенно справедливо было бы переместить его в группу логических действий, т.к. структурирование невозможно осуществить без логических оснований, иначе оно не имело бы смысла или приводило бы к ошибочным результатам. Развить у учащихся умение структурировать знания способен только учитель, который владеет профессиональным умением структурировать предметное содержание различными способами, применяет эффективные способы и средства развития у учащихся умения структурировать знания, как ранее приобретенные, так и новые.

Как будущий учитель начальных классов, так и учитель-предметник еще на ступени профессионального образования должен в совершенстве сам овладеть умением структурировать предметное содержание тех дисциплин, которые ему предстоит преподавать, чтобы успешно формировать у учащихся умение структурировать знания.

Поскольку модернизация современного профессионального образования предполагает внедрение в педагогических вузах и колледжах таких инновационных технологий обучения, которые могли бы обеспечить повышение качества подготовки будущих учителей, то одним из путей решения данной проблемы может быть освоение студентами эффективных педтехнологий, приемов структурирования специальных дисциплин и методики их преподавания. Однако инновационные педтехнологии изучаются лишь обзорно и не обеспечивают готовность будущих учителей к их внедрению в учебный процесс. Проблема усугубляется еще и тем, что в перечне дисциплин большинства педагогических специальностей Госстандартов вузов (в частности, по специальностям «Теория и методика начального обучения», «Русский язык и литература» и др., исключение составляют только «Математика» и «Информатика») такой дисциплины, как логика, являющейся основополагающей для формирования умения структурировать предметное содержание в процессе подготовки будущих учителей, нет. Многие факультеты вводят курс логики в качестве спецкурса, как правило, по выбору, но это не решит указанную проблему, т.к. только часть студентов смогут овладеть основами логики. К сожалению, и содержание учебных планов дисциплин педагогических вузов по методике преподавания оставляет желать лучшего, т.к. на изучение сущности и структуры форм мышления (понятия и суждения), логических операций с понятиями отводится незначительное количество часов, что приводит к поверхностным знаниям студентов в данной профессиональной области, в результате чего в школу приходят «полуфабрикаты», которые не смогут структурировать предметное содержание, а значит, не способны развивать у учащихся умение структурировать знания.

Второй путь решения проблемы — повышение квалификации учителя в процессе его профессиональной деятельности. Учитель вынужден идти на курсы повышения квалификации, потому что указанные умения у него не сформированы на ступени профессионального образования. В Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования разработана программа повышения квалификации «Развитие у учащихся познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения», пользующаяся большим спросом среди учителей всех категорий, т.к. в процессе ее освоения учитель не только знакомится с видами познавательных УУД, но, в первую очередь, с основами логики, позволяющими ликвидировать все профессиональные дефициты, возникающие у педагогов в процессе реализации ФГОС, в частности, при развитии у учащихся познавательных умений, в том числе и умения структурировать знания.

Способ диалектического обучения (СДО), авторами которого являются красноярские ученые А.И.Гончарук и В.Л.Зорина, получившие за его разработку в 1996 году патент Международного центра педагогического изобретательства [5, с. 160], нацелен на повышение уровня профессионального мастерства педагогов, преподающих любую учебную дисциплину.

В теории и технологии Способа диалектического обучения разработан современный дидактический инструментарий познания, описанный в различных диссертационных исследованиях и материалах международных и всероссийских научно-практических конференций как универсальное средство познания [2, с. 20]. Универсальность данного инструментария состоит в том, что он представляет собой результат структурирования предметного содержания на основе законов логики, позволяющий педагогу разрабатывать как дидактические, так и диагностические материалы к учебным занятиям. Таким инструментарием являются сборники понятий, логические схемы, сборники словесных образов, комплекты карточек для развития у учащихся логического мышления [1, с. 74; 3, с. 3; 4, с. 16]. Применение данного инструментария на уроках дает возможность не только формировать у учащихся систему понятий — системные знания в области изучаемых дисциплин, но и развивать у учащихся способность самостоятельно структурировать знания.

Ведущая роль в структурировании предметного содержания принадлежит сборнику понятий, структура которого представляет собой единство противоположностей: содержание понятия и его объем. Сборник понятий существенно отличается от словарей, справочников, энциклопедий, т.к. в нем понятия располагаются не в алфавитном порядке, а в логической последовательности: от общего (род) через особенное (виды) к единичному (частному, конкретному) [1, с. 74; 3, с. 4; 4, с. 16, 22; 5, с. 73].

Такие сборники составляются в табличной форме, графы которой соответствуют структуре понятия (содержание понятия и объем понятия). При разработке сборников применяется определенный алгоритм действий[1, с. 74; 2, с. 21]. Сначала выбирается базовое понятие учебной дисциплины, затем из учебной и справочной литературы выписываются в графу «Содержание понятия» различные определения данного понятия, при этом обязательно делаются ссылки. А в графу «Объем понятия» вносятся виды, указываются критерии деления с использованием двойной нумерации: римские цифры для основания деления, арабские для видов. Обязательным требованием является соблюдение логических правил деления.

Следующее понятие выводится из объема раскрытого, и все дальнейшие действия совершаются аналогично — раскрывается его содержание и объем, и так до тех пор, пока не будут раскрыты все понятия, составляющие объем базового понятия, приведены примеры единичных понятий.

Целью разработки учителем такого инструментария является совершенствование (структурирование) содержания образования посредством создания непротиворечивой системы понятий на основе применения структурного метода, структурно-функционального анализа, системного подхода, принципа восхождения от абстрактного к конкретному, поэтому сборник понятий может стать инструментом, позволяющим педагогу отбирать и структурировать предметное содержание как отдельной темы (раздела программы), так и всего курса любой учебной дисциплины.

В рамках статьи невозможно продемонстрировать примеры сборников понятий, т.к. они обладают большим объемом. Познакомиться с содержанием предметных сборников понятий можно в учебно-методических пособиях и монографиях, изданных Красноярским краевым институтом повышения квалификации и Сибирским государственным технологическим университетом (по русскому языку, химии, географии, психологии и др.).

Особенности такого инструментария необходимо усвоить и будущим педагогам, и практикующим, что обеспечит высокий уровень их компетентности в области логики и содержания преподаваемых дисциплин. Разработка таких сборников понятий учащимися будет способствовать развитию у них умения структурировать знания, приобретаемые как на уроках по всем изучаемым дисциплинам, так и в процессе их самостоятельного изучения.

Литература

1. Глинкина Г.В. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний. Повышение квалификации учителя на основе Способа диалектического обучения: монография / Г.В.Глинкина. Germany, Saarbrucken: LAPLAMBERT AcademicPublishing, 2012. 232 с.

2. Глинкина Г.В. Способ диалектического обучения как инновационный подход к профессиональному педагогическому образованию // Инновации в системе высш. обр-я: матер. IV Всерос. науч.-метод. конф. / Г.В.Глинкина / 8.02.2013. Челябинск, 2013. 169 с. С. 18—22.

3. Глинкина Г.В. Способ диалектического обучения: Сборник лингвистических понятий: Морфология. Имя существительное. Имя прилагательное / Г.В.Глинкина, В.Л.Зорина. Красноярск: ККИПКРО, 2000. 27 с.

4. Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках: уч.-метод. пособие / Г.В.Глинкина и др. Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. 216 с.

5. Зорина В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография / В.Л.Зорина, В.С.Нургалеев. Красноярск: СибГТУ, 2005. 168 с.

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

Е.В.Головнева
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Как известно, в современном российском обществе особую актуальность приобретает формирование нового потенциала системы образования на основе учета территориальных, социокультурных и национальных особенностей, обеспечение преемственности между поколениями россиян на основе общественного согласия, в духе формирования культуры мира и терпимости. И в этом значительную роль играет осуществление воспитания обучающихся в системе образования.

В исходном значении слово «воспитание» есть вскармливание и взращивание ребенка, питание его тела и духа, вхождение его в культуру и «усвоение» того, что выработано культурой.

Воспитание и возникающее на его основе образование как общественные явления представляют собой сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающих поколений в жизнь и деятельность социума, который своими объективными средствами формирует личность. Появившись вместе с возникновением общества, они существуют, пока живет само общество. Поэтому воспитание и образование — категории вечные, обеспечивающие психофизиологическое, интеллектуальное, гражданское и духовно-нравственное становление человека. Б.Т.Лихачев в своей работе «Социология воспитания и образования» убедительно доказал, что на основе осознания взрослыми основных черт воспитания и образования как общественных явлений в обществе возникает стремление к сознательному и целенаправленному использованию законов воспитания и образования в интересах детей и общества, к обобщению опыта воспитательно-образовательных отношений, к изучению проявляющихся в нем тенденций, связей, законов, к использованию их в целях формирования личности в обществе [5, С. 88]. Реальной жизненной практикой и научными исследованиями неопровержимо доказано, что человеческий детеныш, обладающий всеми необходимыми задатками для развития, вне социальных условий или в условиях дефицита человеческого общения и отношений остается недоразвитым, не владеющим речью, действующим и поступающим инстинктивно.

Таким образом, воспитание человека является одним из самых древних видов человеческой деятельности, в процессе которой были выработаны основные способы воздействия на его сознание и поведение с целью приведения их в соответствие с требуемым со стороны взрослых; результатом того, что, с одной стороны, человеку природа не дала способность автоматически освоить формы организации социальной жизни. Без их интериоризации существование индивида среди людей невозможно. С другой стороны, только более старшие по возрасту владеют знаниями и умениями, освоение которых позволяет жить в социуме. Поэтому человек изначально ставится в положение обучаемого, а родители или педагогии в позицию формирующих необходимые знания и поведение. Отсюда вытекает традиционное понимание воспитания как процесса выработки взрослыми у растущего человека необходимых с их точки зрения для его жизни в социуме качеств.

Общество в каждую историческую эпоху обладает характерными чертами и возможностями влияния на человека. В каждом обществе складывается конкретно-исторический идеал человека. Этот идеал отвечает социальным потребностям общества в тех или иных качествах человека, в некоторой степени одинаков для большинства граждан в определенный период общественного развития и проявляется в определенном наборе идей, чувств, опыта, взглядов, ценностных ориентаций этноса, которые воспитание должно привить всем детям без исключения, к какой бы социальной группе они не относились. Например, несмотря на различия, разделявшие патриция и плебея, главная характеристика воспитания в Риме состояла в том, что оно было римским. «Каждый тип народа имеет свое, свойственное ему воспитание, которое может служить его

определением в такой же степени, что и его нравственная, политическая и религиозная организация. Это один из элементов его облика», — писал Эмиль Дюркгейм [4, С. 52].

Различные природные и социальные условия жизни народов порождают различия: в их культуре, образе жизни, национальном характере и духовной сфере, в отношении к миру, к своей истории и проявляются в ментальности. Менталитет включает в себя совокупность наиболее общих природно и социально-обусловленных обычаев, традиций, обрядов, моральных норм той или иной этнической группы, а также свойств, качеств, черт характера, особенностей поведения, принадлежащих к ней индивидов.

Рассматривая процесс образования как движение личности в поле культуры сообщества, можно выделить две его составляющие: с одной стороны, человек активен, он двигается по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи и привычки, осваивает модельный фонд, издавна принадлежащий сообществу. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые ценности материальной и духовной культуры, достижения науки и культуры, этнонациональные традиции и цели развития общества, обеспечивается преемственность поколений.

Как отмечают многие исследователи, сегодня в общественной жизни закономерным представляется интерес к духовно-нравственным ценностям народа, этнонациональным традициям. Так, в основе российской ментальности часто выделяют следующие черты — общинность, соборность при решении жизненно-важных проблем, сердолюбие и человечность, гуманность, доброжелательство и взаимопомощь, коллективность в жизнеобеспечении и быту, радость от совершенного труда и благостного действия.

Идеализированный образ русской души, созданный мыслью русских писателей и философов вобрал в себя исторически признанные черты русского характера, такие как духовность, душевность, трудолюбие, работоспособность, всемирная отзывчивость, стремление к всечеловеческому единению [5]. При этом необходимо отметить, что духовность в России, утверждавшаяся веками, связана не только с православно-христианской верой, но и поиском путей в области нравственного обустройства жизни всех людей (А.Ф.Лосев и Ф.М.Достоевский, Н.А.Бердяев и Л.Н.Гумилев, А.С.Пушкин и Л.Н.Толстой, А.И.Герцен и Н.Г.Чернышевский, М.В.Ломоносов и Д.И.Менделеев и многие другие).

Для русского сознания традиционна моральность с ее многосторонними и многотрудными поисками абсолютного добра и духовного смысла во всем, что затрагивает основы бытия и человеческого существования в мире. В системе жизненных ценностей русского народа страданию придается благостный, нравственно очищающий смысл и духовно возвышающий: им определяется общая душевная отзывчивость человека, его способность воспринимать не только собственное, но и чужое горе, проявлять сочувствие и сострадание к другим людям, готовность оказать им помощь в трудные минуты жизни. Обращение к великорусской традиции духовного воспитания и просвещения человека, которое происходило в атмосфере христианских ценностей, позволяет соединить, по мнению Е.П.Белозерцева, достижения духовной культуры православной России с европейским просвещением и образованностью нового и новейшего времени, естественным образом соединить религиозное и светское воспитание [2, С. 73].

Осуществляя педагогическое управление системой профессиональной подготовки учителя начальных классов на уровне учебного предмета вуза (цикла педагогических дисциплин и в частности «Теории и методики воспитания младших школьников») мы с логической определенностью пришли к необходимости рассмотрения этого феномена в профессионально-образовательной и воспитательной деятельности учителя начальных классов, взяв за основу мнение академика В.В.Давыдова о том, что «в каждом учебном предмете проецируется та или иная форма общественного сознания» [3, С. 58].

В процессе освоения дисциплины мы обращаем внимание будущих педагогов на то, что несмотря на ментально-этнические различия, все родители различных народов хотят видеть своих детей живущими в мире, в дружбе с окружающими независимо от особенностей их взглядов и образа жизни, в любви ко всему родному, в добросовестном труде и семейном счастье, в благородных заботах об окружающей природной среде, в доброте и справедливости. Поэтому в любом обществе воспитание имеет общечеловеческое начало, является долгом, обязанностью старшего поколения по отношению к подрастающему, проявлением заботы о своем будущем, о продолжении передаваемых из поколения в поколение традиций, обычаев, образа жизни и поведения. Основным критерием осуществления воспитания выступает степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни.

На практических занятиях большое внимание уделяем характеристике педагогических категорий в социальном и педагогических аспектах, олицетворяющих содержание общечеловеческих и отечественных ценностей. Понимание особенностей этнического менталитета, как образа мыслей и поведения человека, способствует освоению будущими учителями особенностей и традиций народного воспитания.

Переосмысление целей образования всеми субъектами педагогического процесса, формирование духовной культуры позволяет как педагогам, так и воспитанникам избирать стратегию своего поведения на основе освоения общечеловеческих и национальных (отечественных) духовно-нравственных ценностей, в основе которых приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности

и любви к Родине. Считаем целесообразным отметить, что управление качеством образования в педагогической системе следует рассматривать только с учетом тех социально-экономических преобразований, которые происходят в стране, а также конкретных российских условий, важнейшим из которых является российский менталитет.

Литература

1. Андреев А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России // Педагогика. 2002. № 6. С. 20—29.
2. Белозерцев Е.П. Триединство русского образования: опыт историко-культурного анализа // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2000. С. 70—74.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований [АПН СССР]. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Дюркгейм Э. Социология образования: Пер. с фр. Т.Г.Астаховой / Под ред. В.С.Собкина и В.Я.Нечаева. М: ИНТОР, 1996. 80 с.
5. Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования. Курс лекций по социальной педагогике. Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. 288 с.
6. Российский менталитет (психология личности, сознания, социальные представления): Монография / Под ред. К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинского. М.: Ин-т психологии РАН, 1996. 132 с.

Е.В.Головнева
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского Государственного Университета

С.Л.Шлычкова
г.Мелеуз
Филиал «Московский государственный университет технологии и управления им. К.Г.Разумовского»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

В настоящее время в педагогической науке и практике интенсивно обсуждается проблема необходимости возрождения системы воспитания в образовательных учреждениях, осмысливается накопленный отечественной наукой опыт, рассматриваются педагогические идеи, максимально продуктивные в современных условиях. Следует отметить, что федеральная программа развития образования возвращает проблему воспитания на уровень государственных приоритетов как особо актуальную задачу, подчеркивая необходимость обновления содержания воспитания на основе формирования гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения.

Воспитание не сводится к целенаправленному и планомерному воздействию на сознание и поведение человека в системе образования, но означает все процессы трансляции наличной культуры — стихийной (влияние улицы, сверстников, бытовых и профессиональных отношений, общения с другими людьми), полустихийной (искусство, семья, средства массовой информации), относительно целенаправленной (законы, правовые нормы, школа, церковь и др.) [9].

Нам более близка позиция относительно понимания категории «воспитание», согласно которой под воспитанием «следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» [12, С. 94].

Несколько иной акцент в понимании процесса воспитания делают Л.И.Новикова и М.В.Соколовская (2003), утверждая, что воспитание необходимо рассматривать как «управление процессом развития личности подрастающего человека через включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения людей и процесс самореализации» [11, С. 361—362].

Хотя, по мнению В.В.Серикова (1994), «передача культуры» — это лишь внешняя сторона воспитания. Для нашего исследования методологически ценными являются рассуждения автора относительно содержания процесса воспитания. С его точки зрения, воспитание предполагает создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т.е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности [10].

При этом данная ситуация, по мнению А.Г.Асмолова (1996), определяется пересечением двух осей в одной системе координат — оси исторического времени жизни личности и оси социального пространства ее жизни [1].

Весьма своеобразное, но четко аргументированное определение воспитания дает А.В.Мудрик — это «относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека в соответствии со спецификой задач и целей субъектов, организаций и групп, в которых оно осуществляется» [7, С. 68]. Поясняя свою позицию относительно понимания воспитания как «взращивания», А.В.Мудрик отмечает, что воспитание может быть позитивным и негативным, оно распадается на несколько принципиально отличных видов (семейное, религиозное, социальное, диссоциальное, коррекционное). В подобном смысле общим, что свойственно всем этим реалиям, по мнению исследователя, является именно «взращивание», а не «деятельность», «воздействие», «сотрудничество», «взаимодействие», «общественное явление» и т.п.

В своем исследовании мы будем придерживаться такого определения процесса воспитания, в котором оно понимается как целенаправленный, специально организованный процесс социального взаимодействия субъектов образования, их развивающихся отношений в целостной системе социального пространства образовательного учреждения. В ходе данного процесса происходит формирование нравственных и эстетических убеждений, морального самосознания, мировоззрения обучаемых посредством обеспечения различных видов их деятельности и общения.

Если говорить о профессиональном воспитании, то педагогическим результатом выступает сформированная у студента внутренняя готовность к осознанному и самостоятельному построению, реализации и корректированию перспектив своего профессионального и личностного развития.

Для формирования соответствующей модели будущего специалиста используется не только определенная система обучения, но и определенная система воспитания.

Остановимся на некоторых положениях теории систем воспитания, проведенный анализ которых был использован нами для разработки авторской модели профессионального воспитания студентов вуза. Во-первых, следует отметить, что именно теории воспитательных систем (А.Т.Куракин, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова) принадлежит заслуга введения в научный оборот научного понятия «воспитательная система» и разработки соответствующей теории. Конец 70-х — первая половина 80-х годов XX в. — время, в которое оформляются основы теории воспитательных систем как таковой. Это связано с важнейшим этапом научного развития — интеграцией идей системного подхода (В.А.Караковский, А.Т.Куракин, Л.И.Новикова).

Во-вторых, основной научной парадигмой, определявшей развитие отечественных педагогических исследований 70-х начала 80-х годов XX в., была идея комплексного подхода к воспитанию. Научные основы этого подхода нашли отражение в программе «Примерное содержание воспитания школьников». Развитие научной школы в этот период было отмечено рядом этапов: были выявлены воспитательные функции класса (Н.Л.Селиванова); определены роль и специфика педагогического коллектива (Н.С.Дежникова); классного руководителя как педагога-воспитателя в воспитательной системе школы (В.В.Андреева); исследованы проблемы взаимодействия воспитательной системы школы с окружающей средой (Ю.С.Мануйлов) и др. В этот период сформировалось понимание воспитательной системы как дифференцированного единства разновозрастных коллективов.

Работы А.Т.Куракина, В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой и других исследователей и практиков создали достаточно мощный методологический и методический инструментарий теории воспитательных систем. Позднее на этой методологической базе были сформированы новые самостоятельные научные школы (А.В.Мудрик, О.С.Газман).

Прежде чем перейти к анализу использования системного подхода в рамках профессиональной подготовки студентов вуза, целесообразно рассмотреть содержание категорий «система», «системный подход» в воспитательной практике.

Термин «система» по-гречески буквально означает «целое, составленное из частей», «соединение». В самом общем смысле слова система это нечто такое, что рассматривается как упорядоченная целостность, имеющая определенную структуру. Данное понятие применимо к различным по своему содержанию объектам и явлениям: реальным материальным объектам, к абстрактным, являющимся продуктом теоретической деятельности человека, а также к таким сложным объектам, включающим человеческую деятельность, в существовании и функционировании которых материальное и идеальное нераздельно взаимосвязаны.

В.И.Даль определяет систему как «план, порядок расположения частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо в последовательном, связном порядке».

В Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия (2000) система рассматривается как «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство».

Толковый словарь русского языка (С.И.Ожегов и Н.Ю.Шведова, 1997) раскрывает понятие «система» в виде определенного порядка в расположении и связи действий; как форму организации чего-либо; как нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей.

Таким образом, системой можно назвать совокупность закономерно расположенных элементов; принципов, служащих основанием для теоретического труда или практической деятельности; форму общественного устройства (государственная система); совокупность частей, связанных общей функцией (нервная система); форму, способ устройства, организацию чего-то (избирательная система). Системой называют и сам по себе порядок, правильность в расположении частей. «Система есть одно из названий порядка, противоположность хаосу» (Стаффорд Бир).

С середины XX века это понятие является одним из ключевых в философии образования и во многих частных педагогических теориях.

Различные аспекты системного подхода при изучении социальных и педагогических явлений разрабатывались такими исследователями как В.Г.Афанасьев, Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, В.А.Караковский, Б.Т.Лихачев, Л.И.Новикова, В.С.Садовский, Г.Н.Сериков, Э.Г.Юдин и др.

Для понимания логики функционирования системных объектов главным является принцип целостности (гештальта): свойства системы как целого невозможно свести к сумме свойств составляющих ее частей; ее свойства нельзя вывести из свойств отдельных частей; все элементы, процессы и отношения внутри системы зависят от структурного принципа организации целого. Используя понятие контекста, это можно выразить и несколько иначе: система как целое является контекстом для своих элементов, она определяет собой их смысл и значение.

Именно структура, принцип построения целого существенны в первую очередь, например, для предметно-классно-урочной системы организации учебного процесса (Ян Амос Коменский).

Н.М.Борытко (2005) предлагает выделять следующие основные характеристики системы:

— сложность состава (состоит из совокупности элементов);

— устойчивость, закономерность структурных взаимосвязей компонентов системы;

— целостность, единство как относительная автономность, выделенность, независимость от окружающей среды [2].

Применительно к системе профессионального воспитания в вузе составными элементами этой системы могут выступать: организационные структуры (органы студенческого самоуправления; деканат; студсовет и т.п.); используемые методы воспитания; цели; принципы, формы взаимодействия субъектов образования и пр.

Система воспитания имеет определенную структуру, отражающую «форму расположения элементов и характер взаимодействия их сторон и свойств» [4, С. 22].

Целостное функционирование системы задается взаимодополняющим взаимодействием иерархично выстроенных отдельных уровней системы.

Структура воспитательной деятельности опосредуется основными принципами воспитания, которые основываются на понимании объективных закономерностей индивидуально-личностного развития субъектов обучения.

Целостная система воспитания обладает такими свойствами как контекстность, оптимальность, интегративность.

Контекстность подразумевает изменение свойств, входящих в систему элементов, наполнение их новым содержанием. Этот тезис хорошо иллюстрирует утверждение А.С.Макаренко о том, что «…наказание может воспитывать и свободного человека («а не только раба» — примеч. автора). Все зависит от того, в системе каких методов оно применяется».

Оптимальность системы состоит в возможности восполнять системой свойств или функций недостающих ее элементов. Например, созданная конструктивная форма взаимодействия студентов с преподавателями на занятиях снимает необходимость заново организовывать соответствующую атмосферу на занятиях.

Свойство интегративности системы выражается в возникновении у системы новых, целостных свойств, не присущих ни одному элементу в отдельности. В частности, для воспитательной системы вуза речь может идти о формировании желания продолжать его традиции; создания у студентов целостного образа вуза и т.п.

Таким образом, воспитательную систему можно определить как «упорядоченную вокруг целей совокупность связей субъектов и объектов со средой, обеспечивающих позитивный развивающий и формирующий эффект» [3, С. 108].

Системный подход позволяет развивать традиционные для воспитания представления о воспитательной среде на языке технологии. Ю.С.Майнулов (1997) пишет, что «теория воспитательных систем в своем развитии подошла к необходимости интегрировать понятия «общение», «отношение», «деятельность» в категорию образа жизни. Если в начале 80-х годов Х.Й.Лийметс определял образ жизни как систему деятельностей, то в начале 90-х годов Л.И.Новикова в объем этого понятия включала учебу, труд, развлечения, неформальное общение, творческую деятельность по интересам. А.М.Сидоркин утверждал, что с помощью модели нового образа жизни (методом опережающих ситуаций) можно наглядно продемонстрировать способ упорядочения воспитательной системы.

Соединение теории систем с педагогикой среды открывает перспективу изучения целостной среды и построения технологических схем средового подхода в воспитании. Напомним, что категория «целостность»,

применительно к воспитанию, выражает не только интегрированность, но и самодостаточность, самостоятельность, автономность развивающейся педагогической системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отражается своеобразие конкретной системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования.

Средовый подход развивает идею Л.С.Выготского о взаимодействии «индивид — среда» до исторически обусловленного отношения «личность — социальная среда» [5]. Организация подобного взаимодействия предполагает включение в нее сознательное осмысление индивидом жизненной ситуации, личностные смыслы.

Развитие личности и Я-концепции с помощью четко продуманной системы воспитания обеспечивает индивиду все большую соотносимость своего внутреннего мира с социальной средой, все большую их согласованность и адаптивность. Попадая в ситуацию, угрожающую возможностью средовой изоляции, к какой бы из социальных сред это не относилось, личность не может не испытывать психологического дискомфорта. Человек, находясь в определенном зависимом положении от социальной среды в плане удовлетворения своих потребностей, с одной стороны, готов и хочет выполнять условия среды, в которой он находится и развивается, с другой стороны, депривация его потребностей может приводить к фрустрациям, к различным формам защитного поведения. Внутренняя готовность личности принять обстоятельства воспитания, таким образом, напрямую связана с его зависимостью от социальной среды, в которой происходит ее развитие.

В практике работы школы, как замечает И.А.Колесникова, воспитательный процесс чаще всего существует не как целостная, а как суммативная система, в которой связи между компонентами складываются стихийно, часть необходимых компонентов отсутствует или недостаточно развита. Вместе с тем системно-целостный взгляд, характеризующийся умением структурировать педагогические явления, процессы, деятельность, не теряя ощущения целостности развития педагогических объектов различного масштаба и уровня, — непременное свойство гуманитарного мышления педагога [6]. Но подобное состояние свойственно и воспитательным системам в подавляющем числе высших учебных заведений.

В системном подходе сущностью используемых технологий управления организационными системами является совокупность методов, операций, приемов и т.п., последовательное осуществление которых с необходимостью обеспечивает решение поставленной задачи.

Подобная технология раскрывается в виде взаимосвязанных этапов:

1 этап — построение модели воспитательной работы в вузе. В частности, выделяется структура работы по профессиональному воспитанию студентов и состав воспитательных воздействий; обозначаются целевые функции; выбираются формы и стратегии проведения воспитательной работы и т.п.;

2 этап — проводится анализ созданной модели — исследование возможного поведения субъектов образования, их информированности, учебной и профессиональной мотивации с целью оценки адекватности созданной модели;

3 этап — реализация данной модели, т.е. осуществления комплекса воспитательных воздействий и получение обратной связи;

4 этап — оценивание итогов реализации воспитательной системы.

Мы считаем, что воспитательную систему вуза можно рассматривать как иерархическую, открытую, социальную систему, обеспечивающую интегративное становление личности будущих специалистов в современном обществе.

В качестве логического развития системного подхода ряд исследователей рассматривает синергетический подход, обогащающий его новыми идеями и возможностями. В частности, по мнению А.Д.Урсул (2003), синергетический подход в образовании и воспитании состоит не только в передаче знаний и социального опыта из поколения в поколение, но и, самое главное, «готовит человека к деятельности в условиях бифуркаций и неопределенности, способствует выходу из всевозможных и, прежде всего, глобальных кризисов и катастроф, преодолеть которые можно не устаревшими, а лишь опережающими знаниями и действиями» [11, С. 438].

Следует отметить, что использование синергетического подхода в процессе профессионального воспитания студентов предоставляет гораздо больше возможностей для продуктивной воспитательной работы в новом образовательном пространстве.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.

2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. / Под ред. Н.К.Сергеева. М.: АПКиППРО, 2005. 120 с.

3. Воропаев М.В. Воспитательные системы в социальном институте образования: Монография // Образование: Исследовано в мире. 2003.

4. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы / Сост. Л.К.Балясная; науч. ред. Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова. М., 1995.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.

6. Колесникова И.А., Нагавкина Л.С., Барышников Е.Н. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. СПб., 1994.
7. Мудрик А.В. Воспитание: методологические заметки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2008. № 1 (1). С. 65—75.
8. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция. 2003. 584 с.
9. Психология развития. Энциклопедический словарь в 6-ти т. / Под ред. А.А.Карпенко, А.В.Петровского. М.; Спб.: Речь, 2005.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
11. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция. 2003. 584 с.
12. Сластенин В.А., И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
13. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. М., 1997.

Н.А.Головнева
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В условиях становления новой социальной культуры современного общества особое значение имеет задача развития новых путей совершенствования содержания и форм организации образования как сферы развития сущностных сил человека, актуализации им своих творческих способностей.

Социальная функция образования в настоящее время определяется не только передачей знаний от учителя к ученику, подготовкой специалистов, умеющих оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично в соответствии с требованиями рынка и социальным заказом современного общества, но и подготовкой к жизни молодежи как субъектов формирующейся культуры мира, культуры нового качества, отражающей гармонию природы и общества, в основе которой находится гуманизм.

Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая в качестве «вечных ориентиров педагога», стимулируют к творческому преодолению проблемных ситуаций, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают тем самым смысло-жизненное самоопределение студента.

В практике профессионального педагогического образования идея гуманизации сопровождается поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации и управления учебным процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим и игровым формам и методам и предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Данная тенденция реализуется в личностно-ориентированных технологиях обучения, управления учебной деятельностью, где акцент переносится с «обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента», организацию взаимодействия обучающегося и преподавателя, а также коллективной, совместной деятельности обучающихся [3].

Технология личностно-ориентированного обучения предполагает изменение характера управления, личностных позиций, как преподавателя, так и студентов, формирование новых смыслов организации образовательного процесса, основывающихся на принципах взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к становлению и развитию личности студента, педагогической культуры будущих специалистов по обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста.

В исследованиях Р.Ш. Царевой обращается внимание педагогов на то, что в вузовской практике может присутствовать обычное, традиционное функционирующее учебное взаимодействие, т.е. работающее в привычном режиме учебное взаимодействие студентов и преподавателей, в котором главным становится движение по содержанию предмета, и развивающее учебное взаимодействие (РУВ), которое в отличие от первого вида имеет место тогда, когда само учебное взаимодействие в группе становится социально и личностно ориентированным, развивающимся, приобретает новые интегративные свойства. В данном случае, полагает автор, РУВ выступает как условие, методологический принцип, цель, средство, результат, универсальная форма развития и студентов, и преподавателя. Оно определяется существованием и организацией учения, отражая процессы интеракций, воздействие обучающего и обучаемых друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение их интеллектуального, эмоционального и психофизиологического состояний в направлении личностного и профессионального роста [6]. Предложенная автором теория РУВ как условие подготовки

студента представляет собой концепцию становления педагога, в рамках которой взаимодействие обучающего и обучаемых становится неотъемлемым элементом профессиональной подготовки.

Взаимодействие управляющей и управляемой подсистем порождает активность участников педагогического процесса, придает ему динамичность. Здесь обратная связь выступает как источник информации о ходе и результатах процесса управления. Взаимодействие преподавателя и студентов приобретает характер сотворчества. Но это взаимодействие происходит в сложной социальной обстановке, на сломе культур, обострения взаимоотношений «старшие — младшие». «Учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя и студента» [6, С. 58], в связи с этим вводится понятие совместной продуктивной деятельности.

В контексте реализации технологии личностно-ориентированного обучения преподаватель не только передает учебную информацию, но и организует диа- и полилогическое освоение студентами профессионально значимой информации, обсуждение волнующих студентов фактов, вопросов, проблем, связанных со значимостью, организацией, методикой и техникой самостоятельного совершенствования своего профессионального мастерства.

На практических занятиях по педагогическим дисциплинам мы стремимся придать дискуссионно-критический, аналитико-оценочный характер изучению традиционных и инновационных методик обучения и воспитания детей младшего школьного возраста; создать заинтересованный настрой у обучающихся при освоении ими профессионально-инновационных решений для использования в работе с учениками начальных классов; пополнять личные содержательно-методические копилки и фонды методическими материалами. Критическое освоение реалий обучения и воспитания детей младшего школьного возраста будущими учителями начальных классов способствовало формированию у каждого студента из экспериментальных групп индивидуально-творческого подхода к познанию и объяснению сущности эффективного педагогического воздействия на сознание и поведение их будущих питомцев, к освоению многообразных новаторских методик.

Такой подход возможен при условии, что студент на этом этапе проходит становление как субъект своей социальной роли (под ролью понимается ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека). Необходимо учитывать, что этап становления будущего специалиста может проходить успешно при условии удовлетворенности выбранной специальностью. В среднем по стране этот показатель для студентов составляет 50—60%. Процесс профессионально-предметной и социальной адаптации, по недавним данным, занимает от 3-х до 5-и лет.

Поскольку деятельность студента является системообразующим компонентом системы, можно истолковать «ближнюю среду» как знания студента и его умения применять эти знания в определенных учебных ситуациях. При этом для эффективной работы обучающимся необходимо:

— знать цели изучения, т.е. те конечные знания и умения, которые они должны приобрести в процессе изучения данной дисциплины в заданное им время (конечное состояние «ближней среды»);

— знать формы и способы контроля, которые позволяют оценить степень достижения цели, а также знать, на какие категории следует опираться при выборе стратегии и тактики своей учебно-познавательной деятельности;

— иметь полные, подробные и адаптивные программы (руководства), организующие осознанную познавательную деятельность каждого студента по овладению запланированными знаниями и умениями, представляющие в оптимальном объеме всю необходимую информацию о содержании и образцах учебной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей восприятия и осознания этой информации данным контингентом студентов;

— иметь определенный мотивационный настрой, интерес и убежденность в значимости и необходимости приобретения указанных знаний и умений, которые побуждали бы каждого студента к активной и сознательной работе.

Следует обратить внимание на то, что управление обучением со стороны учителя — это не хаотическая и произвольная деятельность по наблюдению, контролю и коррекции, а вполне упорядоченная и целенаправленная деятельность, подчиняющаяся заранее выбранной стратегии, которую В.П.Беспалько называет алгоритмом управления (АУ). Три характеристики управления учением (разомкнутое — замкнутое, процесс направленный — рассеянный, управление ручное — автоматичекое) образуют тип управления учением школьника или студента, названный дидактической системой.

Дидактические системы подразделяются на монодидактические и комбинированные. Каждая из восьми систем: традиционное (классическое) обучение, аудио-визуальные средства (учебник I), консультант, обычная учебная книга (учебник II), малая группа, использование ЭВМ (учебник III), репетитор, программное управление (учебник IY), названных автором, является монодидактической. Если их комбинировать, чередуя в течение одного и того же урока, то получится комбинированная дидактическая система [2, С. 178].

Эффективность осуществления предметной технологии обучения зависит не только от выявления и использования комплекса рациональных методических приемов работы по ориентации студентов на профессиональный идеал и последовательной реализацией организационно-педагогических условий, оптимально содействующих освоению педагогических компетенций, но и от средств обучения с помощью которых осуществляется оперативная прямая и обратная связь между преподавателем и студентом. Учебники и учебные пособия, предоставляя собой развернутую в пространстве и времени содержательную программу учебной деятельности, выполняют функцию руководства познавательной деятельностью студентов, реализуют концепцию и стратегическую линию обучения, в соответствие с учебной программой определяют содержание учебного предмета и выступают фундаментом для построения дидактической системы обучения поэтому предмету [4].

Преподаватель, выступая в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, предлагает студентам оптимальный комплект средств обучения, использует разнообразные методические приемы работы и создает организационно-педагогические условия, оптимально содействующие развитию творческих способностей студента, формированию потребности в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996. 567 с.; Кн. 2. Казань: Казанск. гос. ун-т, 1998. 318 с.

2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.

3. Вербицкий А.А. Проблемы качества подготовки специалиста в контекстном обучении // Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: Межвуз. Сб. науч. ст. / Под ред. А.А.Вербицкого, Т.Д.Дубовицкой. М.: Моск. гос. откр. пед. ун-т; Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2003. С. 4—15.

4. Головнева Е.В. Основы формирования потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей начальных классов (организационно-методический аспект): Монография. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003. 215 с.

5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Высшая школа, 1995. 171 с.

6. Царева Р.Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1997. 431 с.

Н.А.Головнева
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

С.Л.Шлычкова
г.Мелеуз
Филиал «Московский государственный университет технологии
и управления им. К.Г.Разумовского»

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Основной задачей культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения выступает развитие личности будущего специалиста, способного эффективно осуществлять свою жизнедеятельность в условиях современного мира. Понятие «личность» выступает как особое социальное качество индивида, формируемое в социуме в результате овладения индивидом культурным содержанием.

Развитие личности является нелинейным процессом в силу собственной активности индивида. С точки зрения М.С.Кагана, цель педагогики XXI века — духовное содействие своим ученикам в их самоопределении как личности, т.е. свободном выборе обучающимися своей системы ценностей, смысложизненных и ценностных ориентаций. Исследователь полагает, что педагог должен донести до учащихся мысль о понимании выработки системы ценностей как нелинейного синергетического процесса свободного выбора определенных идеалов, «моделей потребного будущего», смысложизненных установок. При этом влияние воспитателя на формирование личности будет осуществляться не с помощью «монологической проповеди», а средствами межсубъектного диалога.

Сущность средового подхода как технологии формирования и развития определенного типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания, предполагает осуществление следующих основных действий:

1) определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания определенного типа личности. Например, в воспитании коллективизма можно идти по пути воссоздания прежних форм коллегиальной жизнедеятельности (например, деятельность лагерей труда и отдыха), но можно также внедрять новые формы (например, организация деятельности «зеленых», работа союза молодых предпринимателей). Какой путь предпочтительнее, решает субъект управления.

2) наращивание действий субъектом управления в процессе реализации средообразовательной стратегии при изменении ситуаций, когда возникает необходимость в ходе работы дополнить программные действия другими, учитывающими новые изменения среды. Технически это решается путем введения новых мер сдерживающего, разрушающего и поддерживающего характера;

3) варьирование на основе обратной связи частных действий в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду. Это обычное, естественное действие в ситуации неопределенности, осуществляемое методом «проб и ошибок». Если неэффективны одни действия, к примеру «описание», «ознакомление», то приходится использовать другие — «объяснение» и т.д. Выполнение данных действий придает гибкость средовому подходу как управленческой технологии. Такая технология ориентирует не только на план, но и на ситуацию, делает возможным управление по результату [4].

При этом необходимо учитывать, что среда негомогенна и ее влияния бывают непредсказуемы.

Если вести речь о современных проблемах воспитания в образовательной среде, то следует обозначить некоторые ключевые тенденции, охарактеризованные в соответствующих исследованиях.

Хотелось бы отметить, что будущие студенты социализируются в различных условиях, но при этом присутствуют сходные черты. Духовный мир современной молодежи постоянно меняется под влиянием процесса освоения ими (сообразно их половозрастным показателям) социальных норм, имеющихся в сегодняшнем обществе. Но если учесть тот факт, что российское государство уже более двадцати лет находится в постоянной реорганизации, разрушении первичных норм, ломки прежних стереотипов и создании новых, то молодому поколению приходится непрерывно искать идеалы, образцы для подражания соответствующие времени. Такая перманентная адаптация к новым условиям формирует весьма своеобразные поведенческие особенности. К этому следует добавить, что уже целое поколение молодежи выросло в нестабильных социальных условиях, что весьма основательно отразилось на формировании его жизненных стереотипов.

Молодежь представляет собой социально-возрастную группу, которая находится в процессе активного профессионального и социального становления. В.Т.Лисовским было дано следующее определение: «молодежь — это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших общеобразовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции». Это тот социальный слой, который является и носителем новых противоречий, и одновременно самых оптимальных свойств, идущих от поколения к поколению.

В силу своих возрастных и психических особенностей, эта категория эффективнее приспосабливается к системе рыночных отношений, быстрее включается в нее, чувствует себя увереннее и благодаря этому успешнее приобретает новый экономический и социальный опыт, тем самым, опережая и помогая старшим, играя роль исследователей, осваивая новые ценности, нормы, модели поведения. Но такой вариант идентификации имеет и негативную сторону: отсутствие жизненного опыта, необостренного чувства самосохранения приводят к тому, что многие не могут правильно оценить ситуацию и определить перспективу, неоправданно идут на риск, вступают на путь преступности, становятся жертвами чужой воли, политики, безграмотного или корыстного управления. Кроме того, еще далеко не во всех регионах страны рыночные отношения стали нормой общественной и экономической жизни и большая часть молодежи не реализует свой потенциал, что серьезно осложняет процесс ее жизненного самоопределения.

Социально нестабильное российское общество в условиях кризиса экономических, нравственных, политических и других общественных отношений размывает социальные структуры. Изменения в структуре общества, в системе его ценностных ориентации серьезным образом отражаются на взаимоотношениях поколений, способствуют образованию новых общностей. В каждой из этих общностей, в том числе и в молодежной среде, происходит становление и развитие своей системы ценностей, жизненных приоритетов возможно, переосмысленных, ранее отвергнутых.

Процесс осмысления, принятия-непринятия новых ценностных систем в условиях нестабильного общества имеет противоречивый характер, но несет в себе и положительный заряд. В отличие от общества тоталитарного типа, когда ценностные ориентации, нормы передавались и формировались традиционно, принимались как должное, автоматически, сегодня личность имеет возможность творчески, вдумчиво относиться к своей судьбе, выбору жизненных целей. В связи с этим, непреходящее значение имеет использование, как опыта предыдущих поколений, так и уже собственного накопленного положительного опыта самоидентификации и самореализации личности. В условиях кризиса идентификации в молодежной среде и ломки социальных идентификаций у представителей старших поколений, остра потребность в преодолении кризиса преемственности поколений. Но преодолеть опасность разрыва идентификационных связей между поколениями и создать условия для самоидентификации личности в обновленном обществе возможно лишь при условии взаимоуважения, партнерского взаимодействия по созданию новой ценностной структуры,

совместного осознания и поиска. В этом, по нашему мнению, основа духовной жизнеспособности российского общества.

Молодые люди, осознанно сделав выбор определенной ценности, определив ее в качестве цели и добившись ее достижения, тем не менее, не делаются от этого счастливее. Более того, значительная часть из них испытывает недовольство достигнутым результатом, ибо они чувствуют, что нечто более ценное, главное от них ускользнуло. Ценности: деньги, независимость, любовь, здоровье и прочее выступают лишь средством для реализации главной смысложизненной ценности — потребности в самореализации и развитии своей индивидуальности. Таким образом, любые ценностные ориентации, хотя и мобилизуют, направляют активность личности, все же не позволяют достичь ей главного — счастья.

Как отмечают исследователи, молодые люди, рожденные в 70-е—80-е годы, хотя и имеют различные условия формирования своих личных качеств жизненных ценностей, но они уже на собственном опыте ощутили тяжесть ответственности за принимаемые решения, трудность самостоятельного устройства собственной жизни и т.д.

Здесь закономерен вопрос о построении стратегии жизни человека. К.А.Абульханова-Славская представляет ее как способность к самостоятельному построению своей жизни и выделяет три основных ее признака:

выбор основного для человека направления, способа жизни, целей, этапов их достижения;

решение противоречий жизни, желание их решать (или уход от них);

творчество, созидание ценности своей жизни [1].

При этом большое внимание уделяется автором взаимодействию личности и общества: получению, потреблению общественных благ индивидуумом и обратной отдачи им обществу своих сил, труда, способностей; а также способности социально мыслить, то есть определить свое место в мире сложных человеческих отношений. По ее мнению, «общественные условия по-разному определяют жизненную среду каждого человека. Поэтому только с помощью социально ориентированного мышления человек может оценить особенности своего характера с точки зрения своей жизненной роли и отдать отчет в своих притязаниях, а главное, понять механизм своей связи с обществом, осознать, может ли он использовать социальные возможности или, напротив, будучи использованным обществом, сам теряет свои личные возможности, утрачивает свою индивидуальность».

Д.И.Фельдштейн считает становление сознания, самосознания растущего человека, его личностное самоопределение содержательными и результативными моментами развития личности. Он отмечает, что «рассмотрение онтогенетического развития через призму социального движения обеспечивает поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов, при вычленении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости растущего человека, и, во-вторых, внутренней готовности принятия их и самореализации в них» [4].

Социологи отмечают, что контингент современного студенчества очень неоднороден и по своему социальному составу, и по уровню сформированности морального самосознания, духовности и т.п.

К.А.Абульханова-Славская, А.А.Деркач и Е.Е.Старовойтенко и целый ряд других авторов выявили наиболее часто встречающиеся формы ответов личности на обращенные к ней из общества воздействия, когда она в условиях социального благоприятствования: 1) осознанно и творчески активно реализует имеющиеся и создает новые возможности собственного развития и развития других людей; 2) только стихийно и, так сказать, фотографически воспроизводить транслируемые ей из социума позитивное общественное содержание; 3) оказывается неспособной воспринять его и усвоить [1].

Исследователи описали и другую группу ответов, когда личность в условиях социального неблагоприятствования: 1) занимает позицию «выше наличного», самостоятельно, осознанно ищет и находит, обращая их к себе и другим, общественные средства высокого индивидуального развития; 2) стихийно воспроизводит наличное общественное содержание, выступая его носителем и выразителем; 3) осознанно принимает и утверждает негативные тенденции, активно вовлекая в их производство других людей; 4) пытается им противостоять, но не имеет для этого достаточных общественных и индивидуальных средств и саморазрушается.

Происшедший распад доперестроечной культуры породил множество субкультур, особенно в молодежной среде, которые можно считать средством поиска наиболее подходящих путей адаптации молодых людей к новым условиям существования и к принятию оптимальных решений проблем, с которыми они постоянно сталкиваются в процессе вхождения в самостоятельную жизнь, освоения новых правил социальных игр [2].

Существование в рамках своих субкультур способствует менее болезненному процессу взросления юношества, более успешному приходу в новые социальные условия. Но, зачастую, к этим условиям их никто целенаправленно не готовил: ни родители, ни учебные заведения, ни предшествующий жизненный опыт.

Специфику субкультурных образований в молодежной среде предопределяют следующие группы факторов.

Во-первых, экономическая, социальная неустойчивость российского общества на протяжении полутора десятка лет, сложное положение большинства семей, постоянное усвоение молодыми людьми новых реалий, изменяемых рыночной экономикой и т.д.

Во-вторых, нарастание уровня разочарования и усталости от постоянного ожидания обещанных радикальных перемен в российском обществе в лучшую сторону, что порождает в молодежном сознании желание

жить только сегодняшним днем, т.е. ориентироваться на достойную, нормальную жизнь на должном уровне сейчас, в молодости и не думать о завтрашнем дне.

В-третьих, формирование у определенной части молодежи требований более быстрых перемен в политической, экономической, социальной сферах для возможности совершения быстрого карьерного роста, в итоге которого возможно осуществление своеобразного прорыва в более обеспеченные, стабильные, элитарные слои общества. Этому способствует обладание данной категорией молодых людей набором востребованных современным обществом личностных качеств и должным ресурсом, полученным от родителей, родственников, друзей и т.п.

В-четвертых, неравномерное реформирование российского общества в субъектах федерации порождает тревожное экономическое, социальное положение в провинциальных городах России, в сельской местности, которое выражается в определенном их отставании по многочисленным показателям от больших городов и мегаполисов. Это явление способствует не только формированию разных стартовых возможностей у проживающей в них молодежи, в областях получения образования, хорошей работы и т.д., но и способствует возникновению у значительного количества молодых людей, чувствующих свою неконкурентноспособность в связи с вышеназванными причинами, желания, в поисках лучшей жизни и быстрого обогащения, встать на криминальный путь.

В-пятых, отсутствие должной государственной молодежной политики, нацеленной на обеспечение соблюдения прав молодых граждан, установление для них гарантий в сфере труда и занятости, содействие предпринимательской деятельности, направленной на создание реальных условий, стимулов и конкретных механизмов, способствующих реализации их интересов и потенциальных возможностей, порождает не только рост девиантного и делинквентного поведения в молодежной среде, но и непомерную эксплуатацию здоровья молодых людей, т.к. оно зачастую является одним из немногих адаптационных ресурсов при отсутствии других (должного стартового капитала как в материальном, так и в интеллектуальном эквивалентах, социальных связей, предприимчивости и т.п.).

Согласно некоторым исследованиям, по жизненным планам, целям, нормам поведения, ценностным ориентациям и т.д. молодежная субкультура может быть представлена следующими группами:

— группа «А» — молодые люди, стремящиеся сделать карьеру в бизнесе, науке, политике, спорте, художественном творчестве и т.д. Они стараются получить в престижных вузах хорошее образование в избранном направлении своей будущей трудовой деятельности, найти работу, соответствующую жизненным планам, следить за здоровьем, создать необходимый имидж. Как правило, молодые люди этой группы начинают работать над собой с подросткового возраста. В этом им помогают родители, родственники и друзья;

— группа «Б» — молодые люди, желающие жить на среднем уровне. Как правило, они не стремятся добиваться высоких результатов в учебе, совершать карьерный рост. Они предпочитают найти хорошую, стабильную работу, хороший заработок, благополучие, получить материальные ценности, иметь время на реализацию своих увлечении;

— группа «В» представлена молодежными группами с девиантным и делинквентным поведением. Их характеризует низкий образовательный и культурный уровень, они не проявляют особого интереса к своему будущему, среди них много алкоголиков, наркоманов, в этой группе возникает и экстремизм, который в поведении молодых людей проявляется в виде «супер современного», «оригинального», «альтернативного» и «агрессивного» их жизненного стиля, с характерным для него противоречивым смыслом жизни, изощренно-злобным подчеркиванием своей индивидуальности [2].

По экономическому показателю молодежная субкультура может быть представлена:

1-ой группой — «золотой» молодежью, имеющей богатых родителей. Представители этой категории могут принадлежать к группам А, Б и В;

2-ой группой — молодежью, самостоятельно формирующей свой экономический потенциал. Это как правило, представители групп А и Б;

3-ей группой — молодежью «активно проживающей» заработанные экономические ресурсы, живущей, как правило, одним днем, не задумывающейся о своем здоровье. Ее формируют представители групп А и Б [6].

Опираясь на выше изложенное, можно констатировать, что в каждом молодом человеке на основе его собственной повседневной практики взаимодействия с материальном и социальном миром формируется богатая и многообразная система личностных отношений к ним. В то же время, в обществе, к которому принадлежит человек, существует выработанная система объективных отношений. Они закреплены в законах, в нравственных требованиях, в традициях. Данная система отношений с самого рождения человека постоянно на него воздействует и направленно корректирует формирующуюся в его личном опыте «картину мира» и составляющие ее элементы, характер эмоциональных откликов на них, а также способы поведения, которым он должен следовать в той или иной ситуации. Из этого следует, что индивидуальные субъективные отношения каждого человека к таким, например, «элементам» действительности, как планета Земля, человечество, как отдельный человек, как семья, как труд, как материальные и духовные ценности, создаваемые в процессе этого труда, или, например, как он сам, оказываются всегда опосредованными отношениями к ним, сложившимися в том обществе, к членам которого он себя причисляет и мнением которого о себе он дорожит.

Вот эти отношения человека к разным сторонам действительности, с которой ему приходится изо дня в день по разным причинам и в разных социальных ролях взаимодействовать, постоянно несущие, как было показано выше, печать не только его опыта, но и общества, в котором проходит его жизнь, и составляют сущность его личности.

При этом необходимо учитывать, что в системе общественных отношений имеет место социальная рефлексия — учет исторической биографии народа, национального менталитета. Если же национальные ценности традиции, стереотипы приходят в противоречие с новым укладом жизни, то изменение смысложизненных установок и ценностных ориентаций, отражающих элементы исторического национального самосознания, происходит с большим трудом.

Кроме того, следует учитывать еще один немаловажный аспект. В современном российском обществе сложилась такая ситуация, при которой отсутствуют единые гомогенные основания для формирования социальной, профессиональной и личностной идентичности. Ранее идентичность государственно-правовая, гражданская базировалась на единой идеологии, была однонаправлена и результировалась в формировании достаточно определенной иерархии доминирующих идентичностей (партия, государство, народ и т.д.), опиралась на единый интегрирующий образ (миф будущего — коммунизм, социализм). Эта идентичность принималась как данность, практически на бессознательном уровне, и делала социум устойчивым и самодостаточным. С одной стороны, это облегчало жизненное самоопределение молодежи, но ограничивало ее жизнеспособность, что и проявилось в период реформ. Медиаторы потеряли свою энергетику, идентичность приобрела формально-ритуальный характер, дезинтеграция на уровне высших ценностей достигла апогея. Но и современная идея рыночной экономики решить проблему формирования смысложизненных ценностей пока не в состоянии. Поэтому молодежь все больше стала обращаться не к общественным, а к групповым ценностям.

Если говорить в целом о современных молодежных субкультурах, необходимо обратить внимание на то, что они, вырабатываясь в молодежной среде, формируют свои системы ценностей, жизненных установок, способов поведения, свой язык, свой стиль жизни и пр.

На основе понимания происходящих процессов преподавателям, кураторам, администрации высшего учебного заведения приходится строить систему своих взаимодействий с представителями различных категорий современной молодежи, имеющих своеобразные системы жизненных и профессиональных ценностей, целей и т.п.

Синергетический подход, раскрывающий логику превращения хаотичного состояния какого-либо объекта (явления) в более упорядоченную структуру, позволяет использовать соответствующие механизмы для построения образовательного пространства вуза в целом, и систему профессионального воспитания студентов, в частности.

Таким образом, в ходе вузовского обучения необходимо создавать оптимальные социокультурные и образовательные условия для интенсификации процесса развития профессиональной позиции студентов, формирования гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.К. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 236 с.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.П. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. 2-е изд., исп. и доп. М.: Новая школа, 2000. 160 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 3—67.
4. Крившенко Л.П. Управление профессиональным самоопределением молодежи: Монография. М.: Изд-во МПУ «Народный учитель», 1999. 157 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды / Фельдштейн Д.И. 2-е изд. М.: Московск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004. 672 с.
6. Ценностные ориентации молодежи в условиях перехода к рынку // Молодежь и общество на рубеже веков / Науч. ред. И.М.Ильинский. М.: Голос, 1999. 586 с.

И.И.Евдокименко
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Кардинальным событием в системе высшего профессионального образования является переход вузов на реализацию ФГОС ВПО. С 1-го сентября 2011 года высшее профессиональное образование в России ведется в рамках Федерального государственного стандарта 3-го поколения (ФГОС-3), существенно изменившего систему подготовки специалистов [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) — совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

В сравнении с предыдущими поколениями образовательных стандартов, особенность ФГОС ВПО третьего поколения состоит в том, что он разработан на основе компетентностного подхода. В качестве основного объекта оценки выступают профессиональные и общекультурные компетенции, под которыми понимаются «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Обязательным компонентом становится научно-исследовательская работа студента. По мнению Циплаковой С.А., внедрение ФГОС ВПО третьего поколения это важный и ответственный момент для всего Российского высшего профессионального образования. Реализации образовательных программ третьего поколения предопределяет необходимость изменения не только содержания подготовки кадров, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов. Новые условия диктуют необходимость модернизации технологий обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебного процесса [5].

В отличие от характерной для ГОС ВПО второго поколения квалификационной модели, в основу проектирования нового макета ФГОС положена компетентностная модель специалиста. Компетентность — основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека. Следовательно, стать компетентным человек может только после приобретения в соответствующей области компетенции информации, знаний и практического опыта. Знания, умения, навыки есть элементы различных видов компетентности выпускника, но определяют их не полностью. Следует отметить, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность связана с опытом успешной деятельности, которого в ходе обучения в вузе студент в должном объеме не приобретает.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО третьего поколения, как интегрирующие начала модели выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

От грамотного и профессионального подхода к организации исследовательской деятельности и будет зависеть наличие формируемых компетенций. Нельзя оторвать компетенции от организационного содержания исследовательской деятельности студентов магистратуры. Организация исследовательской деятельности и развитие компетенций (исследовательских компетенций) должны иметь тесную взаимосвязь в условиях реализации ФГОС ВПО. Не следует рассчитывать, что посредством только совершенствования содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями.

Компетенции должны быть идентифицированы с помощью корректных процедур, их освоение должно оцениваться. Результаты образования устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне образовательных модулей.

Согласно ФГОС ВПО магистр по направлению подготовки **050100 Педагогическое образование** должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью ООП магистратуры и видами профессиональной деятельности в области научно-исследовательской деятельности [1]. Это в свою очередь подразумевает такие знания, умения, навыки как:

— анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

— проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;

— организация взаимодействия с коллегами, взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных исследовательских задач;

— использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач;

— осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, участие в опытно-экспериментальной работе.

ФГОС ВПО диктует свои требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры. Так выпускники магистратуры по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должны обладать **общекультурными компетенциями** (ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6) и **профессиональными компетенциями** (ПК). Профессиональные компетенции в свою очередь должны быть реализованы в общепрофессиональной деятельности (ОПК-1, ОПК-2), в области педагогической деятельности (ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4), в области научно-исследовательской деятельности (ПК-5; ПК-6; ПК-7), в области

методической деятельности (ПК-8; ПК-9), в области управленческой деятельности (ПК-10; ПК-11; ПК-12; ПК-13), в области проектной деятельности (ПК-14; ПК-15; ПК-16), в области культурно-просветительской деятельности (ПК-17; ПК-18; ПК-19; ПК-20; ПК-21) [1].

Более детально остановимся на профессиональных компетенциях в области научно-исследовательской деятельности. В области научно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ВПО должны быть сформированы компетенции ПК-5, ПК-6, ПК-7. В своем исследовании мы предлагаем следующее сущностно-содержательное наполнение вышеперечисленных компетенций в области научно-исследовательской деятельности:

ПК-5 — способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач: *готовность самостоятельно ставить проблемы, заниматься углубленным изучением проблемы (вопроса) на основе решения всего лишь одной задачи без воздействия внешнего стимула, в быстром темпе приходить к определенному умозаключению, выводу;*

ПК-6 — готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач: *в качестве базовой характеристики магистра рассматривается его креативность. На развитие креативности и динамику личностной, профессиональной и духовной зрелости на этапе обучения в магистратуре, прежде всего, влияют педагогические факторы (широкая мотивирующая креативная среда, индивидуально направленная система обучения), с которыми тесно взаимодействуют социальные (общественное признание инновационной деятельности в макросоциуме-обществе, социальные тенденции мезосоциума — учебного и трудового коллектива) и психологические факторы (уровень интеллектуальной активности, лидерские качества, готовность к совместной творческой деятельности, адекватная самооценка, самоорганизация творческой деятельности)* [3].

ПК-7 — готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки: *свободное от внешних влияний использование современных методов науки в научно-исследовательской деятельности студентом магистратуры, трансляция и передача опыта участия в научно-исследовательской деятельности, знаний, умений, навыков в области научно-исследовательской деятельности другим участникам образовательного процесса (использование наставничества в организации научно-исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных учреждениях)* [2].

Научно-исследовательская работа студентов является основным и, по-нашему мнению, ключевым полем для успешного освоения вышеперечисленных компетенций в условиях реализации ФГОС ВПО. От грамотного и профессионального подхода в организации научно-исследовательской деятельности студентов будет зависеть качество формируемых у студентов компетенций.

Следует отметить, что ФГОС ВПО третьего поколения рассматривается как принципиально новая основа системы проектирования и обеспечения норм качества современного высшего образования, построение которой обусловлено необходимостью повышения адекватности российского высшего образования стратегическим задачам социально-экономического развития страны, мировым и европейским тенденциям реформирования высшей школы.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр», от «14» января 2010 г.

2. Евдокименко И.И., Использование наставничества в организации исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета (психолого-педагогические науки). № 4. 2013. С. 84—89.

3. Пучков Н.П., Попов А.И. Формирование творческих компетенций магистра в условиях креативной олимпиадной среды // Фундаментальные исследования. 2008. № 8. с. 89—91.

4. Сапрыкина А.Е. О проблемах реализации ФГОС ВПО третьего поколения в системе высшего профессионального образования [Электронный ресур] URL: http://lfostu.ucoz.ru/publ/filosofija_obrazovatelnogo_uchrezhdenija/problemy_realizacii_fgos_tretego_pokolenija/o_problemakh_realizacii_fgos_vpo_tretego_pokolenija_v_sisteme_vysshego_professionalnogo_obrazovanija/18-1-0-138

5. Цыплакова С.А. Профессиональная подготовка студентов в рамках ФГОС ВПО третьего нового поколения // Современные научные исследования и инновации. Май 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/-issues/2012/05/12407

Т.В.Емельянова
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Теоретическое осмысление окружающего мира младшими школьниками возможно на основе формирования у них представления, что все современные передовые достижения нашего материального мира являются результатом преобразования огромной базы теорий, которые наработало человечество. Нам близка идея выдающегося русского ученого и мыслителя академика В.И. Вернадского о ноосфере, которая, опираясь на разумную деятельность человека, становится решающим фактором ее развития. Знания приобретают практическую значимость, если становятся теоретическими. Персональные компьютеры, смартфоны и вся прочая радость IT технологий, это воплощение технических идей возникших на основе научных теорий. Массовое производство товаров возможно, если опирается на различные теории механики, химии и других наук.

В начальной школе большое внимание уделяется формированию научных понятий. Выделяют предметные понятия и понятия отношений. На их основе возможно формирование теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. В.В.Давыдов провел сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления. Он показал, что для развития теоретического мышления младшего школьника требуется новая логика содержания учебных процессов, так как теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического [1].

Деятельность учителя начальных классов в выработке у младших школьников теоретического представления о современных знаниях заключается в формировании у них представления об устройстве реальных научных теорий. Абстрагируясь от специфики различных научных теорий, учитель может показать принципы организации и структурные особенности общие для них. Процесс образования в настоящее время не учитывает объективные свойства и внутренние закономерности научного знания. Необходима метамодель, которая описывала общую структуру и принципы организации научного знания. Для этого необходимо выделить в научных знаниях такие черты, которые являются универсальными для науки вообще, основой которой должна выступать понятийная структура. В ее основе должны лежать такие понятия, которые, не взирая на объект познания, различие по «природе (материальные и идеальные), происхождению (естественные и искусственные), размерам (Вселенная как целое и элементарная частица), выполняемым функциям (система водоснабжения большого города и система управления самолетом), все они имеют много общих свойств».

Такими понятиями могут выступать «система», «иерархия». Раскрытие этих понятий возможно на доступных младшим школьникам примерах, а их определение можно дать с помощью простых и понятных слов.

В начальный школе уже можно рассматривать учебный материал через разнообразие систем, иногда достаточно сложных. В любой из них учитель может выделить совокупность элементов и установить соотношения между ними и сформировать у учащихся понимание, что любая система обладает такими свойствами, которыми не обладают ее элементы.

Иерархичность заключается в том, что разные уровни системы состоят в отношениях подчинения, как форма дифференциации. Младший школьник иерархичность воспринимает на основе фразы «состоит из …». Наполнять понятие иерархичность позволяет весь учебный материал начальной школы.

Учебные предметы дают и развивают знание детей о различных сторонах предметного мира, которые имеют общие и частные особенности. Системность и иерархичность как непосредственные свойства научной теории отражают сущностные характеристики разных уровней самоорганизации материи, выявляют их структуру и закономерности движения, взаимодействия и развития и являются общесистемными характеристиками.

Развитие системных представлений не требует от учителей специальных навыков. Школьники, вовлекаясь в процесс изучения систем, заинтересовано изучают детали и возможности систем; взаимодействуя друг с другом, они приходят к пониманию возможностей элементов системы, их влияния на другие части и всю систему в целом. Это способствует более полному формированию у школьников представления о системе как категории.

Такой подход к обучению способствует тому, что школьники понимают, что мир не состоит из обособленных свойств и качеств начинают видеть предмет или явление в целом, в единстве всех его свойств. Такое познание мира младшими школьниками способствует формированию системного мышления. Это мышление учитывает все положения системного подхода (всесторонность, взаимоувязанность, целостность, многоаспектность), влияние всех значимых для рассмотрения систем связей, что отличает его от детского, нерасчлененного, синкретического мышления. О'Коннор определяет системное мышление как способ, при котором

в центре находятся взаимоотношения между частями, взаимодействие которых образует целенаправленное целое [2].

Мыслительные процессы младшего школьника становятся главенствующими в развитии психики. Развитие системного мышления младших школьников необходимо для того, чтобы в процессе обучения дети своевременно получали и усваивали весь необходимый объем информации, а не просто заучивали понятия.

Работа над развитием теоретического мышления при работе над такими отвлеченными понятиями, как «система», «иерархичность» необходимо младшему школьнику наглядно продемонстрировать на каком-либо конкретном примере, для получения целостной картины. По мере роста знаний школьников по предметам и увеличения его понятийного и терминологического аппарата, образность и конкретика занимают меньшую роль в развитии теоретического мышления.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Педагогическое общество. России. М.: 2000. 480 с.
2. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Основы культуры мышления // Школьные технологии. (Россия). 1997. № 5. 200 с.

Н.А.Ерохина
г.Нижний Тагил
Уральский государственный университет путей сообщения

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Трудные социально-экономические условия в России в значительной мере осложняют реальность. Происходит резкая смена привычных стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуаци на рынке труда. Для многих не решена жилищная проблема. Эти и многие другие факторы способствуют потере чувства безопасности у значительной части населения нашей страны. Возникает реальная проблема страха перед действительностью. Этот страх порождает стремление уйти от реальности. В большей степени этому страху подвержены люди с низкой переносимостью трудностей и низкими адаптационными способностями. В поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса такие люди часто прибегают к стратегиям аддиктивного поведения.

Суть аддиктивного поведения заключается в том, что стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Существуют разные виды аддиктивного поведения, как фармакологического, так и нефармакологического характера. Они представляют собой серьезную угрозу для здоровья (физического и психического) не только самих аддиктов, но и тех, кто их окружает. Значительный ущерб наносится межличностным отношениям. Наряду с экологическими проблемами окружающей среды, аддиктивное поведение становится реальной проблемой экологии личностных ресурсов, что является немаловажным звеном в полноценном функционировании общества и дальнейших его перспективах.

В сложившихся условиях, на наш взгляд, особого внимания заслуживают проблемы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте, т. к. этот возрастной период характеризуется немалым количеством кризисных явлений. Подростков настораживают и пугают происходящие с ними пубертатные изменения и изменения в психологических процессах. Но наряду со сложными, порой непредсказуемыми особенностями, в подростковом возрасте формируются такие важные качества, как стремление познать себя и других, поиск идентичности, желание самоутвердиться, формирование нравственных убеждений и рефлексия. Обращение к этим качествам могло бы стать значимым этапом в профилактике аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение — одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций [4, с. 5]. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием. Волевые усилия ослабевают и не дают возможности противостоять аддикции.

Аддиктивная личность в своих попытках ищет свой универсальный и слишком односторонний способ выживания — уход от проблем. Естественные адаптационные возможности аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Первым признаком этих нарушений является ощущение психологического дискомфорта. Психологический комфорт может быть нарушен по разным причинам, как внутренним, так и внешним. Перепады настроения всегда сопровождают нашу жизнь, но люди по-разному воспринимают эти состояния и по-разному на них реагируют. Одни готовы противостоять превратностям судьбы, брать на себя

ответственность за происходящее и принимать решения, а другие с трудом переносят даже кратковременные и незначительные колебания настроения и психофизического тонуса. Такие люди обладают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Подобный способ «борьбы» с реальностью закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления. «Создается субъективное впечатление, что, таким образом, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации» [5].

Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов. К таким агентам относятся **вещества, изменяющие психическое состояния**: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества.

Искусственному изменению настроения способствует также и **вовлеченность в какие-то виды активности**: азартные игры, компьютер, секс, переедание или голодание, работа, длительное прослушивание ритмичной музыки.

Виды аддиктивного поведения имеют свои специфические особенности и проявления, они не равнозначны и по своим последствиям. У аддиктов, злоупотребляющих алкоголем, наркотиками и др. веществами, развивается интоксикация, наряду с психологической зависимостью появляются разные формы физической и химической зависимости, что связано в свою очередь с нарушением обмена веществ, поражением органов и систем организма, наблюдаются психопатологические явления и личностная деградация. При вовлеченности в какую-то деятельность развивается психологическая зависимость, более мягкая по своему характеру. Но все эти виды объединяют общие аддиктивные механизмы.

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями. Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способ аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются в цель. Отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, «но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, в процессе которого человек оказывается в ловушке постоянного ухода от реальной действительности» [5]. Формы аддикции могут сменять одна другую, что делает иллюзию решения проблем еще устойчивее и сильнее. Это опасно не только для самого аддикта, но и для тех, кто его окружает. Аддиктивная реализация заменяет дружбу, любовь, другие виды активности. Она поглощает время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что аддикт «оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, включаться в другие формы активности, получать удовольствие от общения с людьми, увлекаться, релаксироваться, развивать другие стороны личности, проявлять симпатии, сочувствие, эмоциональную поддержку даже наиболее близким людям» [8, с. 18].

Межличностные отношения слишком непредсказуемы для аддикта, они требуют больших усилий, немалых эмоциональных затрат, напряжения мыслительной деятельности и отдачи. Взаимодействие же с неодушевленными веществами, предметами и видами деятельности всегда предсказуемо, эффект достижения комфорта почти всегда гарантирован. Неодушевленными предметами легко манипулировать, поэтому растет уверенность в способности контролировать ситуацию. Страшно то, что манипулятивный стиль переносится в сферу межличностных контактов. Таким образом, во взаимодействии аддиктивной личности с миром происходит специфическая переориентация: «одушевляются» предметные отношения с аддиктивными агентами и «опредмечиваются» межличностные отношения.

В общении с другими людьми усваивается общечеловеческий опыт, социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, формируется личность. Аддикт отгораживает себя от этих процессов, перестает обогащать свой жизненный опыт, нарушая тем самым важнейшие функции общения. Возникают взаимные трудности в процессе совместной деятельности аддикта с другими людьми. Потребность в познании, утверждении и подтверждении себя лица с аддиктивными особенностями реализуют прежде всего в своем контакте с аддиктивными агентами, но не в общении. Об аддиктах нельзя сказать, что они «желая утвердиться в своем существовании и в своей ценности», ищут «точку опоры в других людях» [13, с. 95]. Поиск точки опоры не выходит за границы аддиктивной реализации. Наряду с дисфункциональными процессами в общении, нарушаются, искажаются и теряют ценность такие значимые механизмы межличностной перцепции как идентификация, эмпатия, рефлексия. Следовательно, утрачивается способность ставить себя на место партнера, сопереживать, представлять каким воспринимают тебя окружающие.

Аддикт ограничивает в себе основные потенциалы, характеризующие личность: коммуникативный, познавательный, морально-нравственный, творческий и эстетический. Таким образом, стремление уйти от проблем и иллюзия комфорта обрекают аддикта на личностный застой, несостоятельность или полный крах. Окружающие его люди начинают испытывать все возрастающее недовольство по поводу такого поведения, учащаются и усиливаются конфликты. Пытаясь избежать затруднительных конфликтных ситуаций, аддикт

напротив все больше расширяет зону конфликта и увеличивает долю нерешенных проблем, в значительной мере осложняя жизнь себе и близким.

«Начало формирования аддиктивного процесса происходит всегда на эмоциональном уровне» [8, с. 19]. «Исходная точка — переживание интенсивного острого изменения психического состояния в виде повышенного настроения, чувства радости, экстаза, необычного подъема, ощущение драматизма, риска в связи с определенными действиями (прием вещества, изменяющего психическое состояние, переживание в связи с ситуацией риска в азартной игре, чувство необычного волнения при знакомстве с какой либо коллекцией и др.) и фиксация в сознании этой связи» [4, с. 19]. У человека, испытавшего подобные эмоции, появляется понимание того, что, оказывается, существуют доступные способы достаточно быстро и без особых усилий изменить свое психическое состояние. Группой риска становятся люди с низкими адаптивными возможностями, неустойчивые перед разного рода стрессорами, проявляющие постоянное недовольство собой, жизнью и окружением, в котором в трудную минуту не находится поддержка.

Профилактика аддиктивного поведения особую значимость приобретает в подростковом возрасте. Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. А, во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддикции. Это такие качества как стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и ее потенциалам, способность к самонаблюдению.

Профилактика аддиктивного поведения должна коснуться всех сфер жизни подростка: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом.

В семье для подростка значимыми факторами являются эмоциональная стабильность и защищенность, взаимное доверие членов семьи. Подросток нуждается в умеренном контроле его действий и умеренной опеке с тенденцией к развитию самостоятельности и умения принимать ответственность за свою собственную жизнь. Роберт Т. и Джина Байярд в связи с этим пишут: «…поражает контраст между теми детьми, которые сопротивляются» чрезмерному «контролю родителей, и теми, кто не делает этого. Иногда способный ребенок оказывается настолько зависимым от решений, принимаемых родителями, что достигает зрелости совершенно неготовым к самостоятельной жизни» [1, с. 52].

В сфере образования необходим пересмотр некоторых подходов в воспитании и преподавании учебных предметов. В связи с проблемой аддиктивного поведения актуальны такие стороны школьной жизни, как адекватная учебная нагрузка детей, придание особой значимости личностному аспекту, касающемуся и детского, и педагогического контингента. Целесообразно включение в образовательный цикл предметов, интегрированных курсов, спецкурсов и факультативов, направленных в своем содержании на расширение объема знаний о реальной жизни. Данная информация необходима для обретения свободы выбора, для развития адаптивных способностей и понимания важности умения жить в реальной жизни и решать жизненно-важные проблемы без страха перед действительностью, и пользуясь разнообразными активными стратегиями преодолениястресса.

Полноценная профилактика аддиктивного поведения не возможна без участия в ней средств массовой информации — авторитетного и популярного пропагандистского органа. На представителей этой мощной индустрии должна быть возложена моральная ответственность за качество информационной продукции и за ее содержание. В печатных изданиях и телевизионных программах информация для подрастающего поколения в настоящее время носит в основном развлекательный характер. Дети воспринимают средства массовой информации, особенно телевидение, только как развлечение, что может уводить их от проблем реального мира в целом и проблем подросткового возраста в частности.

Неоценимый вклад в профилактику аддикций может внести культура религиозных чувств, если она ориентирована не на уход от реальности бренного мира, а, напротив, наделяет человека высшей духовной и нравственной силой для противостояния трудностям и аддиктивным влечениям. А также для формирования уважительного отношения к своей личности и личностям окружающих, что явилось бы крепким фундаментом для строительства межличностных отношений.

Литература

1. Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М.: Семья и школа, 1995.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М., 1995.
4. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск, 1990.
5. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. Обозр. психиат. и мед. психол., 1991/1. с. 8—15.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
7. Положий Б.С. Психологическое здоровье как отражение социального состояния общества. Обозр. психиат. и мед. психол., 1994/4.
8. Работоголизм — респектабельная форма аддиктивного поведения. Обозр. психиат. и мед. психол., 1993/4. с. 17—29.
9. Рахматшаева В. Грамматика общения. М.: Семья и школа, 1995.

10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.
11. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. Обозр. психиат. и мед. психол., 1994/1. с. 63—74.
12. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М. 1995.
13. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1995.

Л.А.Ибрагимова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

Р.Ш.Локтева
г.Мегион
Мегионский профессиональный колледж

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ

Проблема духовно-нравственного воспитания и формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи исследуется и обсуждается в научных кругах, являясь предметом государственной политики. Министерство образования Российской Федерации в число важнейших критериев государственной аккредитации учебных заведений внесло такой показатель как «Воспитательная деятельность образовательных учреждений» [5].

Формированию ценностей придается большое значение (И.С.Кон, В.Я.Ядов, С.Г.Климова, В.П.Вардомацкий, Н.И.Лапина и др.). В нашей стране и за рубежом проводившиеся исследования проблемы ценностей демонстрируют, что *ценностные ориентации* являются важными компонентами структуры личности. Они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах деятельности человека. Обобщив данные различных подходов, определяем *ценностные ориентации* как представления субъекта о совершенстве в различных сферах общественной и личной жизни, выступающие в качестве политических, моральных, эстетических и прочих оснований оценок субъектом окружающей действительности, ориентации в ней, дифференциации объектов по их значимости [4].

Неслучайно педагогика обращается к множеству этнокультурных традиций, к нравственному опыту предшествующих поколений, к традиционным ценностям. Этническая культура любого народа заключает в себе огромный нравственный потенциал [1].

Связь этнокультуры с нравственным развитием личности раскрывают в своих работах многие исследователи (В.Ф.Афанасьев, Г.Н.Волков, В.М.Григорьев, Л.А.Ибрагимова, В.С.Кукушин, Э.И.Сокольникова, Т.Г.Стефаненко, М.Г.Тайчинов и др.). Воспитание на этнокультурных традициях актуально в разные периоды жизненного цикла, так как закладывает основы нравственного воспитания [1]. Нравственность — один из важных аспектов становления личности в социуме, в результате которого происходит личностное структурирование нравственных ценностей, реализуется способность ориентироваться на идеи, осуществляется жизнедеятельность по принципам, нормам и правилам морали. Знание моральных норм — предпосылка нравственного поведения [2].

Наукой установлено, что развитие личности, ее мотивационно-личностной, нравственной, духовной сферы активнее происходит в деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений, морально-этических и духовных ценностей. Следовательно, при выборе соответствующих целей, характера, объема организации этой деятельности, особенно важным становится усиление внимания тем структурным элементам народных традиций, которые способствуют реализации ценностей, свойственных данному этносу, помогают проявиться менталитету личности в соответствии с законами жизни данного этноса, утвердиться как личности и как представителю своего народа.

Доказано, что нравственное, духовное становление молодежи осуществляется путем принятия им общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности и понимания норм социально-этических и человеческих взаимоотношений. Эти нормы зафиксированы в народных традициях, нравственных заповедях мировых религий и выступают в качестве образцов, где сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в социуме. В традициях заключены сложившиеся исторически нормы и принципы, отношения, обеспечивающие их выживание и активное функционирование. Традиции являются неотъемлемым элементом этнического сознания. Классические эпические произведения составляют богатое этнокультурное наследие народа, в том числе, материалы устного народного творчества (пословицы, поговорки, сказки, легенды и др.). Народ в своем историческом развитии создал высокую педагогическую культуру. В прошлом, когда не все дети имели возможности учиться в школах, основной образовательно-воспитательной силой была семья, родители, близкие, окружающая среда.

Отметим, что эффективность народной педагогики заключается в ее конкретном воздействии на личность, в ясности и простоте. Отсюда и естественная потребность включения воспитательных идей народа в учебно-воспитательный процесс современного образовательного учреждения. Основные правила этнопедагогики простые и четкие:

— уважать старших;

— заботливо относиться к детям, больным, беспомощным;

— бережно относиться к природе;

— проявлять добротворчество и милосердие в жизни — быть скромным, терпеливым по отношению к окружающим, и т.п.

К распространенным средствам народной педагогики относят пословицы, поговорки, легенды, афоризмы и т.п. относятся к распространенным средствам народной педагогики. Именно эти виды народного творчества встречаются в повседневной жизни и происходит передача знаний старшим поколением молодому поколению о формах этики, традициях. В народе бытует много пословиц и поговорок и все они направлены на улучшение духовно-нравственных качеств личности. Одни внушают любовь к природе родного края, другие — учат быть честными, трудолюбивыми, добрыми. Афоризмы и легенды можно услышать от родителей или людей старшего поколения в беседах, в гостях, и т.п. Обряды, культура поведения, общение играют большую роль в формировании духовно- нравственной культуры. Благодаря межличностным отношениям мы узнаем о культуре, интеллектуальном уровне, здоровье человека, о бедах, радостях других, предлагаем им свои услуги, помогаем или просим о помощи и т.п. С помощью общения мы познаем народную мудрость, полезные советы людей старшего поколения и используем для воспитания культуры межнациональных отношений. Немаловажное значение имеет в формировании духовно-нравственных ценностей, культуры поведения подрастающего поколения быт, культура взаимоотношений, одежда, искусство, музыка, литература, народный фольклор, уклад жизни определенного этноса. Эти факты социальной сферы оказывают воздействие на развитие личностных качеств человека, стиля жизни ближайшего социального окружения, так как издревле в них вложен конгломерат нравственной атмосферы данного этноса.

Основой нравственного воспитания этнопедагогика всегда считала окружающую среду — природно-бытовые условия, брак и семью [6], установленные обычаи, гостеприимство, различные ритуалы, в том числе, религиозные, народные и религиозные праздники.

Педагогика нового столетия посвящена изучению, выявлению в человеке умения быть терпимым (толерантным) в сфере многогранного межконфессионального общения, постоянного умения работать над собой по сохранению духовных сил через общение, познание, творчество [5].

Таким образом, процесс формирования ценностных ориентаций на этнокультурных традициях можно построить на трех этапах: создание положительно-эмоционального отношения к этнокультурным традициям через воспитания интереса к ним; организации систематической воспитательной деятельности, в содержание которой вводятся этнокультурные традиции, фольклор, народное творчество; организация творческой деятельности, в процессе которой интерес к этнокультурным традициям переводится в познавательную активность [3]. Укрепление единства нации возможно при комплексном развитии основных моральных ценностей, приоритетных нравственных установок, существующих в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях народов социума, передаваемых из поколения к поколению, обеспечивая успешное развитие страны и отдельной личности в современных условиях.

Литература

1. Аксенова А.Ю. Роль этнокультурных традиций в нравственном воспитании современных школьников. Дис. … к.п.н. Спб., 2004. С. 3—4.

2. Гулевская Т.В. Воспитание нравственности в современной школе // Человек и образование. 2009. № 2 (19). с. 155—159.

3. Ибрагимова Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся в процессе поликультурного образования в многонациональном обществе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: М., 2003. 379 с.

4. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. академика РАН Г.В.Осипова. М., 1998. С. 352. Ибрагимова Л.А. Поликультурное образование в многонациональном обществе. Учебное пособие. М., Редакционно-издательский центр, 2006. 210 с.

5. Сапожникова А.Г. Духовно-нравственное воспитание современной молодежи в контексте реализации государственной национальной политики // Среднее профессиональное образование, 2013. № 11. с. 14—15.

6. Суханов И.В. Обычаи, традиции и преемственность школы. М., 1976. С. 216.

А.В.Кандаурова
г.Таре
Филиал Омского государственного аграрного университета
им. П.А. Столыпина в г.Таре

СОДЕРЖАНИЕ И ТИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исключительная роль образования в современном мире ни у кого не вызывает сомнения, собственно в той степени, в которой человек изменяет окружающий мир, весь исторический процесс можно рассматривать в качестве образования, а образование — в качестве способа формирования человека внутри общества. Следовательно, образование выступает как важнейший фактор социальных преобразований. Вместе с тем, социальные изменения действительности оказывают определяющее влияние на изменения современного образования. Совокупность социальных преобразований повлекла за собой изменения всех сфер человеческой деятельности, в том числе и педагогической. Современные социальные преобразования оказались настолько сильными, что институт образования оказался наименее гибким общественным институтом по отношению к новым условиям, не в полной мере готовый ответить на вызов времени в силу многих причин, таких как консервативность, традиционность, стабильная зависимость от социально-государственного заказа. И, наконец, процессы глобализации, интеграции, формирование единого информационного и коммуникативного мирового пространства предъявляют новые критерии и требования к результатам, процессу и в целом, к эффективности педагогической деятельности. На фоне разнообразных факторов социальных изменений, главная ориентация в изменениях современного образования связана не столько с содержанием, сколько с функционированием самого педагога в новых условиях социального взаимодействия.

В связи с этим представляется актуальным изучение феномена социального взаимодействия, формирующего социальное пространство, которое в свою очередь включает как непосредственное пространство бытия, так и опосредованное пространство объективности (традиции, уклад, ментальные установки) [1]. Исследование социального взаимодействия долгое время находилось под влиянием западных тенденций, которые, по мнению Виноградовой Н.Л., буквально декларировали приоритет коммуникативного дискурса, в целом определяя коммуникацию как саму социальность. В отечественном дискурсе коммуникации в основном определялись в формальном контексте, без учета индивидуально-субъективных факторов. Очевидно, что в рамках гуманистической парадигмы необходим переход от коммуникативных актов к совместному действию, к социальному взаимодействию. Следовательно, коммуникация — средство, условие социального взаимодействия, но не самоцель.

Взаимодействие является базовой категорией философских концепций и подходов (работы Г.В.Ф.Гегеля, И.Канта, В.С.Соловьева), которая нашла дальнейшее развитие в работах М.Я.Басова, И.И.Жбанковой, В.И.Кемерова, Б.Ф.Ломова, Л.И.Пригожина и других. К сущностным признакам взаимодействия в философии относят одновременность существования объектов, двусторонность связей, взаимопереходов субъекта в объект и наоборот, закономерность связей на уровне сущности, взаимообусловленность изменений, состояний сторон, внутреннюю активность объектов, избирательность контактирующих сторон (И.И.Жбанкова, В.Е.Кемеров, Б.М.Кедров и др.). Непосредственно к категории «социальное взаимодействие» обращался П.А.Сорокин. Он трактовал социальное взаимодействие как функцию поведения одного или нескольких индивидов. Данное направление также отражено в работах Н.Смелзера, который демонстрировал еще более социалогизированную позицию. В последующий период социальное взаимодействие отражено в работах А.Г.Чусовитина и В.Е.Кемерова. В.Е.Кемеров трактует социальное взаимодействие с позиций процессуального подхода как совместное действо людей в их бытие. С проблемой социального взаимодействия в аспекте совместного действия в сложных системах, пересекаются работы ученых синергетического направления И.Пригожина, С.П.Курдюмова, Е.Н.Князевой, В.П.Бранского, В.Г.Иванова и др.

Педагогическое взаимодействие следует изучать как междисциплинарный феномен, взаимосвязи которого отражаются во всех гуманитарных науках. В педагогических и психологических исследованиях ведется изучение интра- и интер-активных механизмов социальных взаимодействий зарубежными (М.Вебер, К.Изард, К.Левин, А.Менегетти, Т.Парсонс, К.Роджерс, Н.Смелзер и другие) и отечественными (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Л.Я.Гозман, А.А.Леонтьев, М.С.Каган, А.В.Мудрик, Ю.М.Орлов, А.А.Радугин, К.А.Радугин и др.) учеными.

Таким образом, имеющийся теоретический материал позволяет достаточно глубоко осмыслить содержание исследуемой категории для того, чтобы представить процессуально-деятельностный аспект феномена социального взаимодействия и его реализацию в педагогической деятельности.

Отличительной особенностью социального взаимодействия является включенность в него представителей различных социальных групп, носителей различных социальных статусов. Каждый носитель социального статуса (учитель, родитель, ученик) имеет свой круг обязанностей, прав, реализуя через них определенные социальные символы и социальные значения. Таким образом, социальные отношения, социальные

действия, социальные статусы, социальные символы и социальные значения представляют собой атрибуты социального взаимодействия. Вступая в социальное взаимодействие, люди выстраивают сценарий действий вокруг определенного содержания, наполняя эти действия индивидуальными стилевыми особенностями. Иными словами, вокруг одного и того же предмета носители разных стилей будут взаимодействовать по-разному, конструируя вариативное поле социального взаимодействия.

Потребность повышения продуктивности социального взаимодействия в педагогической деятельности обусловливает необходимость развитие компетентности социального взаимодействия. Н.Н.Суртаева приводит три уровня в динамике социального взаимодействия [2]. Начальный уровень взаимодействия представляет собой простейшие первичные контакты людей, когда между ними имеет место первичное, упрощенное взаимное или одностороннее «физическое» воздействие друг на друга с целью обмена информацией и общения.

На следующем уровне (среднем) развития процесс социального взаимодействия людей получил название продуктивной совместной деятельности. На данном этапе социального взаимодействия важна конгруэнция. Конгруэнция — подтверждение взаимных ролевых ожиданий, полное взаимопонимание, единый резонансный ритм, созвучность переживаний участников контакта. Конгруэнция предполагает минимум рассогласований в узловых моментах линий поведения участников контакта, следствием чего является снятие напряжения, возникновение связи, доверия и симпатии на подсознательном уровне.

Высшим уровнем социального взаимодействия всегда выступает исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием, удовлетворением. На этом уровне осознается содержание и структура настоящего и возможного очередного действия партнера, а также взаимное содействие достижению единой цели. При социальном взаимодействии на высшем уровне обязательными критериями являются высокий результат совместной деятельности, положительный психологический климат, удовлетворенность, минимальные психологические и энерго-временные затраты.

Очевидно, что педагогический аспект социального взаимодействия предполагает развитие его высшего уровня, поскольку социальное взаимодействие взрослого и ребенка в процессе воспитания, обучения, поддержки просто обязано быть гуманистически продуктивным, эффективным, личностно ориентированным, что совсем необязательно для взаимодействия, скажем, постового и водителя автобуса. В реальном социальном взаимодействии в социальной психологии выделяют ведущие стратегии поведения:

а) содействие как действенная помощь другим, активное способствование достижению общих целей совместной деятельности;

б) противодействие достижению целей другими участниками совместной деятельности, совершение несогласованных с ними действий, идущих вопреки партнерам по взаимодействию;

в) уклонение от взаимодействия, т.е. активный уход, избегание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда ситуация и обстоятельства не только способствуют, но и требуют взаимодействия участников совместной деятельности для достижения общих целей.

Различное соотношение трех выделенных стратегий дает некоторые типичные стили социального взаимодействия людей:

сотрудничество: оба партнера по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности;

противоборство: оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого;

уклонение от взаимодействия: оба партнера стараются избегать активного взаимодействия;

однонаправленное противодействие: один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с первым участником;

однонаправленное содействие: один из участников взаимодействия способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним. Исходя из стилей, в диадном социальном взаимодействии принято различать основные его формы — кооперацию, конкуренцию, конфликт и сотрудничество, которые определяют характер межличностных отношений между людьми. Когда тип взаимодействия демонстрирует отдельный индивид, то его можно назвать стратегией (стилем поведения). К.Томас описывает пять стилей поведения — сотрудничество соперничество, компромисс, уступчивость, избегание.

В основу классификации могут быть положены намерения и действия людей, которые отражают понимание ими ситуации общения. В этом случае выделяют такие три типа взаимодействия: дополнительное, пересекающееся и скрытое.

Дополнительным называется такое взаимодействие, при котором партнеры адекватно понимают позицию друг друга.

Пересекающимся называют такое взаимодействие, в процессе, которого партнер, с одной стороны, демонстрирует неадекватность понимания позиций и действий другого участника взаимодействия, а с другой — ярко проявляет свои собственные намерения и действия.

Скрытое взаимодействие включает в себя одновременно два уровня: явный, выраженный словесно, и скрытый, подразумеваемый. Оно предполагает либо глубокое знание партнера, либо большую чувствительность к невербальным средствам общения — тону голос, интонации, мимике и жестам, поскольку именно они передают скрытое содержание.

В современном контексте такие знания педагога обусловливают его человековедческую компетентность. Как отмечает в своих работах Н.Н.Суртаева, человековедческая компетентность как индивидуальное человеческое качество — это душевность человека, основа ментальной ориентации, которое можно дифференцировать на умение сострадать и сопереживать, добротворчество, доброжелательность, уважительное отношение к людям (человеку), признание социальной ответственности [2]. «Мир для человека — это, прежде всего, он сам. Тут, в голове, ваш мир. Как вы оцениваете свое поведение — вот важно… перед всем миром нести ответственность — это главное», — отмечает А.Зиновьев, русский философ, по существу, обозначая вопрос индивидуального стиля в процессе социального взаимодействия [3].

Однако, формирование индивидуальной картины мира у каждого человека происходит под действием персонального мира повседневности. К сожалению, в отечественной науке мир повседневности, признаваясь в целом де-факто, вместе с тем воспринимался как нечто несущественное, не имеющее значения для социального мира. Такому подходу в отечественной науке было несколько причин. Прежде всего, как указывает В.С.Барулин, это влияние доминирующих общественно-идеологических и социально-политических факторов действительности, когда в режиме коллективной жизни индивидуальному, человеческому просто не оставалось места. И в науке исследования индивидуального практически блокировались [4]. Далее, в сознании большинства людей социум воспринимается как общественный феномен, исключающий индивидуальное начало и его значение.

Итак, мир повседневности сегодня в большинстве социально-философских исследований признается как фундаментальный фактор человеческой жизни (Бутенко И.А., Смирнова Н.М., Козлова Н.Н., Марков Б.В., Бродель Ф., Барулин В.С. и др.). Под повседневностью в большинстве исследований понимают пласт жизни конкретно-индивидуального человека, во всей многогранности и слитности его жизненных проявлений, осуществляемых в конкретном пространственно-временном континууме его социального бытия. Повседневность присуща каждому человеку без исключения, индивидуальная жизнь человека и повседневность нерасторжимы, влияние мира повседневности на формирование человека в его профессиональности не вызывает сомнения.

Таким образом, очевидна актуальность вопроса о включенности профессионально-производственной деятельности человека в его мир повседневности, в его микромир и, напротив, о влиянии его мира повседневности на выбор профессии и становление профессионального стиля. Чаще под миром повседневности рассматривают мир семьи, друзей, непосредственных переживаний. Барулин В.С. считает, что профессионально-созидательная деятельность должна включаться в мир повседневности. Один из теоретиков мира повседневности А.Шюц пишет об устойчивости и стабильности микросоциального мира человека. Он подчеркивает, что в обыденной жизни есть множество скрытых констант и скрытых стандартов — стандартов поведения, мышления, оценок, общения. Причем, указывает исследователь, человеку кажется, что он весьма вариативен в своих действиях и решениях, но зачастую, он действует в рамках многократно апробированных сценариев, лишь адаптируя их в конкретной ситуации. Подчеркивая безусловность инварианта, автор между тем говорит о необходимой вариативности каждого человека в перманентно меняющемся окружающем мире [5]. Действительно, человек познает, отражает, созидает и творит в окружающем его мире сообразно тем представлениям о мире, которые у него сформированы в его индивидуальном мире повседневности и которые он переносит благодаря профессиональной деятельности в социум.

Педагогическая деятельность представляет собой серию социальных контактов, актов социального взаимодействия, обусловленных профессиональной установкой — трансляцией и передачей общественного опыта, преломленного в индивидуальном опыте. Педагог (учитель-предметник, классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатель) перманентно находятся в системе социальных взаимодействий и социальных ожиданий. Ежедневно, педагог находится в системе социального взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллегами, администрацией. Каждая из социальных групп в системе социального взаимодействия предъявляет определенные (формализованные и неформализованные) социальные требования и ожидания к педагогу. Вместе с тем, система подготовки педагога к профессиональной деятельности не всегда уделяет должное внимание формированию компетентности социального взаимодействия. При изучении работ, посвященных подготовке педагога, можно заметить, что долгое время исследования посвящались отдельным сторонам педагогической деятельности. Так, исследовались феномены педагогического общения, педагогического такта, педагогического стиля и т.д. В русле психологической концепции труда учителя Л.М.Митиной разработаны структуры педагогической деятельности, педагогического общения и структурно-иерархическая модель личности учителя (Митина Л.М., 1991, 1994, 1998). Согласно данной модели все составляющие профессиональной деятельности учителя рассматриваются в совокупности [6].

Необходимость формирования компетентности социального взаимодействия у современного педагога очевидна. Возможность формирования компетентности социального взаимодействия проявляется как в практике

обучения студентов, так и в процессе производственных практик с учетом технологического и методического обеспечения, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Такая необходимость обусловлена социальными изменениями, повлекшими расширение сети социального взаимодействия педагога, предполагающее командную работу учителей и преподавателей, готовых к конструктивному взаимодействию друг с другом, с учащимися, с родителями, с социумом, с социальными партнерами, готовыми транслировать социальный и индивидуальный опыт в профессиональной деятельности в условиях согласованных целей и действий.

Литература

1. Виноградова Н.Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия // Автореф. дис. … д. фил. наук. Волгоград, 2007.
2. Суртаева Н.Н., Егорова Г.И., Падерина Н.А. Интеллектуальная компетентность при подготовке специалиста в вузе: Учеб. пособие; Ин-т образования взрослых. Рос. акад. образования. СПб.: ИОВ РАО, 2003.
3. Зиновьев А.А. Логическая социология. М.: Астрель, 2008. 606 с.
4. Барулин В.С. Социальная философия: Учебник. Изд. 2-е. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 560 с.
5. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира. М., 2003. 390 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., Академия, 2004. 320 с.

И.А.Кискаев
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

РАЗВИТИЕ «НАДПРЕДМЕТНОСТИ» УЧИТЕЛЕЙ — ПРЕДМЕТНИКОВ КАК СПОСОБ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФГОС ШКОЛЫ

Новое содержание работы требует нового качества педагогического коллектива. Внедрение новых стандартов школы, требующих кардинальных изменений в методической системе учителей, актуализирует задачу технологической переориентации педагогов с технологий объяснительно-иллюстративного подхода к технологиям обучения системно-деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Но решение данной задачи требует формирования «надпредметности» в системе внутренних установок учителя.

Установок этих много, но наиболее актуальны из них те, которые связаны с учебным предметом и процессом его преподавания.

Несмотря на прописанные в новых стандартах требования к формированию новых результатов, на практике, учитель в качестве приоритетных считает знание учениками фактов, формул и формирование навыков применять их при выполнении типовых заданий, предусмотренных в содержании школьной программы по предмету типовых заданий.

Данная установка диагностировалась на базе педагогического коллектива школы, где был создан временный творческий коллектив (ВТК), который занимался изучением и разработкой системы мониторинга предметных результатов, предусмотренных новыми стандартами школы. Сила инерции профессионального мышления учителей — предметников такова, что потребовалось 2 года, чтобы члены ВТК школы научились и начали разрабатывать контрольные задания на диагностику предметных умений, хотя для них был проведен семинар, проводились регулярные (раз в неделю) консультации и им были предоставлены шаблоны таких заданий.

Причина этого в том, что учителя — предметники в качестве так называемой «зоны своей ответственности» считают систему формирования у обучающихся предметных знаний. Это можно отразить в выражении: «Задача учителя — дать знания ученику, задача ученика — их взять!».

В плане реализации новых стандартов школы — эта позиция становится препятствием, острой проблемой.

Второй проблемой, непосредственно связанной с учебной деятельностью является необходимость интеграции: между учебными предметами, учебными предметами и программами дополнительного образования и внеурочной деятельности, учебными предметами и системой воспитательных мероприятий. Суть данной проблемы: неготовность учителей по разным предметам разрешать конфликт разных содержаний (разных предметов), используемых подходов и технологий обучения.

Как указывает исследователь Е.А.Пивчук: «Сложность решения проблемы подготовки учителя к надпредметному обучению заключается в том, что учитель учится вместе с учеником, в процессе решения нетиповых профессиональных задач, определяя собственное саморазвитие как результат субъект-субъектных отношений» [3, с. 2].

Основным способом решения данной проблемы и способом диагностирования стал процесс разработки учителями — предметниками инновационных педагогических проектов и программ обучения, предусматривающих данную интеграцию. Вот лишь некоторые темы проектов учителей:

Развитие лингвистической компетенции и познавательных УУД через организацию работы младших школьников над фразеологическими единицами на уроках и внеурочной деятельности;

Развитие метапредметных умений младших школьников на основе интеграции урочной и внеурочной деятельности;

Формирование музыкального опыта школьников через организацию инструментальной деятельности учащихся на уроках музыки с опорой на музыкальный инструмент-свирель и др.

Наблюдения за учителями и анализ их высказываний показывает, что на такую деятельность соглашаются менее половины педагогов. Разработка педагогических проектов и программ интеграционного характера развивает опыт проектно-исследовательской деятельности педагогов, который необходим:

во-первых, для формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся;

во вторых, для создания интегрированного учебного контента, который является условием формирования метапредметных умений школьников.

В качестве третьей проблемы можно указать на такую установку как умение (и склонность) учителя определить и последовательно формировать самостоятельность ученика.

Ученик в новой системе школьного обучения должен быть стимулирован на то, чтобы участвовать в постановке целей и задач урока, выявлять противоречия и формулировать проблемы, выдвигать совместно с одноклассниками и учителем идеи решения проблем. Учитель, в данной системе становится источником познания для ученика. Самостоятельность ученика развивается наиболее эффективно при реализации интерактивного обучения, если ученик на уроке:

защищает свое мнение, приводя аргументы, доказательства, на основе приобретенных знаний и своего предшествующего субъектного опыта;

задает вопросы учителю, товарищам, выясняет непонятное, углубляется с их помощью в изучаемую проблематику;

рецензирует ответы товарищей, их творческие работы, вносит коррективы, формулирует рекомендации;

делится своими знаниями с другими, помогает товарищам при затруднениях, объясняет им непонятное;

выполняет задания — максимум, рассчитанные на чтение дополнительной литературы, первоисточников, на длительные наблюдения;

находит не единственное решение, а несколько самостоятельно сформулированных;

практикует свободный выбор заданий, преимущественно поисковых, творческих;

создает ситуации самопроверки, анализа собственных познавательных и практических действий;

разнообразит деятельность, включая в познание элементы труда, игры, художественной, общественной и других видов деятельности.

Если в традиционном обучении учитель играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном он играет роль помощника в работе, одного из факторов, который активизирует взамонаправленные потоки информации.

Учитель выступает в интерактивном обучении в нескольких основных ролях. В каждой их них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды:

информатор — эксперт. Учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д.

организатор — фасилитатор. Учитель налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций (мини-проектов) и т.д.).

консультант. Учитель обращается к субъектному опыту учащихся, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д. [1].

Для решения данной проблемы создан и работает временный творческий коллектив по теме «Реализация технологий интерактивного обучения». Как показывают результаты работы в данном творческом коллективе, та поисковая и апробационная работа учителей по технологизации обучающего процесса на основе новых технологий обучения идет более активно, чем в других направлениях.

Формирование у специалиста, который много лет уже работает в школе, «надпредметное видение» процесса обучения, возможно только, если:

учителю создадут возможность осознать проблемными свои внутренние установки, которые мешают ему профессионально расти и продуктивно реализовывать новые требования к процессу обучения и его результатам;

включить учителя-предметника в профессиональную ситуацию, в которой он сам мог бы сделать вывод о недостаточности своего профессионального багажа решения проблемной (открытой задачи);

организуется групповая работа учителей по определению нового целеполагания;

будет организован поиск новых технологий, адаптация их к конкретному предметному содержанию, апробация на практике и обобщение данного опыта среди своих коллег и т.д.

Переход на новые стандарты требует переориентации внутренних установок учителей на новые ценности, пересмотра технологической базы своей обучающей деятельности. Как указывает исследователь Ю.М.Орлов, чтобы процесс профессионального саморазвития происходил эффективно, важен не только прагматический результат, но, прежде всего, сам процесс движения к этому результату. «Привязанность к результатам труда делает вовсе невозможным творческий труд. Поэтому для достижения полной поглощенности самим процессом деятельности необходимо внутренне отказаться от ожидания таких ее результатов, как повышение престижа, получение вознаграждения, оценки со стороны других» [2, с. 264].

Литература

1. Мясоед Т.А. «Интерактивные технологии обучения. Спец. семинар для учителей». М., 2004. 151 с.
2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
3. Пивчук Е.А. Подготовка учителя к надпредметному обучению в условиях современной школы. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Спб., 2008. 222 с.

М.И.Ковель
г.Красноярск
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ И КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает общие тенденции мирового развития, которые обуславливают необходимость существенных изменений в системе образования: ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует воспитания у молодого поколения современного мышления [5].

Модернизация в системе школьного образования требует изменений, которые предопределяются преобразованиями, касающиеся всей современной образовательной системы Российской Федерации: детский сад — школа — вуз.

Как считает Н.Ф.Ефремова «модернизация образования — это объективный процесс, обуславливающий его реформирование и продвижение в направлении формирования новых смыслов и ценностей, содержания образования и подходов к методам обучения, контроля и оценки результатов образовательной деятельности. В программе модернизации в основе развития страны лежит принцип развития системы образования, а, следовательно, образование должно быть в первую очередь современным, передовым, поддерживающим объективные тенденции общественного развития, открытым по отношению ко всему новому» [1, с. 13]. Мы полностью согласны с мнением Ефремовой Н.Ф. и считаем, что модернизация в первую очередь касается изменений в школьном образовании. Это подтверждается принятием Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. Существующая сегодня система контроля и оценивания учебных достижений учащихся требует кардинальных изменений, поскольку нет единых критериев для оценки и самооценки.

Одними из главных проблем современного учебного процесса в области оценивания учебных достижений (знаний и умений) учащихся являются формальный подход учителя к оценке, влияние личностных отношений между учителем и учеником, претензии учащихся и их родителей к объективности оценки учителем достижений учащихся, а как следствие — проявление необъективной (завышенной или заниженной) самооценки учащихся. В связи с этим появляется необходимость формирования у учащихся объективной самооценки [4, с. 17].

При традиционных методах оценивания объективная, единая и стандартизированная база оценки для различных звеньев системы образования отсутствует, в большинстве случаев оценочный процесс носит самопроизвольный характер. Лишь только в последнее время принята попытка путем разработки и осуществления государственных образовательных стандартов и образовательных программ, а также различных

современных технологий задать уровни оценок учебных достижений учащихся. Для этого сегодня применяются всевозможные педагогические оценочные средства, лицензирование и аттестация образовательных учреждений, а к квалификации специалистов добавились более широкие и жесткие требования компетентности и ответственности [1, с. 39]. Поэтому модернизация должна изменить не только процесс обучения в школе, но и систему контроля и оценивания.

В новых условиях система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, основного общего образования, согласно ФГОС:

должна определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования;

обеспечить оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования;

предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизованные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения) [6, с. 28].

Современному обществу требуется личность, обладающая не только активностью, самостоятельностью, ответственностью, но и с адекватной самооценкой, а в учебном процессе неоправданно мало внимания уделяется проблеме самооценки, которая является важным регулятором поведения личности и составляет ее ядро. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, поэтому формирование объективной самооценки является важной задачей воспитания и самовоспитания. Не случайно при введении Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения предполагается развитие у учащихся таких регулятивных универсальных учебных действий, как контроль, оценка и самооценка, что требует от учителя профессиональных знаний и умений в данной области [3, с. 3].

В связи с этим возникают вопросы: «Каким образом учитель должен осуществлять контроль? Что такое объективная самооценка? В каком случае самооценка ученика будет объективной? Каким образом учитель может сформировать у учащихся регулятивные учебные действия? Раскроем основные понятия по содержанию. С точки зрения современного психолога Гольцовой Л.Н., «Одной из важных задач учителя является формирование у учащихся объективной (адекватной) самооценки. Под объективностью (адекватностью) самооценки понимается ее соответствие реальным проявлениям качеств субъекта. Объективная (адекватная) самооценка считается важным условием благоприятного формирования личности. Неадекватная (необъективная) самооценка является причиной возникновения конфликта с самим собой, с окружающими. Неадекватная самооценка функционирует как завышенная или заниженная» [2, с. 37]. Однако в учебном процессе недостаточно развивать у учащихся объективную самооценку только в отношении личностных качеств, необходимо формировать у него и умения объективно оценивать свои учебные достижения.

Объективная (материализованная) самооценка учебных достижений — это самооценка знаний и умений (как предметных, так и универсальных), формирующаяся на основе рейтинга, отражающего зависимость оценки (качества знаний) от отметки (количества выполненных операций), заложенную (проявляющуюся) в заявке на оценку (структурный и генетический аспекты понятия). Объективная (материализованная) самооценка позволяет, с одной стороны, преподавателю учесть все операции учебного труда, выполненные каждым учащимся, на основе определенных критериев и объективно оценить их знания и умения, с другой стороны, каждому учащемуся в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и оценить себя, используя те же критерии (функциональный аспект) [4, с. 58].

Существуют различные технологии для оценки уровня знаний, умений и навыков (действий), остановимся на одной из них — теории и технологии Способа диалектического обучения, авторами которой являются красноярские ученые А.И.Гончарук, В.Л.Зорина, М.И.Ботов. В способе разработаны критерии оценки учебных достижений учащихся. Критерии оценки разработаны для оценивания познавательных универсальных учебных действий: как предметных учебных действий, так и логических действий, каждая логическая операция «стоит» определенное количество баллов, в зависимости от ее трудоемкости (новый Госстандарт требует от учащихся умений определять понятия, классифицировать (делить понятия), обобщать, строить умозаключения и другие). Учителя, прошедшие курсы повышения квалификации по теме «Теория и технология Способа диалектического обучения» (144 часа), на своих уроках применяют критериальный подход к оценке учебных достижений учащихся; формируют у учащихся как познавательные универсальные учебные действия (предметные действия, логические), так и регулятивные и личностные действия через организацию урока, применяя на практике формы (индивидуальный труд, простую кооперацию и сложную кооперацию) и функции труда (исполнительскую, логическую, регулятивную). Критериальная система оценивания в Способе диалектического обучения имеет свои особенности. Любое занятие (урок — выведение нового понятия,

урок — зачет, урок — практическое занятие, семинарское занятие и др.) начинается с объявления учителем заявки на оценку. Заявка на оценку — это компонент урока, отражающий суммарно все операции учебного труда (содержание урока) с учетом форм организации работы учащихся (индивидуальный труд — коллективный труд) и указывающий соответствие каждой оценки определенному количеству отметок (баллов) [4, с. 95]. Важной особенностью заявки на оценку является то, что в ней отсутствуют отрицательные оценки («1», «2»), что формирует у учащихся положительную мотивацию к процессу обучения в целом.

На первом этапе урока учитель объявляет заявку на оценку и обращает внимание учащихся на критерии оценивания каждого задания. При этом функцию оценивания отдает учащимся, формируя (развивая) у них объективную самооценку учебных достижений, поскольку критерии учащимся известны.

Таким образом, критериальная система оценивания в учебном процессе позволяет решить проблемы оценки и самооценки в учебном процессе, а в итоге сформировать у учащихся объективную самооценку учебных достижений.

Литература

1. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, Университетская книга, 2007. 386 с.

2. Гольцова Л.Н. Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации в процессе адаптации первоклассников в школе: Дис. … к. психол.. наук / Л.Н.Гольцова. М., 2005. 167 с.

3. Ковель М.И. Повышение квалификации учителя в области формирования у учащихся объективной самооценки учебных достижений на основе Способа диалектического обучения: Автореф. … к.п.н. 3.00.08

4. Теория и методика профессионального образования. Чита: ЗабГГПУ им. Н.Г.Чернышевского, 2012. 23 с.

5. Ковель М.И. Повышение квалификации учителя в области формирования у учащихся объективной самооценки учебных достижений на основе Способа диалектического обучения. Дис. … канд. педагог. наук по спец.13.00.08. Теория и методика профессионального образования. Чита, 2012. 244 с.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Режим доступа. URL: http://sinncom.ru/-content/reforma/index1.htm (дата обращения 21.11.2012)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения).

И.А.Колесник
г.Харьков
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С.Сковороды

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАПРАВЛЕНИЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ.

Реформирование образования в Украине в контексте развития Болонского процесса требует кардинальной перестройки организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательных учреждений и школ I ступени. Обязательным компонентом этого процесса является модернизация управленческой деятельности в учебном заведении.

Необходимость обновления системы управления образованием отражена в законодательных актах и нормативно-правовых документах Украины. Так, Национальная доктрина развития образования отмечает необходимость создания новой модели управления образованием [9]. В Национальной стратегии развития образования в Украине одним из направлений определяется подготовка компетентных менеджеров системы образования, формирование управленцев новой генерации, способных системно мыслить, принимать управленческие решения и эффективно использовать имеющиеся ресурсы [7]. Ответственным за реализацию государственной образовательной политики в общеобразовательном учебном заведении, обеспечение реформирования образовательных процессов на уровне школы, принятие эффективных управленческих решений, направленных на повышение качества предоставления образовательных услуг, является руководитель. Поэтому, на сегодня является актуальным изучение направлений управленческой деятельности руководителя школы.

В контексте указаного, особую актуальность приобретает изучение, осмысление и практическая реализация приобретенного историко-педагогического опыта управления общеобразовательной школой.

Заметим, что историко-педагогические аспекты проблемы организации управления общеобразовательным учебным заведением освещены в работах отчественных исследователей (В.Вихрущ, Л.Вовк, М.Евтух, С.Золотухина, М.Левкивский, М.Пташный, О.Сухомлинская).

Анализ историко-педагогических источников [5, 8, 12] показал, что в период первой половины XX в. в деятельности «главного воспитателя» и его заместителя — инспектора были представлены административные,

учебные и воспитательные функции. Широкие административные полномочия директора заключались в обеспечении еффективных результатов всех сторон деятельности школы. Так, руководитель школы являлся председателем коллегиальных учреждений внутришкольного уровня — педагогического совета, хозяйственного комитета, классных и предметных комиссий, проводил прием, аттестацию и увольнение учебно-воспитательного персонала. Исследование показало, что в период второй половины XIX — начала XX вв. официальные обзанности директора школы определялись следующим образом: он «является начальником гимназии, который несет ответственность за благоустройство заведения и которому на этом основании подчиняются все лица , служащие в гимназии » [5, с. 93].

Директор школы назначался на должность попечителем учебного округа. Не обходимо отметить, что в полномочиях директора школы было самостоятельное принятие решений по вопросам еффективности организации школы, однако, при этом уведомление попечителя учебного округа о распоряжениях с предоставлением ему журнала протоколов заседаний педагогического совета.

Научный інтерес представляет тот факт, что сфера деятельности педагогического совета нормативно закреплялась на уровне всего учреждения. Подчеркивалось, что педагогический совет « в полном составе собирается для обсуждения вопросов, касающихся всей гимназии или прогимназии; дела же, касающиеся отдельных классов или преподавания отдельных предметов, обсуждаются в комиссиях педагогических советов» [5, с. 94].

Согласно уставу 1871 г., действующий в отечественной гимназии до конца 1917 г., расширялся состав педагогического совета. Его членами утверждали учителей, воспитателей и надзирателей (сначала входили только «старшие» учителя, как преподавали наиболее значимые в образовательном отношении, и администрация). Заседание педагогического совета осуществлялось 1 раз в месяц с целью обсуждения вопросов «учебного дела».

В компетенцию педагогического совета входило обсуждение и принятие решений по вопросам внутреннего распорядка школы: прием учащихся, освобождение некоторых из них от платы за обучение, выдача единовременного пособия учителям и учащимся из специальных средств учебных заведений, выдача аттестатов, выбор книг для библиотек, обсуждение годовых отчетов школы. Решение по этим вопросам принимались большинством голосов педагогического совета школы, только при их равенстве мнение директора было решающим. Меньшинство педагогического совета имели право высказать свое особое мнение попечителю учебного округа.

До 1864 г. директор гимназии был обязан наблюдать за деятельностью всех приходских и уездных училищ губернии. Это порождало отрыв от руководства «учебно-воспитательной делом» вверенной ему средней школы. В воспоминаниях В.Шаблиовського говорится : «Наш директор редко показывался в гимназии и еще реже сталкивался с его учениками, школьные интересы которых не входили в круг его забот и представлены были ведению инспекции. Вследствие такой отчужденности директора и от гимназии, и от учеников, он представлялся в глазах гимназистов важной, мощной и потому грозной фигурой» [12, с. 9].

О сильной зависимости педагогов от директора свидетельствует множество воспоминаний учителей-практиков. В 1857 в « Журнале для воспитания» были опубликованы воспоминания учителя И.И.Печникова, в которых отражены мотивы профессионального поведения учителей: «... Весь совет давно уже отвык от возражений директору. Никто из учителей не сомневался в том, что они возможны, но каждый давно решил, что через какие-нибудь мелочи не стоит нарушать обычный покой. Если бы от этого можно было иметь какие-либо выгоды, тогда, пожалуй, чего бы и не поспорить, а то наделаешь себе только забот. Через какую-нибудь оценку выставят с глупой стороны вышестоящему начальству, лишат награды или забудут представить в срок до чина» [8, с. 493].

Отметим, что в начале 60-х гг XIX в. педагоги со всей остротой ставили перед Министерством народного образования вопрос «Об избрании директоров и инспекторов педагогическими советами» [4, с. 167]. Педагогический совет Немировской гимназии выступил « за право, дорогое для всякого мыслящего человека, право повышении своей репутации, в обеспечении собственного благополучия от активной профессиональной деятельности, а не от страсти и произвола начальника». При существующем правовом положении педагогический совет «превращается в молотильную машину или просто в швейну , где главный закройщик раздает каждому поурочную работу, требуя выполнения ее без всякого рассуждения» [4, с. 168].

Администрация школы, как правило, не считала целесообразным повышать роль коллегиальных начал в управлении педагогическим процессом. Так, директор 2-й Киевской гимназии настаивал на том, что педагогическому совету может «принадлежать коллективное дело воспитания, но ни в коем случае не коллективная власть» [4, с. 168].

Об активном стремлении администрации школы улучшить состояние «учебного дела» с помощью ряда необходимых мероприятий говорится в документе «Ответы директора Симбирськои гимназии, 26 февраля 1895 управляющего Казанским учебным округом». Этот документ написан, как и отмечается в нем, « с полной откровенностью». Директор перечисляет свои начинания по совершенствованию системы деятельности школы, которые были поддержаны педагогами. В источнике приводятся конфиденциальные характеристики

учителей, сказывается знание ими научных трудов по педагогике «Юркевича, Чистякова, Каптерева, Модзалевского, Ушинского, Бена, Ельницького, Гуревича, Гартвига» [11, 13, 14].

О педагогически целесообразных взаимоотношениях директора и всех участников «учебного дела» говорилось в докладе директора Ф.И.Буссе: «гимназия обязана, чтобы учителя относились серьезно к своим обязанностям, были требовательны, но не безрассудно, болем-менее справедливо ставили баллы, одним словом, своим поведением действовали и в воспитательном отношении благотворно на учащихся» [3, с. 35]. В этой же школе, в это же время учился Л.Н.Модзалевський, что также характеризует Ф.И.Буссе как «человека доброго», которого в школе « любили» [6, с. 390].

Исследование показало, что в начале XX в. на должность директора и инспектора продолжали назначать преимущественно преподавателей древних языков. Так, в 1880 г. в Российской Империи было 103 классика — директора и столько же инспекторов, преподавали древних языков, только 22 директора и 32 инспектора были словесники [4, с. 176].

Уставом 1864 г. в дальнейшем устав 1871 г. предусматривалось преподавание учебных предметов, согласно специальности директору школы, которыму разрешалось преподавать в объеме 12 часов в неделю. Это мероприятие было направлено на «повышение значимости педагогической деятельности в глазах общества», обеспечения возможности «вернее директору и инспектору судить об учебном процессе», «лучше управлять» [5, с. 97]. Для укрепления связи административной, учебной и воспитательной видов деятельности директора, инспекторы, Министерство народного образования в 1871 г. предусмотрели для администрации школ новая обязанности — выполнять функцию классных наставников. С этим укреплением единства выделенных еще К.Д.Ушинский в 1857 г. трех сторон школьной жизни, соотношению которых он посвятил статью «Три элемента школы», Министерство народного образования связывало возможность преодоления таких негативных явлений в системе деятельности школы как формализм и слабое влияние на внутренний мир личности.

В «Предложениях Министерства Народного Просвещения попечителям учебных округов на выполнение Высочайше утвержденных 19 июля 1871 изменений и дополнений в уставе гимназий и прогимназий» говорится: «Воспитание и преподавание две задачи, которые в гимназии и прогимназии неразделимы ... внешнее разграничение преподавания и воспитания в известной степени существует в наших гимназиях, и вследствие того воспитательная деятельность руководящих лиц, ровно простирается на всю массу учеников, становится по необходимости слишком поверхностной, сосредоточивая почти исключительно на внешней дисциплине» [3]. Здесь отражается понимание необходимости изменения государственно-правовых основ воспитания, укрепления целостности специфических компонентов «учебной дела».

Официальная педагогика целенаправленно и последовательно реализовывала «уклад жизни» школы К.Д.Ушинского — обеспечение приоритета воспитания при сохранении самостоятельного и важного значения учебных, воспитательных целей и задач управления школой. Стратегическая нацеленность специфических сторон школьной жизни на общий воспитательный результат рассматривалась в качестве одного из значимых факторов устранения формализма в деятельности образовательных учреждений. Кроме того, в русле этой тенденции, официальная педагогика закрепляла новую, групповую форму воспитательной работы, которую осуществляли классные наставники. Их деятельность в единстве с «укладом жизни» школы и индивидуальной воспитательной работой должна была способствовать повышению эффективности «учебного дела».

При становлении сети государственных средних школ важнейшая государственная задача в образовании заключалась в увеличении желающих учиться. Для пропаганды гимназического образования проводились «Торжественное собрание», на которых учащиеся произносили речи на латинском и французском языках. Стремясь увеличить контингент учащихся при приеме, работники школы заботились и о его сохранности, не жертвуя качеством постановки «учебного дела». Администрация привлекала общественное мнение к поддержке деятельности школы .

Еще при становлении образования в России в XIX в. сети государственных школ, в условиях жесткого сословного разграничения общества того времен, прием в школу был всесословным. При поступлении не предусматривалось каких-либо социальных ограничений, устанавливались общие для всех воспитанников педагогические нормы. Опережая тем самым развитие государственно-правовых основ жизни российского общества, школа одновременно выполняла и стабилизирующую функцию.

Таким образом, изучение историко-педагогической литературы, архивных материалов показало, что в Украине накоплен немалый опыт организации управления общеобразовательной школой. Основными направлениями управленческой деятельности в период второй половины XIX — начала XX века были: увеличение количества детей, посещавших школу , усиление роли Министерства в организации народного образования, контроль и анализ работы преподавателей, создание учебно-методических объединений и проведения педагогических совещаний, установления норм поведения и положительных отношений в педагогическом коллективе, проводил прием, аттестацию и освобождения учебно-воспитательного персонала.

Литература

1. Белявский Е.В. Педагогические воспоминания. 1861—1902 гг . / Е.В.Белявский. М.: Изд. Вестник воспитания, 1905. 247 с.
2. Велский А. Записки педагога / А.Велский. СПб.: [Б.и.], 1909. (Тип. Общественная польза). 226 с.
3. Историческая записка 50-летия 3-й СПб. гимназии. СПб.: [Б.и.], 1876. 207 с.
4. История России в XIX в.: В 9 т. М. : Русская скоропечатная, 1907. Т. 7. 299 с.
5. Козлова Г.Н. Две корневые проблемы гос. воспитательной политики (соціально-исторический аспект): монография / Г.Н.Козлова. СПб.: Изд. Минп , 2004. 234 с.
6. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / научн. ред., вступ. статья, предметный указатель М.В.Захарченко / Л.Н.Модзалевский. СПб.: Изд. Алетейя, 2000. Т. 2. 496 с.
7. Национальная стратегия развития образования в Украине на период до 2021 года [Электронный ресурс]: Указ президента Украины от 25 июня 2013 № 344/2013. Режим доступа: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html (4)
8. Печников И.И. С волками жить — по волчьи выть (из воспоминаний отставного учителя Указкина) / И.И.Печников // Журнал для воспитания. 1857. № 3. С. 483—512.
9. О национальной доктрине развития образования [Электронный ресурс]: Указ президента от 17 апреля 2002 г. № 347/2002. Режим доступа: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
10. Редкин П.Г. Что такое воспитание? / П.Г.Редкин // Журнал для воспитания. Руководство для родителей и преподавателей. Спб., 1857. № 1. С. 1—14.
11. Чистяков М. Курс педагогики: [составлен по программе, утвержденной для женских институтов ведомства Императрицы Марии] / М.Чистяков. М.: [Б.и.], 1876. (Тип. А.М.Костромина). 239 с.
12. Шаблиовский В. Школьные воспоминания о Каменец-Подольской гимназии / В.Шаблиовский. [Б.м.: б.и.], 1906. 68 с.
13. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики / П.Д.Юркевич. М.: [б.и.], 1869 (тип. Грачева). 404 с.
14. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании / П.Д.Юркевич. М.: [б.и.], 1865. (тип. Грачева). 268 с.

С.А.Косцова
г.Стерлитамак
Стерлитамакский филиал Башкирского
Государственного Университета

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Развитие средств информационной культуры, все более широкое их внедрение в различные сферы образования формируют основу для широкого внедрения компьютерных комплексов автоматизации управления учебными заведениями. В настоящее время известно несколько программных систем, предназначенных для автоматизации процессов управления учебным заведением общего среднего образования.

В процессе информатизации начальных классов существенную роль должна сыграть информация «управленческого характера», содержание которой должно включать несколько основных структурных составляющих. В их числе нужно выделить:

— сведения, отражающие материальные и социальные параметры деятельности младших школьников;

— сведения о количественном и качественном составе, уровне подготовки и квалификационном росте педагогического коллектива, совокупность всех данных, характеризующих имеющийся кадровый потенциал;

— сведения об учебном плане и распределении нагрузки;

— информацию о событиях в жизни классов (расписание, разовые мероприятия);

— данные об успеваемости школьников;

— сведения об учебно-методическом, техническом и финансовом обеспечении классов;

— сведения о научно-исследовательской, методической и инновационной деятельности учебного заведения [1].

С каждым годом труд учителя становится все сложнее. Изменяется содержание учебных предметов, появляются новые средства и методы обучения. Во многих случаях повышение сложности труда учителя связано с все возрастающим потоком информации, которую должен учитывать учитель в своей работе.

Использование средств информационных технологий во многих случаях может привести к автоматизации такой деятельности и сокращению нагрузки, лежащей на учителе. Как следствие, подобное использование средств информатизации в расчете, планировании и администрировании педагогической деятельности может положительно отразиться на эффективности системы обучения школьников. Использование средств информационных технологий учителями, позволяет более эффективно управлять познавательной деятельностью школьников, оперативно отслеживать результаты обучения и воспитания, принимать обоснованные и целесообразные меры по повышению уровня обученности и эффективности системы качеств знаний

учеников, целенаправленно совершенствовать методическое мастерство, иметь оперативный адресный доступ к организационной информации, собираемой в школе.

Как правило, достаточно эффективная автоматизация и администрирование труда учителя могут быть осуществлены с использованием достаточно стандартного для школы набора компьютерной техники.

В числе программных средств, нацеленных на повышение эффективности труда учителя, создаваемых в настоящее время:

— средства доступа к информационным ресурсам и электронным изданиям, необходимым учителю для осуществления своей профессиональной деятельности, при этом эти ресурсы и издания могут находиться в локальной компьютерной сети школы, храниться в электронном библиотечном фонде или быть опубликованы во всемирной компьютерной сети;

— средства планирования содержания и методов обучения;

— средства краткого и расширенного описания учебных и методических материалов, имеющихся в распоряжении учителя, включая подсистемы;

— планирования использования каждого учебного и методического ресурса;

— средства планирования и диспетчеризации учебных занятий, внеучебных мероприятий, самостоятельной деятельности школьников;

— средства автоматизации контроля и измерения результативности обучения каждого школьника;

— системы и базы данных, позволяющие учитывать персональные сведения по каждому ученику и каждому занятию;

— системы учета успеваемости каждого ученика;

— средства автоматизации ведения документации и составления отчетных документов;

— телекоммуникационные средства, позволяющие наладить оперативное общение с учащимися и родителями, средства информирования родителей о ходе и результатах обучения каждого ученика.

Использование перечисленных средств информационных технологий, составляющих основу информатизации труда учителя, позволяет автоматизировать и, как следствие, повысить эффективность деятельности учителя [3].

Все средства и технологии информатизации, применяемые в автоматизации труда учителя, нацелены на достижение главной цели — максимального высвобождения педагога от выполнения рутинных и трудоемких операций, не связанных с непосредственным общением со школьниками. Благодаря использованию таких средств и технологий у учителя высвобождается время и силы, которые он может посвятить собственному профессиональному росту, разработке новых учебных и методических материалов и, конечно же, дополнительному обучению и воспитанию школьников.

Для достижения целей информатизации внеучебной и внеурочной деятельности школьников необходимо организовать:

проведение и консультирование проектной деятельности;

доступ к средствам информационных технологий, другим ресурсам и оказание помощи в их применении школьникам, учителям и сотрудникам школ (познавательная и развивающая деятельность учащихся);

внеурочную деятельность с применением средств информационных технологий (кружки, организация конкурсов и олимпиад, другие формы воспитательной работы и деятельности по социализации личности школьников и т.д.);

работу школьных средств массовой информации с применением средств информационных технологий (школьный сайт, газеты, журналы, видео, оформление кабинетов);

досуг детей в школьном компьютерном клубе (например, клуб программистов, «компьютер для младших школьников», клуб компьютерных презентаций, компьютерный шахматный клуб и пр.).

Во внеучебной и внеурочной деятельности школьников должны использоваться специализированные средства информационных технологий, отвечающие требованиям, предъявляемым к средствам информатизации образования для детей. По содержанию и форме средства информационных технологий должны быть разработаны с учетом дифференциации потребностей школьников в системе дополнительного образования, внеучебной и внеурочной деятельности. Функционирование таких средств информационных технологий должно строиться с учетом опыта и практических знаний обучаемых. Эти средства должны предоставлять возможность индивидуально выбирать темп и траекторию деятельности. По завершению работы со средствами информационных технологий должны быть получены значимые практические результаты и, по возможности, реализованы личные целей школьников. Средства должны позволять получение максимальных результатов при минимальных затратах времени [2].

Средства информационных технологий должны создавать возможность приобретения дополнительных связей и межличностных контактов школьников.

В средствах информационных технологий для информатизации внеучебной деятельности должны быть предусмотрены повышенные коммуникационные возможности. Такие средства должны обладать простыми и активными средствами выхода в различные коммуникационные пространства, основываясь на системе коммуникаций между всеми субъектами образовательной системы.

Таким образом, внедрение новых информационных технологий в учебный и внеурочный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для развития индивидуальных качеств.

Литература

1. Абдуллина Л.Б., Косцова С.А. Информационные технологии: учебное пособие. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013. 249 с.
2. Завьялова А.О. Воспитание ценностных основ информационной культуры младших школьников // Начальная школа. 2008. № 11. С. 7—9.
3. Захарова В.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в реализации системно-деятельностного подхода к обучению // Начальная школа. 2011. № 8. С. 20—23.

Е.И.Кузнецова
г.Омск
Омский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Вот уже в течение нескольких лет преподаватели кафедры Технологии и методики преподавания технологии Омского государственного педагогического университета наблюдают процесс неудовлетворительной подготовки абитуриентов в образовательной области «Технология». Такое явление можно объяснить несколькими причинами. Первая, она же самая явная, лежащая на поверхности — преподавание дисциплины ведется только в 5—7 классах. Вторая — сокращение количества часов, отводимых в школьной программе на изучение технологии.

К сожалению, за три года обучения даже самый талантливый педагог не сможет дать школьнику тех знаний, а ребенок не сможет выработать тех навыков и умений, которые требуются для дальнейшей профессиональной подготовки. Вот и приходят на первый курс студенты вроде бы с неплохим проходным баллом, но редко кто из них обладает необходимым багажом знаний, полученных в школе. В беседе со студентами выясняется, что в школе на уроках технологии они готовили или работали на пришкольном участке. Особенно в сельских школах не хватает учителей технологии или отсутствует необходимое оборудование. Лишь единицы владеют базовым уровнем знаний.

В результате преподавателям профильных дисциплин, таких как «Материаловедение швейного производства», «Практикумов по изготовлению поясных и плечевых швейных изделий» приходится вносить изменения в рабочие учебные программы и объяснять материал практически «с нуля», показывая студентам приемы выполнения ручных и машинных стежков и строчек. Мелкая моторика рук лучше развита у студентов, у которых шили дома мамы или бабушки. В школе эти студенты дополнительно готовились и принимали участие в школьных олимпиадах по технологии.

Третья причина кроется, на мой взгляд, в изменившемся в обществе отношению к труду. В последнее время педагогам приходится сталкиваться с проблемой, которая прочно сидит в головах современной молодежи, которым не знакомо понятие дефицита. Культ потребительства, перепроизводство дешевой и зачастую низкого качества готовой одежды приводят к тому, что студенты спрашивают: «Зачем что-то шить? Зачем что-то ремонтировать? Пойдем и купим». На первых занятиях педагогу особенно важно поставить цель: сформировать у студентов мотивационно — ценностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя технологии.

Сокращение программы обучения по направлению «Технологическое образование» происходит и в вузах, переход на обучение бакалавриата сужает рамки подготовки до четырех лет, сокращение идет за счет того, что часть изучения материала переносится в раздел «самостоятельная работа», но научить шить, творить, создавать авторские вещи невозможно по учебнику, необходим тесный контакт преподавателя и студента.

В этом учебном году в план подготовки по направлению «Технологическое образование. Технология обработки ткани и пищевых продуктов» введены новые дисциплины «Художественные работы с кожей и мехом» (аудиторная нагрузка составляет 36 часов) и «Декоративное оформление швейных изделий» в объеме 72 часов. В программах упор делается на развитие творческих способностей студента, дается возможность проявить свою фантазию и креативность, показать художественные навыки.

Учитель технологии в корне должен отличаться от учителей других дисциплин, владеть многообразными средствами выражения творческого потенциала, умением создавать необычные, нестандартные вещи, воплощать свои замыслы в материале. Возможности современных торговых организаций, интернет — магазинов позволяют приобрести различные материалы, книги и журналы, фурнитуру и инструменты. На просторах

всемирной паутины хранится огромный запас идей, множество различных сайтов предлагают, обучают, делятся с аудиторией наработками. Особо хотелось выделить сайт «Ярмарка мастеров», где содержится множество мастер-классов по использованию различных материалов и обучение различным техникам [1].

Умение творческого человека заключается не только в создании авторских проектов, но и в умении трансформировать, преобразовывать чужие идеи, зачастую применяя уже известные и давно знакомые техники на новых материалах, соединяя в единое целое как технологии, так и материалы, применяя новые цветовые сочетания, нестандартные формы.

В процессе освоения дисциплин, чтобы преодолеть пассивность студентов, их некоторую заторможенность, каждому студенту предлагалось сформировать и пополнить собственный «Банк творческих идей». Банк представляет собой подборку фотографий и рисунков оригинальных швейных изделий, обуви, аксессуаров, схем вышивок, декор одежды, интерьера, предметов быта и т.д. Много студентов положили в «копилку» фотографии изделий народного костюма. Изучая художественные традиции народных промыслов, у студента происходит нравственное развитие личности, а педагог решает воспитательные задачи.

Степень сформированности профессиональных умений оценивалась по результатам творческого проекта. Творческий проект представлял собой авторское изделие, выполненное в одной из техник из кожи и меха, допускалось смешение в одном изделии нескольких техник, например, в женской сумке соединились тиснение и вышивка.

Такой подход развивает инициативу студента, активизирует самостоятельную творческую деятельность. Для студента создание авторского банка способствует формированию положительной мотивации в обучении, происходит постепенное накопление опыта, развиваются профессиональные умения, что формирует профессиональную компетентность будущего учителя технологии.

Литература

1. Ярмарка мастеров [Электронный ресурс]: http://www. livemaster.ru (дата обращения: 25.01.2014)

Э.А.Кузнецова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ»

Применение новых педагогических технологий является неотъемлемой частью педагогического процесса. К одной из наиболее распространенных можно отнести технологию проектов. Проект — это открытая и динамичная форма организации учебной деятельности учащегося и педагогической деятельности учителя. Проектная деятельность способствует более глубокому изучению курса географии. Она ориентирует обучающихся на приобретение новых знаний, их практическое применение для активного освоения новых способов человеческой деятельности.

Привлекательность метода проектов обусловлена его практической направленностью на результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Метод проектов привлекателен еще и потому, что он личностно ориентирован, использует множество дидактических подходов, предполагает самомотивацию, т.е. возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения, поддерживает педагогические цели на всех уровнях.

Основаниями типологии проектов могут стать следующие признаки:

— продолжительность выполнения,
— количество участников,
— доминирующая форма деятельности,
— реализации межпредметных связей,
— характер координации проекта.

Работа над проектом может быть посвящена изучению различных вопросов географии (табл. 1) и состоит из нескольких этапов:

1. выбор темы или проблемы проекта;
2. формирование группы исполнителей;
3. разработка плана работы над проектом, определение сроков;
4. распределение заданий среди учащихся;
5. выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания;
6. оформление совместного результата;
7. отчет по проекту и его оценка.

Таблица 1

Тематика проектов по географии

Проекты по картографии	Проекты по физической географии	Проекты по экономической географии	Проекты по географии своей области
Изучение территориальной структуры города на основе анализа картографических источников	Почва — зеркало ландшафта	Межгосударственный территориальные споры	Отрасли промышленности — основные загрязнители окружающей среды моего района
Разработка маршрута движения	Кодекс современного туриста	Микрогосударства мира	Путешествие по моему краю
Составление карты гипотетической территории	Проект городского парка	Крупнейшие города древности	Формирование национального состава моего района
Построение профиля местности по данным высотной съемки местности	Чистый воздух. Чистая вода	Образ мира	Полюса роста моей области
Создание тематических карт и карт — анаморфоз	Приборы, используемые для изучения литосферы, гидросферы, атмосферы, биосферы	Самопровозглашенные государства	Выборы в моей области

Выбор темы, типа проекта определяется программой обучения, возрастом и интересами учащихся. Далее приведен пример разработки исследовательского проекта по географии.

Исследовательский проект «Велосипедная дорожка»

Цель: разработать проект маршрута велосипедной дорожки.
Задачи: 1. Подготовить вопросы для опроса жителей города о создании велосипедной дорожки;
2. Провести опрос;
3. Результаты опроса оформить в виде статьи и презентации для конференции.
Оборудование: листы с вопросами, ручки, фотоаппарат.
Вопросы для интервьюирования:
1. Сколько Вам лет?
_____лет
2. Пол: мужской _____ женский_____
3. Вы учитесь или работаете?
Работаю _____ Учусь _____
4. У Вас есть велосипед?
Да_____ Нет _____
5. Как часто Вы или Ваши близкие используете велосипед для передвижения по городу?
1—2 раза в год_____ В основном летом ____ Не использую____
Свой ответ_____
6. Куда чаще всего Вы ездите на велосипеде?
На работу_____ На дачу_____ В магазин_____
Свой ответ_____
7. Как вы думаете, нужна ли велосипедная дорожка в городе?
Да _____ Нет _____ Не знаю_____
8. Как Вы считаете, на каких улицах нужна велосипедная дорожка?
Ул.Мира_____ ул.Ленина_____ ул.Чапаева_____
Свой ответ_____
В таблице 2 представлен план работы над проектом.

Таблица 2

План работы над проектом

№ п/п	Этапы проектной деятельности	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1	Ценностно-ориентировочный	1. Создает мотивационный настрой, обращает внимание на то, что сегодня все чаще для передвижения используется велосипед. 2. Определяет цели деятельности. 3. Объясняет задания: — Подготовить вопросы для опроса; — Провести опрос горожан; — Результаты опроса оформить в виде статьи для конференции и презентации.	Осознают цели деятельности. Распределяют задания.
2	Конструктивный	Определяет алгоритм работы. Консультирует учащихся.	Распределяют роли: исследователей, фотографа. Составляют план работы над проектным заданием.
3	Оценочно-рефлексивный	Стимулирует работу и консультирует учащихся.	Оформляют проектное задание. Обсуждают результаты работы.
4	Презентативный	Консультирует учащихся по выбору формы предоставления результатов исследования.	Презентуют результаты работы над проектом.

Таким образом, метод проектов помогает выявить лидерские качества учащихся, организовать работу в группе с распределением обязанностей, прививает навыки работы с различными источниками информации.

А.А.Манушкина
г.Сургут
Сургутский государственный педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

«Злейшему врагу не пожелаю — жить в эпоху перемен!».
Конфуций

В настоящее время образование в России претерпевает значительные изменения. Это касается не только высшей ступени образования, но и среднего (полного) общего образования. Изменения, которые происходят в общеобразовательных школах, являются широким полем для внедрения новых технологий образовательного процесса. Таково внедрение федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.

Данный стандарт отличается высокими требованиями предъявляемыми к формированию различных компетенций у обучающихся. Не являются исключением здесь и обучающиеся начальной школы.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (от 6 октября 2009 г.) одним из требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального образования выступает «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе» [5, с. 7].

Сейчас общество переживает период, когда ответственность начинает рассматриваться как внутренняя личностная категория, как специфическая личностная функция индивида [3]. Это объясняется возрастанием роли отдельного человека в окружающем мире, расширением его свободы и в то же время зависимости от внешней среды.

Стоит отметить существование необходимости перехода от традиционной установки на формирование знаний, умений и навыков к формированию творческих, нравственных, компетентных и успешных выпускников, осознающих свою ответственность перед обществом, способных принимать конструктивные решения в ситуации выбора и прогнозировать их возможные последствия.

Все это подчеркивает несомненную актуальность вопроса формирования личной ответственности у обучающихся на начальном этапе образования. Младший школьный возраст является сензитивным возрастом для формирования личностной ответственности. В современной науке накоплены данные о том, что формирующиеся в младшем школьном возрасте психологические новообразования имеют превалирующее значение для становления ответственности как качества и личности ребенка. К таковым новообразованиям можно отнести развитие произвольности, рефлексии, внутреннего плана действия, появление позиции школьника [4]. Здесь нельзя недооценить значимую фигуру взрослого-учителя. Именно педагог, реализуя образовательную программу, способен формировать ведущие компетенции, которые являются компонентами здоровой гражданской личности.

На данный момент исследование уровня ответственности у младших школьников привело к показателям далеким от идеалистической модели формирования компетенций для начального общего образования. Очевидно, что формирование ответственности не является одной из приоритетных целей деятельности педагогов и ведущим для обучающихся младших классов. Исследователи (З.Н.Борисова, Т.Ф.Иванова, К.А.Климова, Л.С.Славина и др.) указывают, что данное обстоятельство является следствием недостаточного владения учителями начальных классов знаниями и умениями проектирования и реализации процесса формирования ответственности как качества личности, отсутствием методических разработок, помогающих его осуществлять [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт не предоставляет ответ на то, как формировать ключевые компетенции у обучающихся, но предоставляет широкое поле для внедрения новых образовательных технологий, которые призваны служить для формирования этих компетенций.

Модернизация, начального этапа обучения, обуславливает, с одной стороны, необходимость совершенствования уже имеющихся подходов к содержанию и организации учебного процесса, а с другой — целесообразность разработки новых, конструктивных и действенных педагогических технологий [4]. В этом и заключена перспектива развития образовательного пространства в современном обществе, где должны формироваться не только ключевые компетенции обучающегося, но и развиваться компетенции педагога.

Можно заключить, что существуют противоречия между социальными ожиданиями общества, которое стремится воспитывать ответственную личность, способную самостоятельно принимать решения и отвечать за их воплощение, и недостаточной разработанностью представлений о сущности ответственности как качества личности на этапе ее социализации в начальной школе.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под. ред. А.Г.Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.

2. Наливайко Н.В. Специфика праксеологического осмысления системы образования: к вопросу о системном кризисе современного образования / Н.В.Наливайко // Философия образования. 2003. № 6. С. 33—41.

3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

4. Усачева А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности: дис. … канд. псих. наук. Волгоград, 2001. 184 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Эл. ресурс] // Режим доступа: http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=959 [Дата обращения: 27.01.2014]

6. Фурсенко А. А. Образование и наука России перед новым выбором / А.А.Фурсенко // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: Матер. рос.-амер. науч. конф. (Москва, 4—6 апреля 2004 г.). М.: Тверской ИнноЦентр, 2005. С. 17—19.

Б.Н.Махутов, А.Н.Зименков
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАН ПРАВИЛАМ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ОРУЖИЕМ В НВГУ

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации N 731 от 5.09.2011 г. к перечню организаций, имеющих право проводить подготовку лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием, а также проверку знания указанных правил и наличия соответствующих навыков отнесены образовательные учреждения профессионального образования, реализующие образовательные программы в области физической культуры и спорта, в рамках которых предусмотрено изучение дисциплин с использованием огнестрельного оружия, и имеющие лицензию

на осуществление образовательной деятельности по программам подготовки лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием [1].

В Нижневартовском государственном университете разработана учебная программа дисциплины «Основы безопасного обращения с оружием и приобретение навыков безопасного обращения с оружием», принятая на Ученом Совете университета от 31.05.2012 г. по направлениям подготовки 050104.65 «Безопасность жизнедеятельности», 034300.62 «Физическая культура». Данное обстоятельство явилось основанием для отнесения ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет» к перечню организаций, имеющих право проводить подготовку лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием.

На основе учебной программы дисциплины «Основы безопасного обращения с оружием и приобретение навыков безопасного обращения с оружием» и в соответствии с требованиями к содержанию программ, утвержденными Приказом Министерства образования и науки РФ № 259 от 05.04.2012 г. [2] нами разработана и согласована с главным управлением по обеспечению охраны общественного порядка МВД России программа подготовки граждан правилам безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием.

Основными учебными целями программы обучения граждан являются:

изучение системы нормативно-правового регулирования порядка приобретения, хранения и использования оружия;

формирование умений и навыков профессионально оценивать правовые последствия принимаемых решений в процессе хранения, ношения, транспортировки и применения гражданского оружия;

обучение граждан безопасному обращению с огнестрельным оружием и умению применять его в условиях, предусмотренных действующим законодательством;

подготовка к сдаче итоговой аттестации.

К целевой группе программы относятся граждане РФ, впервые приобретающие гражданское огнестрельное оружие, гражданское огнестрельное оружие ограниченного поражения, газовые пистолеты, револьверы или охотничье пневматическое оружие перед выдачей лицензии на приобретение указанного оружия. Обучение слушателей осуществляется по результатам медицинского обследования.

Лица, освоившие программу, должны знать правила безопасного обращения с оружием, иметь навыки безопасного обращения с оружием, в том числе при его хранении, ношении, транспортировке и применении; владеть гуманистическим мировоззрением, обеспечивающим применение указанных знаний и навыков в целях обеспечения защиты жизни и здоровья граждан, собственности, недопущение противоправных и антигуманных действий при обращении с оружием; уметь оказывать квалифицированную первую помощь пострадавшим при различных травмах и ранениях, нанесенных посредством применения оружия. Учебный план программы включает правовую и огневую подготовку, а также итоговую аттестацию.

Правовая подготовка является неотъемлемой частью подготовки граждан, претендующих на право приобретения оружия. В процессе правовой подготовки достигаются учебные цели по трем основным направлениям:

практическое направление выражается в умении гражданина уяснить смысл, правильно толковать и применять на практике нормы законодательства;

образовательное направление состоит в глубоком усвоении теоретических положений, касающихся правового регулирования приобретения, хранения и использования оружия;

воспитательное направление заключается в формировании правового мировоззрения у граждан в соответствии с нравственными началами, формирующимися в этой сфере деятельности. Это предполагает воспитание у них устойчивых убеждений в верховенстве закона в правовом государстве, высокой правовой культуры, уважения к конституционным правам и свободам, чести и достоинству граждан, а также активной позиции по защите этих важнейших социальных ценностей в процессе осуществления своих повседневных функций.

Использование дистанционных технологий позволяет обеспечить самостоятельное освоение курса по огневой подготовке. На сайте университета по адресу http://it.nggu.ru/kurs/10/ выложены все необходимые материалы для подготовки к экзамену. В результате освоения гражданин должен знать общее устройство, назначение, видов и типов гражданского огнестрельного оружия, гражданского огнестрельного оружия ограниченного поражения, газовых пистолетов, револьверов и охотничьего пневматического оружия, а также патронов к указанному оружию; действия в период непосредственного применения оружия, в том числе в целях обеспечения траектории выстрела, безопасного для третьих лиц; порядок заряжания и разряжания гражданского оружия; порядок неполной разборки и сборки гражданского оружия; особенности стрельбы из различных видов гражданского оружия. Там же на сайте университета можно записаться на курс в Онлайн режиме для очного обучения и пройти тренировочный тест.

Освоение программы завершается итоговой аттестацией, направленной установление соответствия уровня обучающегося настоящей требованиям программы. Итоговая аттестация включает в себя теоретические вопросы, направленные на определение у обучающегося уровня знаний правил безопасного обращения с оружием и практическую часть, направленную на определение у обучающегося уровня владения навыками

безопасного обращения с оружием при выполнении практических упражнений. Практическая часть итоговой аттестации включает в себя выполнение практических упражнений, определенных в данной программе. По результатам итоговой аттестации гражданину выдается свидетельство о прохождении подготовки установленного образца.

Современные нормы законодательства, регламентирующие правила обучения и проверки знаний правил безопасного обращения с оружием для приобретения оружия содержат существенный недостаток, который заключается в единстве требований как для граждан желающих приобрести гражданское оружие с целью самообороны, так для граждан приобретающих оружие с целью охоты. Соответственно сотрудники МВД не вправе отказать гражданам, прошедшим обучение, не владеющими достаточной информацией об охотничьем гладкоствольном оружии, правилах и сроках проведения охоты, в выдаче лицензий на право приобретения, хранения и ношения охотничьего гладкоствольного оружия.

К сожалению сегодня, при получении охотничьего билета, не требуется прохождения ни какого либо обучения и проверки знаний правил охоты, а достаточно формального членства в клубе охотников. В результате гражданин, проходивший обучение по минимальной программе и имеющий навыки обращения лишь с оружием самообороны, может свободно становится владельцем охотничьего гладкоствольного оружия и имеет право, при определенных условиях, на проведение охоты.

В связи с этим в Нижневартовском государственном университете программа унифицирована как для граждан приобретающих гражданское оружие с целью самообороны, так и для граждан приобретающих охотничье гладкоствольное оружие с целью проведения охоты. В программе отражены вопросы правил, норм и сроков охоты на территории РФ и соответственно они включены в итоговую аттестацию граждан [3, 4].

Считаем, что данная мера существенно повлияет на сохранение окружающей среды и животного мира, даст возможность будущим владельцам оружия почувствовать всю полноту ответственности за соблюдение законодательства РФ. Познакомит с основами и правилами поведения человека в дикой природе, повысит культуру проведения охоты и безопасность наших граждан.

За время реализации в НВГУ программы обучения граждан правилам безопасного обращения с оружием свидетельство установленного образца о прохождении подготовки получило более 500 граждан Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 5.09.2011 г. № 731 «Об утверждении перечня организаций, имеющих право проводить подготовку лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием, а также проверку знания указанных правил и наличия соответствующих навыков».

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.04.2012 г. № 259 «Об утверждении требований к содержанию программ подготовки лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием и порядка согласования программ подготовки лиц в целях изучения правил безопасного обращения с оружием и приобретения навыков безопасного обращения с оружием».

3. Приказ Министерства природных ресурсом и экологии Российской Федерации от 16 ноября 2010 г. N 512 г. Москва «Об утверждении Правил охоты».

4. Приказ Минприроды России от 5 сентября 2012 г. N 262 г. Москва. О внесении изменений в Правила охоты, утвержденные приказом Минприроды РФ от 16 ноября 2010 г. N 512.

Е.А.Носовец
г.Таганрог
Таганрогский институт управления и экономики

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА

В современной социально-экономической среде происходят стремительные изменения, оказывающие значительное влияние на деятельность и развитие любой организации, в том числе и высших образовательных учреждений.

Долгое время отечественные вузы не принимали участия в конкурентной борьбе и занимались решением лишь внутренних вопросов. Однако, за последнее время ситуация изменилась. Для российских высших учебных заведений, особенно коммерческих, стала актуальной проблема рынка с высокой конкуренцией.

Одним из факторов, определяющих преимущества в конкурентной борьбе, стала инновационность в сфере образования. По определению О.А.Леонтьевой, инновационность организации — это способность обновляться, проводить внутриорганизационные перестройки. Таким образом, инновационности относятся к внутренней среде организации [4, 107]. Под инновационным развитием современного вуза исследователь

Л.Л.Ворошилова понимает объективно обусловленный, целенаправленный и необратимый, локально неравномерный, разворачивающийся во времени процесс перехода вуза из одного состояния в другое, который характеризуется внутренними созидательными преобразованиями [3, 36].

Инновационные изменения могут затрагивать различные сферы деятельности вуза: учебную деятельность, систему управления и т.д. Однако, на наш взгляд, наиболее важными и существенными являются образовательные инновации, поскольку именно они оказывают непосредственное влияние на качество обучения, что, по мнению исследователей Р.И.Акмаевой и В.М.Жукова, становится основой обеспечения конкурентоспособности вузов в условиях инновационной экономики [1, 219].

Для введения инноваций в процесс обучения существуют следующие предпосылки:

Усиление роли знаний в конкурентной борьбе;

Устаревание традиционных методов обучения, их невозможность обеспечить достойную конкурентоспособность;

Разрыв между требованиями к обучению и преподаванием.

В настоящий момент происходит смена традиционных взглядов на образование, где обучение являлось процессом получения новых знаний о существующих явлениях реальности, на новую парадигму, в которой обучение представляет собой процесс, направленный на изменение места обучающегося в реальном мире, развитие способностей, достижение результатов.

Учебный процесс в современных образовательных учреждениях должен основываться не на передаче знаний от преподавателя к студенту, а на развитии у студентов способности к самостоятельному поиску информации, принятию решений, активному участию в профессиональной деятельности. Кроме того, новые принципы обучения предполагают увеличение значения внеаудиторных занятий, введение контроля не только со стороны преподавателя, но и со стороны самих студентов. Обучающийся становится не просто субъектом обучения, исполняющим пассивную роль, а активным участником учебного процесса.

Всего этого можно достигнуть с помощью синергетического подхода, который успешно реализуется в передовых вузах страны. Синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности [2,27]. Интеграция позволяет понять все многообразие явлений, происходящих в природе, жизни индивида и социуме.

Методом реализации синергетического подхода является системный анализ, предполагающий междисциплинарные связи и воссоздание научной картины мира на основе конкретных данных о природе и обществе. Системный анализ используется как инструментарий для рационального овладения информацией, способов ее запоминания и систематизации. Применение этого метода невозможно без развития творческого мышления, использования творческих способностей для решения нестандартных ситуаций.

Благодаря методу системного анализа, у студентов формируется интегративный тип познания, который сочетает в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию. Формирование интегративного типа познания помогает решить главную проблему педагогического процесса в высшей школе, где присутствует ориентация на предметное изучение и блочное построение дисциплин — создание у студентов современного и целостного представления о науке. Интегративный тип познания формируется с помощью интегрированных курсов: интегрированной лекции, спецкурс, итоговый интегративный курс. Как считает М.В.Буланова-Топоркова, интегративные процессы в образовании являются одним из самых перспективных направлений, способствуют открытию новых специальностей на стыке различных наук, без чего невозможен дальнейший научно-технический прогресс, однако они нуждаются в дополнительном теоретическом обосновании его методологических аспектов [2, 31].

Кроме того, актуальным является также метод конкретных ситуаций, или case-study, основывающийся на положении о том, что в профессиональной деятельности в большей степени применяются умения и навыки, нежели знания. А лучшим способом развития навыков и умений является тренировка через моделирование действий. Этот метод заключается в том, что студентам на домашнее изучение предлагается ситуация, в действительности произошедшая в той или иной организации. После этого происходит обсуждение в аудитории, где студент имеет возможность отметить достоинства и недостатки своего домашнего ответа. Цель данного метода — заставить студента поразмыслить над ситуацией, дать индивидуальную оценку происходящего, самостоятельно проработать материал, а также предотвращать такую характерную для учебных заведений России реалию, как желание «поделиться» ответом с товарищем, или попросту списать [1, 221].

В процессе систематического применения преподавателем данного метода у каждого студента вырабатывается собственная система работы, что, несомненно, пригодится ему в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, введение инновационных методов обучения необходимо современным вузам, поскольку без них невозможно обеспечение высокого качества обучения студентов, развитие у них востребованных в современном обществе умений и навыков. А это, в свою очередь, обеспечивает высокую конкурентоспособность выпускников на рынке труда, а, следовательно, и конкурентоспособность самого вуза, способного предоставить обществу специалистов высокого уровня.

Литература

1. Акмаева Р.И., Жуков В.М. Высокое качество обучения как основа обеспечения конкурентоспособности вузов в условиях инновационной экономики // Вестник АГТУ. 2008. № 4. С. 219—226.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
3. Ворошилова Л.Л. Инновации и конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг // Российское предпринимательство. 2002. № 12(36). с. 35—40.
4. Леонтьева О.А. Внутренняя среда вуза: инновационность как фактор повышения конкурентоспособности // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 12. с. 105—107.

Г.А.Петрова, С.Н.Петрова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является обязательной частью подготовки специалистов в Нижневартовском государственном университете и входит в число основных задач деятельности вуза.

Современные условия требуют постоянного развития системы научно-исследовательской работы студентов за счет использования новых методических подходов и форм к ее организации и стимулированию, за счет накопления и анализа накопленного практического опыта. Научно-исследовательская работа студентов в НВГУ организуется с целью активизации научной деятельности студентов, в целях повышения качества профессиональной подготовки студентов, оптимизации процесса получения и усвоения изучаемого материала, мотивации профессиональной научной деятельности, активизации самостоятельности и креативности, в целях содействия овладению студентами навыками научно-организационной работы [5].

Модернизация высшего профессионального образования связана с поиском инновационных педагогических технологий, с ориентацией на ценностное отношение к науке как системообразующей ключевой ценности. Мы разделяем мнение ряда исследователей, что в процессе научно-исследовательской работы студентов «…изменились и представления о ценности знаний…» [4, 18], «…остро встала проблема выявления талантливой молодежи, особенно в плане привлечения их в сферу научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности…» [3, 86—87]. Активная позиция студентов в процессе выполнения научно-исследовательских проектов «мотивирует потребность в развитии ценности образования и самообразования, потребности постоянно заниматься самообразованием и самосовершенствованием своего творческого потенциала» [2].

Миссия университета — это развитие фундаментальной (академической) науки — это образование через науку, на базе науки и посредством активного участия в научной деятельности университета всех его субъектов. В НВГУ планируется реализация авторского проекта Демченко З.А. «Научная школа студента-исследователя». Реализация проекта предполагает поэтапный характер, который предусматривает: психолого-педагогическую помощь студентам в определении направленности их личности, развитии у них творческого потенциала; педагогическую помощь студентам при выборе наиболее значимых для них задач и целей образовательной деятельности (в соответствии с их возможностями и потребностями); научно-методическое сопровождение развития субъективной и ценностно-смысловой позиции студентов, формирования их ценностных ориентаций. Основными учебными задачами в ходе реализации проекта являются:

1 — обучение основам учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы (методы, методики, методология);

2 — обучение квалифицированному написанию тезисов, научного доклада, учебных рефератов, курсовых и дипломных работ;

3 — обучение работе с библиографическим списком, нормативной документацией;

4 — обучение правилам оформления результатов научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы;

5 — обучение технологии информационного поиска печатных и электронных ресурсов;

6 — привитие потребности постоянно заниматься самообразованием как основой карьерного роста будущего специалиста;

7 — исследование детерминантов, влияющих на направленность личности будущего специалиста и его самосовершенствование (поэтапная системно-комплексная) диагностика направленности личности студентов и пр.) [2].

В организации научно-исследовательской работы студентов НВГУ постоянно происходят преобразования, способствующие ее развитию. Эти преобразования обусловлены новыми условиями деятельности вузов.

Преобразования касаются изменения целей НИРС, совершенствования организационных форм НИРС, изменения показателей эффективности и результативности организации НИРС.

В соответствии с требованиями системы менеджмента качества рекомендованы новые подходы к планированию научно-исследовательской деятельности студентов. Планируются конкретные шаги структурных подразделений по повышению качества НИРС в рамках планового периода, что обеспечивает повышение результативности СМК за счет развития самого процесса организации НИРС, за счет развития профессорско-преподавательского персонала, ресурсов, методики измерения результатов.

Традиционно в зависимости от содержания и порядка осуществления мероприятия НИРС разделяют на три основных вида:

1. Научно-исследовательская работа студентов, встроенная в учебный процесс (работы, которые выполняются в соответствии с учебными планами и программами в обязательном порядке).

2. Научно-исследовательская работа студентов, дополняющая учебный процесс (вне рамок непосредственной образовательной программы).

3. Научно-исследовательская работа студентов, параллельная учебному процессу (главным образом — участие студентов в НИР, выполняемых преподавателями и научными работниками вуза) [1].

В процессе планирования важно систематизировать организационные формы НИРС в соответствии с ее видами.

Результаты проводимого исследования показывают, что наиболее перспективными организационными формами НИРС, дополняющей учебный процесс в деятельности НВГУ являются:

— индивидуальные научно-исследовательские работы студентов, т.е. участие студентов в разработке определенной проблемы под руководством конкретного научного руководителя из числа профессорско-преподавательского состава;

— студенческие научные кружки;

— студенческие научные группы по проблемам (проблемные группы), лаборатории, студии и иные творческие объединения;

— участие студентов в студенческих научных организационно-массовых и состязательных мероприятиях различного уровня (кафедрального, факультетского, вузовского, городского, регионального, всероссийского, международного), стимулирующих развитие как системы НИРС, так и творчество каждого студента. К ним относят научные семинары студентов магистратуры, конференции, смотры, выставки, конкурсы научно- и учебно-исследовательских работ студентов, олимпиады по дисциплинам и т.п.

— привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, финансируемых из различных источников (госбюджет, договоры, гранты и т.д.);

— участие студентов в конкурсах грантов, проводимых различными учреждениями и организациями и ориентированных на учащуюся молодежь;

— ознакомление студентов с российскими и международными стандартами проведения научного исследования и представления его результатов;

— освоение студентами различных средств и систем научно-технической информации.

Литература

1. Балашов В.В., Лагунов Г.В., Малюгина И.В. и др. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. Монография в 3 ч. / ГУУ. М., 2002

2. Демченко З.А. Программно-проектное обеспечение процесса развития НИР студентов в условиях современного университета. Архангельск, 2011. 79 с.

3. Лаптев В.В., Писарева С.А. Подготовка кадров науки: стратегические ориентиры // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 86—90.

4. Новиков А. Наука и практика сегодня // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 16—21.

5. Положение о студенческом научном обществе (СНО) НВГУ.

Е.Г.Побединская
г.Нижневартовск
МБОУ«СОШ № 40»

СТРАТЕГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Федеральные государственные образовательные стандарты — один из основных инструментов реализации конституционных гарантий права человека и гражданина на образование. В ст. 43 Конституции России, излагающей содержание и гарантии права на образование, говорится: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования». Конституция Российской Федерации провозглашает свободу преподавания, а образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания, не ограничивая преподавателя в педагогическом творчестве, в определении форм и методов обучения.

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 7 сентября 2010 года №1507-р «О плане действия по модернизации общего образования на 2011—2015 годы» начало 2011—2012 учебного года стало важным событием в жизни начальной школы нашей страны — осуществлен переход всех первых классов на обучение в соответствие с требованиями стандарта второго поколения. Одновременно был продолжен режим апробации федерального государственного образовательного стандарта во вторых и третьих классах, а в планах наступающего учебного года — начало их апробации в основной школе — в 5, 6-х классах.

В ситуации массового введения стандарта второго поколения в начальной школе и начавшейся их апробации в основной школе важным для каждого руководителя образовательной организации стала разработка стратегии реализации стандарта второго поколения в основной школе.

В соответствие с критериями в нашем образовательной организации в апреле 2011 была проведена самоэкспертиза готовности школы к введению новых стандартов. Проанализировав состояние управления образовательным учреждением, был выявлен ряд проблем, пути решения которых видятся через:

— повышение профессиональной компетентности административной и педагогической команды образовательной организации,

— обеспечение методического сопровождения педагогических работников школы в разработке рабочих программ по предметам,

— совершенствование материально-технической базы в соответствии с методическими рекомендациями по внедрению стандартов основного общего образования,

— взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, обеспечивающими введение стандартов нового поколения, в том числе рассматривается вариант получения дополнительного образования педагогами в Нижневартовском социально гуманитарном колледже и других учебных учреждениях профессиональной направленности, прохождение социальных практик через взаимодействие с центром занятости и молодежным центром.

В качестве одного из приоритетных признаков эффективного введения ФГОС основного общего образования в общеобразовательной организации эксперты определяют использование необходимых нормативно-правовых документов и материалов федерального, регионального, муниципального и школьного уровней. В нашей образовательной организации была собрана вся необходимая нормативно-правовая база федерального, регионального и муниципального уровня, регламентирующая деятельность внедрения ФГОС. Документация школьного уровня также подготовлена в полном объеме. Разработан план работы по введению государственных образовательных стандартов второго поколения в 2013—2014 учебном году.

Основным механизмом введения стандарта второго поколения становится основная образовательная программа, целью реализации которой является обеспечение планируемых результатов по достижению выпускниками основной школы целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями школьника, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. В связи с этим безусловное значение приобретают управленческие задачи, связанные с проектированием и реализацией данного документа:

1) основные позиции и установки основной образовательной программы должны использоваться в ходе создания и реализации программы развития и подпрограмм, проектов, годового плана работы школы, системы внутришкольного контроля, тем методической работы

2) промежуточные результаты реализации основной образовательной программы должны быть включены в повестку заседаний управляющего совета школы, обсуждаться на педагогических советах школы, совещаниях при директоре, в рамках публичных отчетов школы

3) успешность реализации основной образовательной программы должна влиять на распределение выплат стимулирующего характера педагогическим работникам

Кроме этого, в число значимых документов определены:

— план введения ФГОС,

— договоры о предоставлении общего образования, которые заключаются с родителями школьников,

— устав ОУ и должностные инструкции, приведенные в соответствие с требованиями ФГОС,

— договоры о взаимодействии с организациями дополнительного образования, которые заключаются для организации внеурочной деятельности,

— локальные акты по организации внутришкольного контроля.

Проведя анализ состава изменений в образовательной системе и ресурсах образовательной организации, определив полный перечень единичных проектов, необходимых для введения стандарта основного общего образования, в нашей школе был сформирован перечень действий, составлен план-график реализации перехода образовательной организации на новый ФГОС основного общего образования.

План введения ФГОС в образовательной организации является наиболее общим, координирующим управленческие усилия по выполнению основных положений стандарта второго поколения. В нем фиксируются следующие направления управленческой деятельности: нормативно-правовое обеспечение, финансово-экономическое сопровождение, кадровая политика, информационное обеспечение, материально-техническое сопровождение.

Также мы разработали общественный договор с родителями, который определяет права и обязанности по обеспечению реализации обучающимися права на получение бесплатного качественного общего образования в условиях введения ФГОС.

В соответствии с целями и требованиями ФГОС второго поколения были внесены изменения в некоторые разделы Устава школы, приведены в соответствие с требованиями ФГОС и Единым квалификационным справочником должностные инструкции работников образовательной организации.

Организация внеурочной деятельности будет строиться в ОУ согласно Приказу Минобрнауки РФ от 26 октября 2010 года № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт», который предполагает организацию взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования. Мы решили использовать не только возможности школьных педагогов дополнительного образования, но и привлекать потенциал учреждений дополнительного образования детей, культуры и спорта. В связи с тем, что модель внеурочной деятельности должна выстраиваться с учетом не только возможностей образовательной организации и используемого содержания образования, но и интересов, потребностей обучающихся и их родителей, в ОУ были проведены диагностические процедуры: анкетирование для изучения запросов родителей, исследование интересов обучающихся, был выстроен рейтинг востребованности направлений и программ внеурочной деятельности.

Ориентируясь на установление соответствия педагогической деятельности требованиям ФГОС, в школе была разработана система внутришкольного контроля, регламентирующаяся соответствующим положением, которое разработано с учетом требований ФГОС и ориентируется на проверку (анализ, исследование, оценку) качества педагогической деятельности по обеспечению предметных, метапредметных и личностных результатов.

Для успешной организации введения нового стандарта в основной школе в нашем образовательной организации был создан Координационный Совет по введению федеральных стандартов нового поколения, призванный обеспечивать координацию действий всего педагогического коллектива, а также осуществлять информационное и научно-методическое сопровождение инновационного процесса. Совет управляет программой изменений и дополнений образовательной системы школы. Созданы рабочие группы по введению образовательных стандартов основной школы. Членами рабочих групп разработана образовательная программа основного общего образования, педагоги приступили к разработке индивидуальных предметных проектов.

Проведены совещания, семинары и педагогический совет по обсуждению новых образовательных стандартов основного общего образования: «Анализ готовности школы к введению ФГОС второго поколения», «Моделирование образовательной системы в соответствие с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов», «Современные образовательные технологии в аспекте внедрения ФГОС. Системно-деятельностный подход», «Универсальные учебные действия как основа реализации образовательного стандарта ООО». Прошло родительское собрание для выпускников 4 классов «Подготовка к введению и переходу на ФГОС ООО» по ознакомлению родителей с федеральными образовательными стандартами основной школы. Сформирован библиотечный фонд по вопросам введения ФГОС. Организована обратная связь на школьном сайте по проблемным вопросам введения ФГОС ООО. Ни один член педагогического коллектива не остался в стороне, каждый вносит свой вклад, чтобы переход школы на новый образовательный стандарт был качественным и успешным.

Таким образом, введение ФГОС предусматривает изменение целей и содержания деятельности всех организационно-управленческих структур. А смена образовательной парадигмы, на которую ориентируется концепция нового Федерального образовательного стандарта основного общего образования, требует пересмотра стратегии управления образовательной организацией. Нашей административно-педагогической командой сформулированы базовые признаки эффективного управления введением ФГОС в общеобразовательной организации:

— организация образовательного процесса должна строиться на основе нормативных документов, созданных в соответствии с основными направлениями ФГОС;

— проектирование и освоение содержания образования на период освоения основной образовательной программы основного общего образования должно соответствовать требованиям ФГОС;

— реализация образовательных технологий, типовых задач, должна предусматривать достижение планируемых результатов, соответствующих требованиям ФГОС;

— организация внеурочной деятельности, проектирование и реализация программ здоровьесберегающей, экологической, профориентационной и коррекционной направленности, а также системы оценки достижения обучающимися планируемых результатов должна строиться в соответствии с основной образовательной программой;

— в образовательной организации должен быть создан механизм преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального и основного общего образования, создана система непрерывного профессионального развития педагогических работников;

— учебное заведение должно использовать и расширять возможности государственно-общественной системы управления и создать материально-технические условия введения ФГОС основного общего образования.

Новый стандарт предполагает серьезные изменения как в построении учебного процесса, выборе условий и методик обучения, так и в управлении школой. Каждый педагогический коллектив должен осознавать необходимость и значимость предстоящих изменений и понимать, что если реального перехода на новые образовательные стандарты не произойдет, то мы не сможем в будущем быть конкурентноспособными, не сможем обеспечить развитие наших детей и страны.

Е.А.Путилина, Е.О.Ускова
г.Ульяновск
Ульяновский государственный университет

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Трудно оспорить тот факт, что в настоящее время лишь всесторонне образованный специалист, обладающий достаточно высоким уровнем профессиональной компетентности, владеющий одним или несколькими иностранными языками, а также имеющий основы знаний еще в нескольких профессиональных областях может считаться конкурентоспособным.

Иноязычная составляющая уже давно и прочно заняла свое место в профессиональной компетентности специалиста любого профиля и только продолжает наращивать свое значение. Иноязычная составляющая профессиональной компетентности, будучи комплексом свойств личности, может стать одним из важнейших качеств конкурентоспособного специалиста. В процессе обучения иностранному языку закладываются благоприятные возможности для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов.

Однако преподавание иностранного языка представляет собой сложный и трудоемкий процесс. В неязыковом вузе иностранный язык до сих пор считается «легкой» дисциплиной, на которую выделяется минимальное количество часов. В большинстве вузов отсутствуют вступительные экзамены по этому предмету, в результате чего значительная часть первокурсников имеет весьма низкий, а иногда и «нулевой», уровень владения иностранным языком. Тем не менее, существует точка зрения, согласно которой выпускник неязыкового вуза должен владеть иностранным языком в той же степени, что и выпускник специализированного языкового вуза. Игнорируется и тот общеизвестный факт, что изучение иностранного языка существенно отличается от изучения любой другой дисциплины: обучить иностранному языку — это не только передать студентам определенную сумму знаний, но и выработать у студентов языковые умения и навыки, развить «коммуникативную компетенцию» [6, 253].

На сегодняшний день, очевидно, что традиционная вузовская подготовка, направленная на овладение ограниченными языковыми навыками, не обеспечивает выпускнику вуза достаточной языковой подготовки.

Эффективной реструктуризации сложившейся системы преподавания иностранных языков в вузовской и послевузовской подготовке мешает отсутствие национального образовательного стандарта, продиктованного принципами и нормами Болонской декларации. В связи с этим имеет место неоправданное снижение аудиторного и внеаудиторного времени на изучение курса иностранного языка в неязыковых вузах, различное наполнение зачетных единиц, отсутствуют официальные критерии конвертирования учебных модулей и курсов между российскими и европейскими университетами.

По мнению Н.К.Ивановой, для успешного внедрения принципов Болонской конвенции в российское образование и совершенствования языковой подготовки студентов необходимо:

учитывать бесспорные достижения российской системы образования, продуманно сочетая линейность и модульность, фундаментальность и прагматичность;

учитывать, что совершенствование языковой подготовки студентов невозможно без повышения квалификации преподавателей в области активного владения иностранным языком;

создание в каждом вузе продуманной системы модульного обучения с учетом общепринятых европейских уровней владения языком, владение которыми подтверждается с помощью международных тестов и фиксируется в языковом портфеле выпускника и т.д. [2].

Достижению выше поставленных целей во многом способствует реализация *модульного подхода* к обучению. Модульное же обучение является наиболее востребованным при реализации компетентностного подхода.

Здесь следует отметить некоторые особенности *компетентностного подхода* в профессиональном образовании. Его внедрение в учебный процесс способствует достижению основной цели профессионального образования — подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, обладающего интегрированными знаниями, умениями и навыками, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Компетентностный подход ориентирован на приоритетные цели образования: самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности; ориентация образования на применение и организацию знания; акцент на междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; ориентация человеческой деятельности на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Обучение иностранному языку на основе компетентностного подхода нацелено на формирование различных иноязычных компетенций, трактуемых как динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной деятельности и личностного развития выпускников. Однако следует иметь в виду, что модульное обучение не может быть эффективным, если оно реализуется фрагментарно, бессистемно.

Что же такое «модуль»? *Модуль* — это отдельная, законченная единица профессиональной подготовки, имеющая некий размер, доступ к которой контролируется путем соблюдения предварительных условий и целей обучения и которая позволяет получить контролируемый и аттестованный результат. Как правило, эти модули могут свободно выбираться и комбинироваться самим обучаемым, а их успешное освоение ведет к получению гибких квалификаций на различных уровнях [1].

В модуле объединяются план действий, методические рекомендации, учебное содержание и технологии овладения им. Модуль представляет собой целостный набор умений, знаний и компетенций, описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля, и представляющий составную часть более общей структуры. Модули формируются как структурные, организационно-методические или междисциплинарные единицы учебного плана или учебной дисциплины.

Конкретизируя содержание модулей обучения иностранному языку, В.А.Ямшанова отмечает, что в работах по методике обучения иностранному языку модуль рассматривается:

1. как тема, которую предлагается изучить за определенное количество часов;
2. как учебные блоки (говорение, аудирование, чтение и письмо);
3. как аспекты языка (лексика, грамматика);
4. как уровни владения иностранным языком;
5. как учебный материал, предлагаемый разным группам обучающихся (продвинутые, академические и группы выравнивания) [7, 17].

Ю.Б.Кузьменкова выделяет тематический и целевой модули. *Тематический модуль* определяется как комплексное развитие речевых навыков и умений на материале одной общей темы, делая при этом акцент на дальнейшем формировании языковых навыков активного владения языком во всех видах речевой деятельности. *Целевой модуль* подразумевает сосредоточение усилий преимущественно на работе по развитию конкретных навыков и умений в пределах одного или двух видов речевой деятельности на материале разнообразной тематики.

Модуль включает в себя также целевую программу действий, методическое руководство и технологические решения, обеспечивающие достижение поставленных целей [3, 54].

Для каждого модуля составляется перечень основных языковых понятий и иноязычных умений, которые студент должен усвоить в ходе предварительного обучения. Модуль снабжается набором справочных и иллюстративных материалов, которые студент получает перед началом его изучения, а также списком рекомендуемой литературы. Каждый студент получает возможность переходить от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходить этапы текущего контроля по своему индивидуальному графику.

По мнению многих авторов, модульное обучение интегрирует в себе наиболее эффективные достижения педагогической теории и практики: например, активная роль обучаемого в процессе его четких логичных действий, регулярное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуальный

темп учебно-познавательной деятельности (программированное обучение); основные идеи теории поэтапного формирования умственных действий; идеи кибернетического, рефлексивного, дифференцированного подходов и т.д. Все это интегрируется в принципах и правилах модульного обучения, отборе технологий, методов и форм осуществления процесса обучения.

Модульное обучение, в основе которого находится модульная программа, представляет собой перспективную форму организации обучения, способствующую индивидуализации и вариативности в процессе обучения, активизации деятельности обучаемых, сокращению сроков обучения и повышения качества образования. Структура программы модульного обучения иностранному языку состоит из нескольких блоков учебного материала в зависимости от уровней владения студентами иностранным языком.

Каждый из блоков учебного материала определенного уровня сложности включает соответствующее количество учебных модулей, последовательно изучаемых студентами в течение учебных семестров. Контроль результатов учебной деятельности осуществляется в следующем режиме: текущий контроль — на протяжении изучения учебного модуля; рубежный контроль — по окончании изучения модуля; итоговый контроль — один раз в семестре по окончании изучения учебных модулей семестра. Самостоятельная работа студентов организуется в соответствии с содержанием учебных модулей и предусматривает: домашнюю работу студента с использованием материалов рабочей тетради учебно-методического комплекта, самостоятельное выполнение студентами заданий повышенного уровня сложности, представленных в соответствующем блоке модульной программы.

Для оценки знаний при модульном обучении используется *рейтинговая система,* предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля. Рейтинг представляет собой количественную оценку определенного качества/умения/навыка, выраженную в сумме баллов, набранных студентом в течение определенного периода.

Построение учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» на основе модульной технологии обладает рядом *преимуществ* по сравнению с традиционным подходом к обучению иностранному языку, а именно:

— отбор и структурирование содержания обучения осуществляются на деятельностной основе с целью системного овладения учебным материалом, расширения фоновых знаний, комплексного формирования и развития знаний, навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности;

— содержание обучения представляется в отдельных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая формулируется для обучающегося и содержит не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;

— состыковываются разные уровни иноязычной подготовки студентов и, следовательно, сокращается разрыв между возникшими в последние годы высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускниками технического вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на его изучение учебными программами;

— обеспечивается дифференцированный подход к изучению учебного материала студентами с разным уровнем владения иностранным языком; программа обучения адаптируется к уровню подготовки обучаемого с целью продвижения каждого студента на более высокий уровень;

— используются разные формы работы с учебным материалом, реализуются методические принципы развивающего обучения, позволяющие создать предпосылки для творческой деятельности студента;

— реализуется пошаговый контроль результатов обучения, составляется и ведется индивидуальный рейтинг обучаемого;

— основной акцент сделан на самостоятельность обучающегося при достижении им конкретной цели в процессе работы с модулем, что дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих учебных достижениях;

— наличие учебных модулей в печатной форме позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами: выбрать индивидуальный темп и конечный уровень освоения учебного материала;

— преподаватель в процессе овладения технологией модульного обучения значительно растет профессионально и т.д. [4, 102—103].

Кроме того, хотелось бы отметить следующее: благодаря наличию ближайших ориентиров (контрольных работ, тестов, зачетов) повышается мотивация к изучению иностранного языка и, как следствие, прочность знаний. Еще одним несомненным плюсом модульно-рейтинговой системы является возможность оценить большее число видов учебной деятельности (например, монологическая и диалогическая речь), что увеличивает объективность итоговой оценки. Ну и наконец, рейтинговая система позволяет практически полностью свести на нет элемент случайности на экзамене.

Но у модульно-рейтинговой системы есть и существенные *недостатки*. Как справедливо отмечают методисты, «обеспечение логики и преемственности в формировании понятий и способов деятельности становится в этих условиях прерогативой самих обучаемых» [5, 27]. Действительно, проявление чрезмерной самостоятельности со стороны обучаемых может стать серьезной проблемой. Проблемой также может стать умение самостоятельно планировать свое время, осознанно выбирать модули, умение организовать регулярные

занятия. Следует также отметить, что разработка модулей и критериев оценки в основном осуществляется на усмотрение самих преподавателей, что также может негативно повлиять на воплощении модульно-рейтинговой системы в учебном процессе. Чтобы избежать субъективности и достичь максимального эффекта необходимо введение единого рейтингового контроля.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что технология модульного обучения — это не просто педагогическая технология, применяемая при обучении студентов иностранному языку, а необходимое условие овладения иноязычной культурой посредством создания благоприятных условий для развития будущих специалистов как культурно-языковых личностей, владеющих высокоразвитыми коммуникативно-культурными умениями при решении коммуникативных задач.

Литература

1. А.Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи [Электронный ресурс]. URL: http://azps.ru
2. Иванова Н.К. Совершенствование системы языковой подготовки аспирантов в техническом вузе [Электронный ресурс]. URL: http://www. regcentre.isuct.ru
3. Кузьменкова Ю.Б. Модульный подход к проблемам эффективной англоязычной коммуникации [Текст] / Ю.Б.Кузьменкова. М.: ГУ-ВШЭ. 2002. 140 с.
4. Марина А.Н. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки специалиста в современных условиях [Текст] / А.Н.Марина // Вестник Брянского ГТУ. 2006. № 4 (12). С. 99—106.
5. Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: Методические рекомендации [Текст] / Под ред. М.В.Рыжакова. М: СпортАкадемПресс, 2005. 362 с.
6. Халилова Л.А. Иностранный язык в Историко-архивном институте РГГУ. Модульная система обучения [Текст] / Л.А.Халилова // Труды Историко-архивного института. Том. 37. М.: РГГУ, 2007. С. 253—261.
7. Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации [Текст] / В.А.Ямшанова // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. 2006. № 5. С. 6—22.

Е.А.Рассолова
г.Москва
МГГУ им. М.А.Шолохова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Формирование личности современного специалиста гуманитарной сферы профессиональной деятельности в условиях учреждений высшего профессионального образования связано с высоким уровнем ответственности, поскольку в развитом гражданском обществе правовая культура рассматривается как часть не только профессиональной, но и общей культуры. Включенность специалиста — гуманитария во все общественные процессы, в современных условиях предполагает и высокую меру требований к его общей, профессиональной правовой культуре [4].

Правовая культура, базируясь на общей культуре личности, формируется в процессе деятельности, на что ориентирован и федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. Принятие ценностей прав и свобод личности, умелое их понимание и трактование в рамках законодательства есть важнейший компонент готовности выпускника к профессиональной деятельности. Только усвоения содержания нормативных документов не даст возможности студенту оценить «весомость» права в жизни каждого человека, в жизни всего профессионального сообщества и общества в целом.

Особенностью правовой культуры студента — гуманитария является его изначальная установка на человека, общество. Формирование правовой системы социально ориентированных взглядов и убеждений в период обучения в вузе является сложным процессом, требующим от преподавателя особой роли в организации взаимодействия со студентами [1].

Важно в условиях формирования правовой культуры профессиональной деятельности организовать учебный процесс так, чтобы осуществлять диалог. В этом случае формируется адекватная самооценка студента, позволяющая в обстановке обсуждения и решения профессиональных задач постепенно формировать идеальное и реальное представление о правовой деятельности в решении профессиональных задач. Диалогический характер субъект–субъектного общения дает возможность студенту в открытой форме корректировать свои действия, характер мышления, установки. Диалогическая форма общения позволяет обмениваться информацией, формировать знания, осуществлять взаимодействие в решении профессиональных задач, проявлять эмоции и сопереживать другим, то есть, этот спектр возможностей диалога необходим гуманитарию как для его формирования, так и для формирования у него отношения к диалогу, как важному механизму в гуманитарной деятельности.

Вместе с тем, по нашим оценкам, основное место в деятельности преподавателя гуманитарного вуза межличностное общение реализуется в виде императивного общения — примерно 50%, манипулятивного общения — 30%, диалогического — до 20%.

Первому виду соответствует императивная форма, характеризующаяся четкими, регламентированными указаниями, распоряжениями. Примерно 50% студентов воспринимают ее как нормальную и привычную, в которой им просто и комфортно работать, поскольку ни о чем задумываться не надо.

Манипулятивная форма также достаточно популярна в преподавательской среде и связана с объективным восприятием личности студента и предполагающая скрытый контроль над поведением и действиями студентов. Элементы манипуляции являются характерными для работы педагога и проявляются в стремлении привлечь внимание студентов к какой–либо теме вместо формирования устойчивого интереса к изучению дисциплины.

Императивная и манипулятивная формы организации учебного процесса педагогом монологичны, их особенностью является то, что преподаватель, рассматривающий студента как объект, по сути дела общается сам с собой, со своими целями и задачами, не видя истинной личности обучаемого.

Диалогическая форма взаимодействия должна стать ведущей, поскольку равноправное субъект–субъектное взаимодействие способно оказать влияние в формировании как общей, так и правовой профессиональной культуры. Важным является то, что преподаватель, выступая в субъект–субъектных отношениях должен быть носителем, образцом культуры, образцом деятельности, организованной на правовой основе. Проблема заключается в том, что по нашим наблюдениям, основная масса преподавателей остается на позициях лектора и не спешит в включаться в активную деятельность по формированию и развитию компетенций в соответствии с требованиями ФГОС. Проведение бесед в форме интервью (36 преподавателей), показывает, что 25% (9 преподавателей) утратили свои отношения с практическими работниками и последние годы занимались исключительно лекторской работой. Следует учесть, что практически всех преподавателей этой группы высоко оценивают студенты как лекторов. С их стороны звучит критика нового поколения стандартов и требование к возврату требований прошлых лет. Для руководства вузов данная категория преподавателей представляет серьезную проблему, поскольку, как правило, это специалисты с солидным возрастом и прошлым опытом и отказываться от их услуг также было бы неразумно.

Другая категория, представленная в целом оставшимися преподавателями, интересна тем, что они совмещают преподавательскую и практическую деятельность по ряду причин — финансовых, научных, личностных и др. Они способны стать ориентиром для студентов в формировании образца профессионального поведения, однако, работают как и ранее в прежнем режиме, то есть, пока не произошла перестройка на компетентностный подход в организации учебного процесса.

Отчасти это связано с тем, что профессиональный стандарт не является законом, а рекомендацией профессионального сообщества, также профессиональный стандарт не всегда отражает лучшие образцы профессиональной деятельности и, более того, структура, по которой сегодня разрабатывается стандарт, не содержит требований к личности. То есть профессиональный стандарт не отражает требований профессиональной, в том числе и правовой культуры, которую необходимо сформировать у выпускника.

Решаема ли данная проблема в современных условиях перехода на новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, являющихся законом для учреждений высшего профессионального образования?

Для студента, а затем и специалиста — выпускника гуманитарного вуза общение есть важнейший инструмент профессиональной деятельности. Уделяя столь значительное внимание общению студента и преподавателя в форме диалога, мы стремимся к тому, чтобы общение позволило не просто передавать информацию, а транслировать ценности правовой профессиональной деятельности.

Диалогическое общение основывается на реализации определенных условий:

субъект–субъектное восприятие, базирующееся на актуальном в данный момент времени состоянии субъектов и проблемы обсуждения;

безоценочный характер общения, важен в том плане, что преподаватель и студент находятся на разных уровнях подготовки;

персонифицированный характер общения, поскольку в этом случае раскрываются истинные чувства, интересы и намерения человека;

содержание общения должно быть проблемным, отражать различные критические аспекты обсуждаемого вопроса;

равноправие в вопросах суждений и оценок, возможности своего решения обсуждаемых вопросов.

Соблюдение данных условий направлено на самораскрытие студента в понимании обсуждаемых вопросов, способствует формированию личностной и профессиональной самооценки.

Таким образом, коммуникативное воздействие, реализуемое в образовательном процессе, можно рассматривать с позиций авторитарного и диалогического взаимодействия.

Авторитарная позиция предполагает пассивное поведение студента, диалогическая предполагает активное участие студента в формировании своей позиции и своего мнения. Акцентируя еще раз внимание на

этом аспекте, следует отметить, что это чрезвычайно важно для специалистов — гуманитариев, которые смогут отстаивать права каждого представителя социума и, прежде всего, детей при наличии своей четкой сформированной позиции, проявляя активность, волю и уверенность в правоте закона.

Важным, следует отметить, определяющим, фактором, обеспечивающим возможность реализации диалогической формы взаимодействия преподавателя и студента следует рассматривать готовность преподавателя к данной форме организации учебного процесса [2].

Проведенный нами анализ опроса группы преподавателей (отмеченной выше — 36 преподавателей) показал корреляцию расположенности преподавателей к диалогической форме взаимодействия в зависимости от профессионализма и от возраста.

Чем выше уровень профессионализма преподавателя (оценивались достижения, связь с современной практикой, степень и звание), тем преподаватели активнее используют диалогическую форму. Для 25% преподавателей, не имеющих опыта работы в современных условиях, диалогическая форма работы затруднительна. При этом следует отметить их высокий теоретический уровень. Для 8 преподавателей диалогическая форма не вызывает затруднений, но в силу своей занятости в исследовательских, грантовых работах диалогическое взаимодействие ограничено рамками учебных занятий, для остальных, особенно преподавателей педагогического профиля, диалогическая форма организации работы затруднений не вызывает.

Особенностью деятельности студентов в учебном процессе, основанном на диалогическом взаимодействии, является высокий уровень мотивации в освоении дисциплины. Определяющим в развитии активности студентов является интерес к изучаемому материалу, который формируется преподавателем.

Диалог как форма взаимодействия важен для студентов гуманитарного вуза в связи с тем, что работа в социуме, с социумом, с группами людей, конкретным человеком основана на механизме перцепции, позволяющем понимать себя и другого человека (других людей). Социальная и межличностная перцепция реализует функции — познание себя, познание «другого», организация деятельности на основе взаимопонимания, формирование эмоциональной оценки отношений [3].

Познание и понимание самого себя реализуется на основе рефлексии. Познание своих возможностей в профессиональной сфере происходит в процессе формирования профессиональной рефлексии, важной характеристике регуляции профессиональной деятельности, которой ниже будет уделено особое внимание.

Познание и понимание поведения другого человека связано с развитием механизма идентификации, эмпатии. Идентификация представляет собой способность поставить себя на место другого с целью понять мотивы, внутреннее состояние человека в том или ином случае. Эмпатия к другому человеку строится (в отличие от симпатии) на эмоциональном сопереживании другому человеку. Также весьма важен для студента гуманитарного вуза механизм каузальной атрибуции, позволяющий интерпретировать поступки и чувства другого человека.

Данные механизмы познания и понимания межличностной перцепции, основанные на диалогической форме взаимодействия, с одной стороны оказывают влияние на формирование личности студента как профессионала, а с другой, дают ему возможность освоить технологии, важные для его будущей профессиональной деятельности.

Следствием развития активности студентов в процессе обучения следует обозначить стремление к познанию лучших носителей профессионализма, не только преподавателей, но и практиков.

В настоящее время в структуре подготовки бакалавра в современном гуманитарном вузе предполагается усиление практической подготовки, прежде всего, за счет практик. Качество практик является предметом отдельного исследования, но в контексте нашего исследования хотелось бы отметить, что наряду с этой формой организации учебно — воспитательного процесса в вузе используются и другие формы введения будущего специалиста в профессиональную среду с целью знакомства с лучшими, инновационными технологиями в профессиональной деятельности.

В ходе нашего исследования были использованы возможности выставок, форумов, связанных с различными аспектами будущей профессиональной деятельности выпускников. Представленные на них передовые технологии, лучшие образцы, достижения отражают тенденции развития всей профессиональной сферы. В образовании следует отметить ежегодные инновационные форумы федерального уровня «Образовательная среда», региональные форумы, посвященные проблеме развития образования. Участие в подобных форумах позволяет «материализовать» требования к современному специалисту, сделать понятным для студента образ профессионала.

Профессиональные сообщества, участвующие в подобных форумах, а также представители бизнеса, работодателей принимают активное участие в разработке профессиональных стандартов по своему направлению под руководством Союза промышленников и предпринимателей России (РСПП), в других областях, в том числе и гуманитарной, этой проблемой занимаются профессиональные сообщества (например, Ассоциация юристов России, Ассоциация педагогических вузов России и др.). Важной особенностью деятельности данных профессиональных сообществ является их открытость. Практически каждое из них имеет свой портал или сайт, работа с которым должна быть доступна каждому студенту.

Знакомство студентов с работой профессиональных сообществ, их лучшими представителями в сети Интернет, форумами для специалистов, где обсуждаются актуальные проблемы правового решения многих актуальных проблем, а также вопросы развития правового законодательства позволят студенту ощутить все ключевые вопросы развития профессиональной деятельности. Сопричастность к обсуждениям, выработка своей позиции как будущего профессионала есть важнейший путь принятия целей и ценностей правовой деятельности специалиста — гуманитария.

Диалог с профессиональным сообществом, начатый с помощью и при поддержке преподавателя, следует рассматривать как важнейшую форму не только введения студента в проблематику и «мир» профессионального сообщества, но и как форму развития профессионализма.

В настоящее время нет исследований, которые бы были посвящены функционированию профессиональных сообществ и их роли в развитии профессионализма, поэтому в нашем исследовании мы ограничимся только рамками поставленных нами задач и рассмотрим общие подходы к использованию открытых Интернет-ресурсов в учебном процессе гуманитарного вуза.

Диалогическое взаимодействие «студент — профессиональная среда» характеризуется многофункциональностью, которую можно представить набором следующих функций, в плане влияния на студента:

формирующая функция, связана с изменением отношения к себе, как специалисту, профессиональной среде, профессиональному сообществе, профессии;

личностная функция, определяет характер и суть внутреннего диалога, связанного с освоением профессиональной роли, решением профессиональных задач с опорой на внутренний диалог с профессионалом;

функция утверждения своего профессионализма, дает возможность студенту формировать свою профессиональную самооценку на основе соотнесения образа Я — идеального, сформированного преподавателем и профессиональной средой, и Я — реального, сформированного на основе профессиональных достижений;

функция причастности к профессиональному сообществу и поддержки взаимосвязи, дает студенту возможность формировать некоторые контакты со специалистами, поддерживать их посредством участия в форумах, выставках, посредством Интернет (электронная почта, скайп и т.д.);

прагматическая функция, связана с решением определенных практических задач, стоящих перед студентом в определенный момент времени, получением необходимой информации, практических решений аналогичных задач и т.д.

Безусловно, введение студента в профессиональную среду, осуществляемое преподавателем вуза начиная с учебного процесса, может рассматриваться как важный шаг на пути к профессионализму. Особенностью данного процесса является то, что в вузе реализуется определенная дисциплинарная «разорванность» и отсутствует четкая ориентация студентов с первого курса на конкретную цель в освоении содержания обучения. Переход на модульное построение курсов, введение междисциплинарных экзаменов, реализация компетентностного подхода в формировании содержании модулей и формирования образовательной технологии является важным основанием для преодоления возникших трудностей. Диалогика в условиях взаимодействия преподавателя и студента, студента и профессионального сообщества является в современных условиях одним из ключевых факторов не только формирования знаний и компетенций специалиста в гуманитарном вузе, но и формирования его личной, правовой и профессиональной культуры.

Литература

1. Легостаев И.И., Сокольникова Э.И. Теория систем и реформация сущностной природы образования [Текст] // И.И.Легостаев, Э.И.Сокольникова // Журн. «Социально-гуманитарные знания», 2012. № 4. с. 33—40.

2. Легостаев И.И., Сокольникова Э.И. О специфике и проблемах деятельности преподавателя в инновационной среде вуза [Текст] // И.И.Легостаев, Э.И.Сокольникова // Среднее профессиональное образование. № 11. 2012. с. 18—21.

3. Царьков В.Н., Звонников В.И. Образовательная услуга в структуре менеджмента в образовании / [Текст] / В.И.Звонников, В.Н.Царьков // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 6. С. 251—254.

4. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.

А.С.Родиков
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОФИЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СОГЛАСОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА

Проблемы профильной и профессиональной школы привели к необходимости изучить зарубежный опыт образования, в частности, классическую систему дуального образования в Германии.

Социальная значимость дуального образования для германского общества, по свидетельству материалов Министерства культуры Германии, связана в первую очередь с культурными традициями. Система немецкого дуального образования стремится сохранить свою целостность и уникальность. Следует отметить, что именно дуальная система образования наиболее адекватно отвечает потребностям и запросам рынка, позволяет обеспечить интеграцию образования и производства, дает возможность финансовой поддержке образовательного сектора.

С 1969 в Германии все профессиональные направления руководствуются одним и тем же принципом (идеей) дуального образования: 50:50 (теория:практика). Оно связано с согласованием нормативов Закона «О профессиональном образовании» и ремесленного Устава. Такая законодательная двойственность предполагает два места обучения: производство и профессиональная школа.

Основанием для получения дуального образования служат нормативы образования и учебный план. Учебный план служит для организации обучения только в профессиональной школе, в то время как, нормативы образования распространяются и на производственное обучение. В настоящее время в Германии существует 345 утвержденных профессий, которые можно получить через систему дуального образования. Для каждой из профессий разработаны специальные нормативы. И, что является несомненным достижением современной Германии, данные нормативы едины для всех земель и гарантируют единое образование.

Дуальное образование *может осуществляться* для практически всех возрастных групп от 9 класса: на основе профессиональных школ (с 9 класса); на основе профессиональных школ или академий (после 11—13 класса); как дуальное академическое образование (бакалавриат, магистратура); как переподготовка и повышение квалификации.

Продолжительность обучения может варьироваться в зависимости от потребностей и возможностей как обучаемого, так и образовательной модели. Обычно, длительность обучения составляет от полутора до трех с половиной лет.

На основе анализа нормативно-программной документации образовательных учреждений дуального образования, нами был осуществлен сравнительный анализ достоинств и недостатков дуальной системы образования в Германии (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ достоинств и недостатков дуальной системы образования

Преимущества	Недостатки
Практикоориентированность, но недостаточная научность	
Подготовка ученика к практике (ученик не испытывает так называемого «праксисшок» — страх перед реальной деятельностью), во время обучение развиваются ключевые компетенции.	Теоретические знания теряют ценность.
Два образования в одном, но мало времени в процессе обучения	
Интеграция теории и практики. Экономия времени: не требуется дополнительный блок практического обучения после завершения теоретического.	Большие затраты во время обучения: меньше каникул и свобод, требования и в теории и в практике одинаково высоки.
Финансовая поддержка, но больше зависимости от работодателя	
Финансовая поддержка во многих областях.	Финансовая зависимость. Высокие требования к работе. После обучения необходимость работать на предприятие еще какое-то время.
Достаточная гарантия рабочего места, но едва ли видят выпускники «дальше своих профессиональных рамок»	
После окончания образования возможность сразу работать и получить финансовую независимость.	Уже во время обучения направление частично определено. Тот, кто решает учиться дуально, имеет меньше поля для лавирования.
Хорошие условия обучения, но трудности при подаче заявления на учебу	
Оптимальные условия обучения: маленькие группы, хорошее оснащение.	Высокая конкуренция и трудно получить место обучения.
Постоянная смена жительства	
	Возможно придется сменять место жительства, так как предприятия работают в кооперации со многими академиями и школами.

По мнению К.Шульц, дуальная система образования требует в настоящее время серьезного изучения и модернизации [Schulz K, с. 12]. Давая характеристику дефиниции «дуальное образование», Ф.Еднер пишет о том, что главной проблемой современного дуального образования является проблема потребности интенсивного финансирования, так как оплату обучения в такой системе образования в большинстве случаев учащиеся взять на себя не могут [Die Berufsausbildung im Dualen System]. По его мнению, дуальное образование *решает проблему двойственности* профессионального образования. Совместное действие частных производств и государственных профессиональных школ, урегулированное законодательством, является отличительной особенностью дуального образования. Эти два учебных направления кооперируют свои усилия в достижении общей цели. То о чем следует говорить в настоящее время, по мнению автора, так это о необходимости практического улучшения их кооперации, так как категория «система дуального образования» имеет еще вторую важную особенность: законодательно закрепленную компетенцию профессионального образования, как на производстве, так и в профессиональной школе [там же, S. 2].

Проблема дуального образования в современной Германии оценивается С.Веттах иначе [«Beruflichkeit» und «Modularisierung» als polare]. По его мнению, в течение последних десятилетий происходит отчуждение теоретической и практической баз дуального образования, причем теоретические основы все сильнее преобладают над практической базой. «Так называемые ножницы между учебным планом и требованиями производства все увеличивают данный разрыв», — пишет автор. Причиной таких серьезных изменений, как считает ученый, является недостаточная гибкость и приспособляемость системы дуального образования, основанной на модульном обучении. Поэтому все процессы обновления дуальной системы образования должны исходить из изменений в рамках образовательных профилей системы модульного обучения.

В материалах образовательного планирования и научных исследований по проблеме «Дуальное образование», представленные Министерству культуры Баден-Вюртемберга (Германия, 2003 г.) подчеркивается, что образовательная политика и сами учащиеся несут ответственность за интеграцию в образование, в практику на предприятии, в профессиональную интеграцию. Огромный позитивный потенциал дуального образования заключается в том, что благодаря ему можно существенно улучшить практическую ориентацию научно организованного образовательного процесса. Учащиеся получают возможность получать и развивать специальные и социальные компетенции благодаря интеграции обучения с реальным рабочим местом.

Дуальный образовательный процесс, как обобщается в исследовании, сохраняет образовательный потенциал общества и повышает количество учащихся в соответствии с потребностью занятости на квалифицированных рабочих местах. Дуальная система образования поддерживает также тех, кто стремится к практико ориентированному образованию. И, наконец, дуальная система образования отвечает за экономическую эффективность образования и образовательные достижения в целом.

Между тем, модели дуального образования имеют некоторые проблемы. Основная проблема заключается в правильном соотнесении теоретической и практической частей образования для достижения максимального эффекта обучения. Кроме того, является существенным признание и взаимозачет результатов, полученных учащимися в других системах образования. Решение этих проблем связано с определением, какие мероприятия, модели дуального образования являются «достойными поощрения». Особо требуют поощрения такие модели дуального образования, которые предлагают два итоговых аттестата, диплома или сертификата: окончание образования в практической фазе дает первый результат образования, а теоретическая часть должна добавлять еще один образовательный результат. Это позволяет выпускнику более уверенно чувствовать себя на рынке труда. Сужение профессионального профиля подготовки не должно поддерживаться сокращением теоретической базы, а наоборот теоретический блок должен позволять выпускнику гибко адаптироваться в профессии или видоизменять.

Обобщая вышесказанное можно отметить, что существуют определенные трудности, которые следует учитывать при организации дуального обучения. Как показывает европейская практика, наиболее сложным моментом является установление контакта между школой и предприятием и дальнейшее согласование учебного плана. Также часто уже в процессе применения дуальной методики возникают разногласия по поводу содержания и формы. Спецификация практического семестра часто остается неточной или не разъясняется вообще. Интеграции практического семестра в учебный план не уделяется достаточного внимания, поэтому становится невозможным полноценное получение профессиональных и социальных компетенций. Работа с учащимися бывает недостаточно глубокой и полноценной.

Несмотря на некоторые трудности в реализации проекта дуального образование, оно несет в себе старую традицию немецкого обучения, которая позволяла и позволяет на политико-административном и научно-педагогическом уровнях обеспечить высокий класс образования и высокую квалификацию, а также полноценное развитие социальных компетенций, что, несомненно, облегчает в дальнейшем учащемуся интеграцию в социальные и производственные процессы.

Таким образом, с учетом положительного опыта дуального образования в Германии можно в значительной степени разрешить проблемы качества профильного обучения в отечественной общеобразовательной школе и системе профессионального образования.

Для нашей системы образования анализ европейского опыта дуального образования имеет значение не только как анализ достижений европейских коллег, но и как возможность изучения механизма и способов преодоления тех неизбежных трудностей, которые возникают на пути кооперации школы и вуза с производством в дуальной системе образования, способствующие согласования потребностей образования и рынка труда.

Литература

1. «Beruflichkeit» und «Modularisierung» als polare Bezugspunkte der aktuellen Berufsbildungsdiskussion: Sven Wettach, Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Proseminar. Jahrhunderts bis zur Gegenwart Sommersemester 2003. URL: http://books.google.ru/books?hl=de&id=_cvr7kSfh84C&dq=duale+bildung&printsec=-frontcover&source=web&ots=fWjrPixWAl&sig=LJk0jnKvCJdnbo5iif7sTcCw494#PPP14,M1

2. Die Berufsausbildung im Duale System, von: Falk Edner, Friedrich Schiller Universität Jena, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Einfuhrung in das Studium der Wirtschaftspädagogik und in das wissenschaftliche Arbeiten.

3. Schulz K. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland — Darstellung und Kritik. Seminararbeit. URL:http://books.google.ru/books?hl=de&id=_cvr7kSfh84C&dq=duale+bildung&printsec=frontcov er&source=web&ots=fWjrPixWAl&sig=LJk0jnKvCJdnbo5iif7sTcCw494#PPP14,M1

Д.Г.Ряхов
г.Нижневартовск
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 10»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В последние годы идея духовно-нравственного воспитания приобретает все большее общественное значение и становится задачей чрезвычайно значимой для государства.

Духовно-нравственное воспитание без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одно из приоритетных в деле воспитания подрастающего поколения.

Одним из эффективных средств духовно-нравственного воспитания являются средства изобразительного искусства. Но для этого необходимы соответствующие педагогические условия.

Как философская категория — «условие» понимается, как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. В философском энциклопедическом словаре условие определяется как-то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления». Чаще всего условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы [3, с. 707].

Рассмотрение духовно-нравственного воспитания средствами изобразительного искусства предполагает выявление условий, обеспечивающих его успешное функционирование. Совокупность этих условий должна иметь гибкую структуру, которая отражала бы основные изменения в составе и характере взаимодействия элементов системы.

Необходимым условием эффективного духовно-нравственного воспитания учащихся средствами изобразительного искусства является его осуществление на основе интегративно-деятельностного подхода, в основе которого лежат понятия «интеграция» и «деятельность». Реализация данного подхода в духовно-нравственном воспитании учащихся средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной средней школе основывается на теоретических положениях, выделяемых на основе философского, психолого-педагогического анализа проблемы.

В истории философии вопросы интегративного подхода разрабатывались различными учеными. Данный подход использовался в «теории интегративных уровней», сложившейся к началу 40-х гг. XX века по инициативе Р. Джерарда, Эмерсона и Хауэлса при участии других ученых — биологов, социологов, философов. Самая общая трактовка интеграции предполагает «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [2, с. 201]. В философии под интеграцией (от латинского integratio — восстановление, восполнение; inter — целый) понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы, в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегративного целого могут обладать различной

степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [3, с. 279].

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности. Не менее важно так инструментировать деятельность, чтобы она способствовала планомерному «сдвигу мотива на цель» (А.Н.Леонтьев), т.е. формированию социально ценных мотивов поведения и деятельности. Наконец, организация каждого вида деятельности должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объема, места, времени (дозирования) и т.п. [1, с. 378].

Определяя сущность интегративно-деятельностного подхода в духовно-нравственном воспитании учащихся средствами изобразительного искусства, можно утверждать, что идея интегративности, заложенная в основу данного подхода, отражает ведущие тенденции общества в целом и общеобразовательной школы в частности.

Межпредметная интеграция в рамках педагогического процесса в общеобразовательной средней школе предполагает ассимиляцию смежных предметов: например, интегрированный урок изобразительного искусства и истории, посвященный определенной эпохе, где виден явный героизм русского народа. Изобразительного искусства и литературы, где учащиеся знакомятся с произведениями русских писателей, которые воспевают и прославляют русский народ, русскую природу и патриотизм русского народа. Также уроки изобразительного искусства интегрируются с географией, ботаникой, основами безопасности жизнедеятельности, и т.д. В основе данных уроков лежит не только интеграция содержания, но и то, что кроме учебных задач такой интегрированный урок решает воспитательные задачи духовно-нравственного характера.

Реализация интегративно-деятельностного подхода средствами изобразительного искусства, в духовно-нравственном воспитании учащихся предполагает:

— интеграцию духовно-нравственного воспитания с другими направлениями воспитательной работы и процессов обучения, воспитания и развития в целостном педагогическом процессе;

— интеграцию естественнонаучных, нравственно-патриотических, эстетических и художественных взаимодействий;

— решение задач духовно-нравственного воспитания на основе включения воспитанников в разнообразную по видам, формам и содержанию деятельность.

Интегративно-деятельностный подход также подразумевает активизацию духовно-нравственного просвещения школьников на уроках изобразительного искусства, формирование в единстве художественно-эстетического образования и духовно-нравственного сознания и поведения, обеспечение взаимодействия семьи, социокультурных и воспитательных институтов.

Говоря об интегративно-деятельностном подходе в духовно-нравственном воспитании учащихся средствами изобразительного искусства, следует коснуться и творческой активности учащихся. Творческая деятельность учащихся эффективнее всего воспитывает духовно-нравственные чувства у учащихся. При выполнении творческой работы по определенно заданной теме, учащиеся переживают вместе с нарисованными персонажами. В памяти, через личное творчество, закрепляется все увиденное и услышанное.

Хорошим стимулом, для творчества служат выставки, смотры, конкурсы художественных работ учащихся, где воспевается красота родной земли, героизм и непобедимость русского народа, величие Российского государства. Патриотические чувства к земле родного края закрепляются и развиваются в ходе деятельности школьников, направленной на охрану природы. Они приходят к пониманию, что любовь к родному краю должна быть взысканной, что за сохранение того, что тебе дорого в окружающей природе, нужно бороться.

Из всего вышеизложенного необходимо отметить, что интегративно-деятельностный подход в духовно-нравственном воспитании средствами изобразительного искусства учащихся является необходимым для успешного решения задач, достижения цели данного направления воспитательной работы.

Необходимым педагогическим условием, способствующим повышению эффективности духовно-нравственного воспитания учащихся средствами изобразительного искусства, можно считать использование взаимосвязи и взаимодополняемости традиционных и нетрадиционных форм организации воспитательной работы. В научно-педагогической литературе выделяются массовые, групповые и индивидуальные формы воспитательной работы.

Давая общую характеристику классно-урочной системы, ученые подробнее останавливаются на тесной связи обязательной учебной и внеучебной работы. Причем «внеучебная (внеурочная) работа может рассматриваться как внеклассная и внешкольная. Внеклассная работа организуется школой и чаще всего в стенах школы, а внешкольная — учреждениями дополнительного образования, как правило, на их базе». Внеклассная работа может быть как по учебному предмету (факультативы, олимпиады и т.д.), так и организованной воспитательной службой школы, согласно плану воспитательной работы на учебный год (тематические викторины, беседы, конкурсы, выставки работ учащихся и т.д.). Мероприятия, организуемые согласно плану воспитательной работы, могут быть как развлекательные, так и спортивные, познавательные, тесно связанные с определенным учебным предметом.

Применение только привычных форм организации педагогической деятельности не обеспечивает в полной мере реализацию возможностей воспитанников, проявление различных сторон личности, снижает заинтересованность детей, поэтому возникает необходимость поиска новых форм, которые в сочетании с традиционными расширяют возможности педагогических воздействий. Нетрадиционными формами организации воспитательной работы можно считать те массовые, групповые или индивидуальные формы, которые организовываются с участием родителей учащихся (Семейный конкурс художественных работ на различные темы, семейная изовикторина, КВН — родители против детей, день дружбы народов и т.д.).

Сочетание традиционных и нетрадиционных форм организации учебно-воспитательного процесса способствует формированию ценностного отношения к творческому наследию русского народа, бережного отношения ко всему окружающему, уважительному отношению к старшему поколению, развитию интереса, социально-значимых мотивов участия в патриотической деятельности, творческой активности учащихся, стремления к восстановлению природных и социокультурных объектов, т.е. всестороннему развитию духовно-нравственной, патриотической, эстетически-грамотной личности, неравнодушной к настоящему и будущему своей страны.

Исходя из задач, сущности и особенностей духовно-нравственного воспитания, учащихся средствами изобразительного искусства, можно выделить педагогические условия, необходимые для эффективного патриотического воспитания учащихся средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной школе. Данные педагогические условия существуют в тесной взаимосвязи, дополняют друг друга, способствуют эффективному достижению поставленной цели.

Литература

1. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. М.: Школа-Пресс. 1998. С. 400.

2. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Из-во Иркут. Ун-та. 1991. С. 250.

3. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь // Гл. редакция: Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов Г.В. М.: Советская энциклопедия. 1983. С. 800.

Ю.В.Сорокина
г.Челябинск
Челябинский государственный университет

БАЗОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящее время все больше лингвистов, изучающих педагогический дискурс, обращают внимание на субъектов речевого общения, взаимодействующих в сложном коммуникативном контексте, на их речевое поведение, их стратегии и тактики, которые коммуниканты используют в речевом общении, т.е. на способы речевого воздействия участников коммуникации.

Рассматривая речевое воздействие как многоаспектный феномен, имеющий сложные структурно-содержательные характеристики, необходимо рассматривать такую же многоаспектную классификацию стратегий речевого воздействия, в зависимости от конкретных коммуникативных целей и задач, характерных для педагогического дискурса, типа информации, особенностей адресата, условий восприятия, ориентации адресанта на манипулятивный или неманипулятивный тип коммуникации. Все жанры педагогического дискурса обладают способностью воздействовать на сознание реципиента, т.е. могут управлять восприятием адресата.

Проблема коммуникативных стратегий на сегодняшний день является одним из интенсивно разрабатываемых направлений в лингвистике. Интерес к изучению коммуникативных стратегий растет в связи со становлением и развитием лингвистических теорий, ставящих в центр внимания исследование языка с учетом его форм реализации и в непосредственной связи с сознанием и практической деятельностью человека.

Коммуникативная стратегия взаимодействия «педагог — ученик» определяется педагогом, который и управляет процессом познавательной деятельности, регулирует взаимоотношения между учащимися, создавая атмосферу доброжелательного и активного речевого общения.

Говоря о педагогическом дискурсе, нужно признать, что это сложное коммуникативное явление, представляющее собой единство языковой формы, знания о мире, процесс речевого взаимодействия педагога и обучаемого с целью достижения желания педагога (объяснение материала, норм, ценностей, проверка понимания, усвоения информации, оценка результатов) и характеризующийся определенными стратегиями и тактиками [3, 17—20]. Являясь видом институционального дискурса, педагогический дискурс имеет

прототипную модель и представляет собой социализированную клишированную разновидность общения, обусловленного социальными функциями и ролями партнеров. Педагогический дискурс можно считать самостоятельным и независимым видом дискурса, что выражается в его следующих характеристиках: 1) педагогический дискурс обладает собственным набором лексических средств; 2) педагогический дискурс легитимирован государством для передачи идеологии и выполнения государственного социального заказа; 3) педагогический дискурс интерактивен; 4) он имеет свои особенности; 5) педагогический дискурс характеризуется определенными языковыми маркерами и преобладанием аргументативной организации дискурса [5, 106—107].

Стратегии педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций, которые конкретизируют основную цель социализации человека — превратить человека в члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и умений, норм и правил поведения этого общества. Говоря о педагогическом дискурсе, выделяют следующие базовые коммуникативные стратегии: объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую, организующую [4, 107].

Объясняющая коммуникативная стратегия представляет собой последовательность интенций, ориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире. Данная интенция может реализовываться в различных жанрах педагогического общения.

Оценивающая стратегия педагогического дискурса выражает общественную значимость педагога как представителя норм общества и реализуется в оценке, выражении личного мнения педагогом событий, людей, о которых идет речь в процессе обучения и также результатов учащихся. Интенции реализуются в похвале и порицании. Успешное педагогическое общение заключается в сохранении естественного языкового оценочного баланса: положительная оценка адресата в целом как личности, а отрицательная оценка поступка не должна переходить в осуждение или обвинение, что может привести к потере чувства собственного достоинства учащегося.

Контролирующая стратегия педагогического дискурса является сложной интенцией, направленной на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, принятии определенной системы ценностей. Проверка готовности к получению информации, контроль понимания во время и после объяснения, и является обратной связью. Данная стратегия формирует в учащихся такие качества как ответственность, дисциплинированность. Контролирующая стратегия заключается в поддержании контакта с адресатом, стимулирование внимания, опрос, экзаменирование, тестирование и т.п.

Содействующая стратегия педагогического дискурса состоит в поддержке и исправлении учащегося [4, 33]. В данном случае оценка направлена на установление объективного положения дел, а содействие на создание оптимальных условий для формирования личности человека и положительном отношении к адресату как исходному постулату общения.

Организующая стратегия педагогического дискурса заключается в совместных действиях участников общения: этикетные ходы педагогического дискурса (приветствие, обращение, знаки внимания); директивные ходы; трафаретные формулы; тренировочные и игровые высказывания [4, 33].

Итак, коммуникативная стратегия педагогического дискурса — это комплекс речевых действий, направленных на достижение глобальной коммуникативной цели педагога, и зависящий от отношений между участниками дискурса и условий между ними. Коммуникативная цель педагогического дискурса реализуется в определенной коммуникативной (речевой) стратегии, подчиняющей себе процесс речевой коммуникации. В процессе речевой коммунникации педагог (автор текста) решает ряд практических задач, имеющих промежуточную цель. Эти коммуникативные цели осуществляются с помощью коммуникативных (речевых) тактик, представляющих собой несколько речевых действий, способствующих реализации стратегического замысла автора [2, 110]. Это приводит к необходимости выбора, который касается не только семантического содержания, но и прагматических, стилистических, риторических аспектов речевых действий. Реализация такого выбора имеет место в совокупности речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего. Стратегия имеет глубинную связь с мотивами, управляющими речевым поведением личности, и явную, наблюдаемую связь с потребностями и желаниями [1, 57]. Наиболее существенными мотивами должно быть желание быть эффективным (т.е. реализовать интенцию) и необходимость приспособиться к ситуации. Вторичными целями общения являются цели, связанные с самовыражением, с эффективным взаимодействием коммуникантов, со стремлением говорящего сохранить и приумножить значимые для него ценности, с желанием говорящего избежать отрицательных эмоций [1, 58].

В профессиональную компетенцию педагога несомненно входит владение и оперирование эффективными стратегиями и тактиками речевого общения, что является основой успешного общения и, в результате, достижения глобальной цели педагогической коммуникации.

Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С.Иссерс. Омск: изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. 284 с.

2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С.Иссерс. М.: КомКнига, 2006. 304 с.

3. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И.Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5—20.

4. Липаев А.П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.
5. Bronkart J.-P. Le fonctionnement des discourse. Un modele psychologique et une methode d'analyse / J.-P.Bronkart. Paris: Delachaux & Niestle, 1985. 175 p.

А.И.Суховей, Л.В.Суховей
г.Новосибирск
Новосибирский радиотехнический колледж

Е.А.Суховей
г.Новосибирск
Новосибирский государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются вопросы организации технического творчества учащихся среднего профессионального учебного заведения (будущих специалистов в области радиоэлектроники) с позиций системно-деятельностного подхода, анализируются особенности образовательной эвристической ситуации применительно к внеурочным занятиям техническим творчеством.

Системно-деятельностный подход, в основу которого легли теоретические положения концепций Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, рассматривает результат образования главным образом как готовность и способность человека к эффективной продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях [1; 5].

Т.И.Фисенко, анализируя составляющие системно-деятельностного подхода, пишет: «Системный подход — это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, — будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни. Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике» [5].

По мнению А.Г.Асмолова, «процесс учения — это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «системно — деятельностный» подход в образовании!» [1, с. 18].

Главная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что учащиеся в процессе собственной исследовательской деятельности самостоятельно приобретают новые знания, а не получают их в готовом виде от преподавателя. Задача же преподавателя — методически грамотно организовать исследовательскую работу учащихся, чтобы они сами нашли способы деятельности в новых для них условиях.

В Новосибирском радиотехническом колледже подготовка специалистов в области радиоэлектроники ведется по трем специальностям в соответствии с ФГОС СПО: 210413 Радиоаппаратостроение, 210414 Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники (по отраслям), 210420 Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта).

Перечень общих (ОК) и профессиональных компетенций (ПК), овладение которыми предполагается в результате освоения данных специальностей, очевидно продиктован идеями системно-деятельностного подхода в образовании, например: **ОК** — проявлять устойчивый интерес к будущей профессии; организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; работать в коллективе и команде и др.; **ПК** — выполнять сборку, монтаж, настройку и регулировку радиотехнических систем, устройств и блоков различной степени сложности, проводить их испытания, определять причины неполадок и др. [2; 3; 4].

Система подготовки современного специалиста в области радиоэлектроники, на наш взгляд, не должна ограничиваться рамками учебного процесса.

Техническое творчество учащихся колледжа, организованное нами во внеурочное время, является органичным дополнением теоретических, практических и лабораторных занятий, предусмотренных учебным планом подготовки специалистов в области радиоэлектроники. Оно играет важную роль в расширении кругозора учащихся по специальности, в обогащении их практического профессионального опыта, в формировании самостоятельности выбора решений и творческого профессионального мышления.

Студенты колледжа под нашим руководством моделируют и изготавливают радиоэлектронные устройства различного назначения, например, радиоэлектронный тир, назначение которого — своей красочностью и интерактивностью привлекать внимание потенциальных абитуриентов во время проведения дней открытых дверей, ярмарок профессий, различных встреч со школьниками; светомузыкальная установка для оснащения актового зала колледжа; стенды по радиоэлектронике для проведения лабораторных занятий по специальным дисциплинам и др.

Все стадии работы (общее планирование и планирование отдельных этапов, моделирование радиоэлектронной схемы устройства, изготовление и монтаж печатных плат и устройства в целом, настройка изделия и др.) осуществляются студентами совместно с преподавателями, руководящими техническим творчеством. Считаем очень важным, чтобы преподаватель предоставлял учащимся самостоятельность в выборе решений, сдерживал себя от навязывания собственного видения, внося корректировки только в случае крайней необходимости.

Техническое творчество способствует системности знаний, так как учащиеся решают новые технические задачи, используя знания, умения, навыки, способы действия, полученные на учебных занятиях, и приобретают новый личный опыт, который дополняет, обогащает их профессиональную картину мира, устанавливая в ней новые системные связи и отношения.

Занятия техническим творчеством позволяют выстроить образовательную ситуацию с основными технологическими элементами эвристического обучения, описанными Т.И.Фисенко (мотивация деятельности, ее проблематизация, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексия результатов [5]).

Наш опыт преподавательской работы показал, что мотивация к занятиям техническим творчеством у студентов колледжа чаще бывает внешняя, она связана с социальной успешностью (победить в конкурсе технического творчества, выиграть конкурс студенческих проектов и т. п.). Но в процессе занятий, а также после переживания ситуации успеха во время демонстрации собственных изделий студенты начинают осознавать значимость выполненной работы, постепенно начинает формироваться и внутренняя мотивация (стать хорошим специалистом, расширить свои знания по специальности и др.).

В ходе работы над радиоэлектронными изделиями перед учащимися часто возникают проблемные ситуации (на языке системно-деятельностного подхода — это ситуации актуального активизирующего затруднения — ключевой технологический элемент данного подхода), причем не придуманные преподавателем, а реальные. В таких случаях мы (преподаватели, имеющие 30-летний опыт работы в НИИ военной промышленности), проанализировав ситуацию и придя к оптимальному решению, не озвучиваем его и не навязываем учащимся, а предоставляем им возможность самостоятельно проанализировать возможные варианты решения. Это путь значительно более длительный, чем предложение готового оптимального варианта. Но учащиеся проходят его самостоятельно, переживают и осмысливают, и приобретенный опыт становится их личным опытом.

Например, при изготовлении светомузыкальной установки (на реализацию данного проекта мы получили грант правительства Новосибирской области) мы с учащимися столкнулись с такой проблемой: в нашем распоряжении имелся источник питания с напряжением 20 вольт, мы изготовили прожекторы с семью светодиодами каждый; в ходе предварительных испытаний выяснилось, что для красных и желтых прожекторов этого питания достаточно (оно даже избыточно), а для белых, синих и зеленых недостаточно (эти прожекторы светят неярко). Мы предложили учащимся подумать над вариантами решения проблемы и обсудить их. Было предложено несколько вариантов решения и совместно проанализированы возможные дальнейшие действия: «запитать» всю систему двумя источниками (добавить еще один источник питания с напряжением 24 вольта для питания неярких прожекторов), заменить 20-вольтовый источник питания на 24-вольтовый. В обоих случаях потребуется новый источник питания. Третий вариант оказался наиболее оптимальным, не требующим дополнительных затрат и изменения общей схемы устройства — просто не «запитывать» по одному диоду в каждом прожекторе с недостаточной яркостью (яркость в таком случае теряется незначительно). Все эти варианты мы могли предложить студентам в готовом виде, но в таком случае мы бы свели к нулю их личный образовательный результат, который может быть получен только в ходе их собственной деятельности.

Демонстрация результатов технического творчества учащихся и сопоставление их с результатами работы учащихся других учебных заведений, а также рефлексия результатов осуществляется в ходе выступления на студенческих научно-практических конференциях, форумах, круглых столах, во время презентации своих проектов на выставках и конкурсах технического творчества, конкурсах студенческих проектов и т. п. Опыт участия в таких мероприятиях, несомненно, значительно обогащает студентов: способствует формированию навыков публичного выступления, расширяет их кругозор, позволяет ощутить значимость своей будущей профессии и пережить состояние собственного успеха.

С помощью технического творчества мы решаем одновременно как минимум две задачи: первая — педагогическая — связана с воспитанием различных личностных и профессиональных качеств учащихся, вторая — на первый взгляд, чисто прагматическая — оснащение колледжа, привлечение абитуриентов и т.п. На самом

деле, и вторая, прагматическая, задача «работает» на первую, педагогическую, так как студенты, выполняя и презентуя данные проекты, осознают значимость для общества своей будущей профессии, учатся общаться и работать в коллективе и т.д., то есть овладевают, наряду с профессиональными, и общими компетенциями, в том числе социальными.

Таким образом, организация внеурочного технического творчества учащихся органично дополняет теоретические, практические и лабораторные занятия, предусмотренные учебным планом, и создает благоприятные условия для реализации системно-деятельностного подхода к подготовке специалистов в области радиоэлектроники.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / Педагогика. М., 2009. № 4. С. 18—22.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 210413 Радиоаппаратостроение от 25.01.2010 № 72 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm72-1.pdf (дата обращения: 14.12.2013)

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 210420 Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта) от 05.04.2010 № 270 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm270-1.pdf (дата обращения: 14.12.2013)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 210414 Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники (по отраслям) от 25.02.2010 № 148 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm148-1.pdf (дата обращения: 14.12.2013)

5. Фисенко Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения / Библиофонд. Электронная библиотека. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=512021 (дата обращения: 19.12.2013)

Е.Ю.Фисенко
Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 40»

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРИМЕРЕ МБОУ«СОШ № 40» г.НИЖНЕВАРТОВСКА.

Совершенствование современного общего образования предполагает особое содержание работы образовательных учреждений по раннему выявлению, сопровождению и развитию одаренных детей. Актуальность практической деятельности специалистов с одаренными детьми объясняется необходимостью формирования творческого потенциала молодого поколения, профессиональной элиты страны.

Под одаренностью мы понимаем качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения высоких результатов в выполнении той или иной деятельности [16, 90]. Это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов [1, 2]

Одаренность ребенка складывается из многих составляющих, в числе которых есть как генетическая база, так и социальные аспекты. В теоретических исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Кларк Б., Рензулли Дж., Риз С. и др.), одаренность трактуется как врожденная анатомо-физиологическая особенность нервной системы (задатки), которые развиваются в процессе специально организованной деятельности, а потому могут проявляться в разных возрастных периодах детства.

При разработке комплексно-целевой программы школы по работе с одаренными детьми, мы исходили из положения о том, что потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрируют небольшая часть детей [1, 4].

В практике школьного обучения одаренными принято называть детей, которые, по оценке специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, творческого или продуктивного мышления, организаторской, художественной, спортивной и др. Или тех детей, которые выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеют внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

В работе с одаренными детьми существует ряд специфических трудностей для выявления и сопровождения таких детей, как то:

— одаренность ребенка не всегда проявляет себя в творческом продукте,

— одаренный ребенок не всегда нуждается в развитии своих выдающихся способностей,

— современные методы индивидуальной и групповой работы часто не подходят для одаренных детей,

— динамика развития детской одаренности неравномерна: наблюдаются как яркие «всплески», так и неожиданные «затухания»,

— у одаренных детей наблюдаются весьма специфические кризисы, связанные с «затуханием» одаренности, знание специфики которых необходимо педагогам для профилактики «исчезновения» одаренности.

Для создания в школе комплексной системы работы с одаренными детьми мы выделили 4 основные понятия:

1. **Общая одаренность** (касающаяся всех сторон психической жизни ребенка),
2. **Специальная одаренность** (проявляющаяся в какой-либо специальной деятельности),
3. **Актуальная или явная одаренность** (показатели успешности, уже имеющейся в наличии),
4. **Потенциальная или скрытая одаренность** (показатели возможности реализации неких способностей при соблюдении определенных условий).

Специальная одаренность имеет несколько характерных типов. Мы выделили наиболее важные для нас с точки зрения планомерного развития разновыраженных способностей школьников:

1. Академически одаренные дети — дети, успешно обучающиеся в школе: отлично справляются с учебным материалом, имеют высокий уровень обучаемости, высокую и стойкую внутреннюю мотивацию к познавательной деятельности (академическую одаренность).
2. Интеллектуально одаренные дети — дети с высокими показателями специальных тестов интеллекта. Дети с изначально заданными сверх высокими интеллектуальными возможностями, для которых стандартные учебные задачи чаще всего не интересны (интеллектуальная одаренность).
3. Социально одаренные дети — лидеры, дети, способные в общении со сверстниками брать на себя роль руководителя, организатора, командира. Их отличает ранняя социальная ответственность за других, ранее созревание ценностей морально-нравственного и этического свойства, умение решать межличностные конфликты, особый авторитет среди сверстников и у педагогов.
4. Творчески и художественно одаренные дети — дети с высоким уровнем творческих способностей, основанных на сочетании высокого уровня развития логического (или конвергентного) мышления и творческого мышления. К этой же группе мы отнесли детей, достигших успехов в каких-либо областях художественного творчества: музыкантов, поэтов, художников, шахматистов и пр. (творческая одаренность).
5. Спортивно и физически одаренные дети — дети, имеющие высокий уровень физической подготовки, отличающиеся хорошим здоровьем, активностью и выносливостью, перевыполняющие спортивные нормативы (спортивная или двигательная одаренность).

Мы обратили внимание на тот факт, что один и тот же ребенок может проявлять разные типы специальной одаренности.

В работе с одаренными детьми мы выделили следующие экспериментальные группы, основываясь на таких компонентах, как уровень интеллекта, творческих способностей и определенных личностных качеств:

1) Академически и интеллектуально одаренные дети,
2) Социально одаренные дети,
3) Творчески и художественно одаренные дети,
4) Спортивно и физически одаренные дети.

Для выявления и сопровождения развития одаренных детей мы разработали и подобрали особый пакет психолого-педагогической диагностики и коррекции, который оказывает существенную помощь в работе педагогов-психологов и социальных педагогов, консультирующих классных руководителей по содержанию работы с детьми.

На основе полученных в ходе психолого-педагогической диагностики данных нами формируется (постоянно вносятся коррективы и уточнения, отслеживается динамика) банк данных одаренных детей школы. Анализ полученных результатов и их обобщение позволили сделать некоторые, важные для нас, конкретные выводы:

1) Чаще всего дети имеют признаки одаренности по двум и более видам.
2) Наиболее частое сочетание видов одаренности это академическая — интеллектуальная, а также художественная — творческая.
3) Самый распространенный вид одаренности — спортивная и физическая одаренность имеет место в школах, где сохранению здоровья детей уделяют первостепенное внимание.
4) Менее распространенный вид — академическая одаренность, так как данный тип одаренности есть результат тщательной педагогической работы, которая начинается на самых ранних этапах онтогенеза. Мы считаем, что прививать ребенку любовь к познанию родители должны с внутриутробного периода.
5) Спортивная и физическая одаренность реже сочетается с другими видами одаренности и чаще встречается как вполне самостоятельное проявление.
6) Наименьшее количество составляют дети, имеющие признаки одаренности только одного вида.

Такое большое количество одаренных и высоко оспособленных детей (а помимо детей с явными признаками одаренности мы выявили достаточно большое количество детей с уровнем развития способностей выше среднего) предполагает большую работу по развитию и иной поддержке разновыраженных способностей

детей. Мы понимаем, что для осуществления такой деятельности необходима слаженная система работы, включающая в себя направления для всех выделенных видов одаренности и предполагающая занятость в ней широкого круга специалистов. Решением поставленной задачи для нас была разработка и внедрение программы работы с одаренными детьми, которая включила в себя не только диагностическую, статистическую, развивающую и коррекционную составляющие, но и систему сопровождения, контроля, анализа и прогноза. Так, например, контроль за реализацией и результативностью комплексной целевой программы осуществляется на административном совете школы. Курируют отдельные направления работы с одаренными детьми разные службы и специалисты: заместители директора по учебной работе — академически одаренные дети, руководитель социально-психологической службы и методист — интеллектуально одаренные дети, заместитель директора по воспитательной работе — творческая, специально-художественная одаренность и социальная одаренность, руководитель методического объединений учителей физкультуры — спортивно и физически одаренные дети. Такое разграничение полномочий ни коим образом не значит, что закрепленный за группой детей куратор осуществляет реализацию программы единолично или только силами своей службы (методического объединения). Руководители служб и члены административного совета сопровождают одаренных детей, анализируют работу как в целом, так и по означенному направлению. Таким образом, реализацией комплексно-целевой программы занимается весь коллектив школы: администрация, педагоги, психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, родители, общественные организации, учреждения дополнительного образования, работающие в тесной взаимосвязи с образовательным учреждением.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Холодная М.А., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. М.,1998.
2. Галанов А.С. Психодиагностика детей. М., 2002.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М, 1998.
4. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М., 1996.
5. Конференция по проблемам одаренности // Вопросы психологии, 01'3, с.135.
6. Креативный ребенок: диагностика и развитие способностей. Ростов н/Д., 2004.
7. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии, 88'4, с. 98.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997.
9. Лейтес Н.С. Широта одаренности, призвание, судьба // Вопросы психологии, 96'6, с. 139.
10. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М., 2004.
11. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 89'6, с. 29.
12. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. Ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. М., 1991.
13. Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко. М., 1997.
14. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д.Шадрикова. М., 1998.
15. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000.
16. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю.Циркина. М., Питер, 1999. с. 90.
17. Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П.Торренса у младших школьников // Вопросы психологии, 91'1, с. 27.
18. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренного ребенка. М.; Воронеж, 2004.
19. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.; Воронеж, 2004.

Д.Р.Царькова
г.Москва
ИППК соцзащиты населения г.Москвы

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДР ИНСТИТУТА КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В послании Федеральному Собранию президент России В.В. Путин 12 декабря 2013 года, говоря о проблемах в социальной сфере, отметил: «Важнейшая задача — создание системы независимой оценки качества социальных учреждений. Этот механизм позволит увязать их финансирование с результатами работы, а значит провести эффективную оптимизацию бюджетной сети» [2].

Наш Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения г.Москвы — государственный, но вместе с тем он получил в январе 2012 года права автономии [3, 4], а это развязывает нам руки во многих финансово-хозяйственных вопросах и позволяет нам повышать качество переподготовки и повышения квалификации специалистов. Совершенствование нашей работы во многом обеспечивается длительным сотрудничеством с управлениями и учреждениями Департамента социальной защиты населения города Москвы.

С 2011 года вузы России повсеместно перешли на двухуровневую подготовку — бакалавров и магистров. Государственными стандартами определено, что результатами подготовки являются не знания, умения и навыки, а сформированные в вузе компетенции. Поэтому и мы должны итоговую оценку переподготовки специалистов рассматривать в плане формирования определенных компетенций у менеджеров социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования.

В связи с переходом на двухуровневую подготовку и со вступлением в силу федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5] наш институт перешел на реализацию компетентностного подхода в обучении, были определены компетенции, необходимые для определенных категорий слушателей. Их формирование в ходе повышения квалификации и переподготовки обусловило внесение определенных корректив в учебные планы и содержательное наполнение образовательных программ.

В связи со структурной перестройкой института были изменены и уточнены цели и задачи его деятельности. Среди них: профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров руководителей и специалистов системы социальной защиты населения Москвы — путь к ускорению темпов социального развития общества, внедрению инновационных технологий и методик в различных областях социальной сферы, обогащению знаний, умений и навыков социальных работников и как следствие — их мотивированности на достижение высоких результатов; изучение, обобщение и распространение передового опыта социальной защиты и социального обслуживания населения в Москве, других регионах Российской Федерации, за рубежом, а также инновационных технологий предоставления социальных услуг — средство содействия улучшению социального обслуживания и повышения качества жизни населения Москвы; организация и проведение научных исследований, научно-методологических семинаров, конференций, симпозиумов с целью привлечения внимания профессионального сообщества и широкой общественности к острым социальным проблемам, нахождения путей, методов и технологий их решения; анализ зарубежного опыта социального обслуживания с целью его адаптации и распространения в системе социальной защиты населения города Москвы; обмен информацией с организаторами и исследователями системы социальной защиты за рубежом; разработка и выпуск учебных, методических, аналитических и справочных материалов, в том числе в электронной форме.

В настоящее время в нашем институте работает 5 кафедр: кафедра социальной политики и социального управления, кафедра теории и технологии социальной работы, кафедра психологии и педагогики, кафедра экономики в социальной сфере и кафедра пенсионного обеспечения и социального страхования. Каждая кафедра имеет свое положение, ведет свои дисциплины. Но вместе с тем, они применяют общие принципы дидактики высшей школы, во многом сходные методы и методики обучения на единых методологических подходах и принципах. И, естественно, при переподготовке и повышении квалификации некоторые кафедры работают с одним и тем же контингентом слушателей. Отсюда как следствие вытекает, что уже сегодня кафедры тесно сотрудничают в своей практической деятельности, но эта работа нуждается в существенном улучшении. И одним из путей такого улучшения есть научно-методическая организация совместной работы, или интеграция кафедр института по различным направлениям их деятельности.

В этом плане кафедры нашего института должны разработать на единой организационно-методической платформе предложения по каждому направлению, каждой специальности и специализации, каждой программе, которые они реализуют.

Для реализации этой целевой установки кафедрам нужно разработать единые требования к оценке качества работы социальных учреждений сети, подведомственных нашему департаменту, а также разработать единые критерии работы самих наших кафедр при подведении годовых итогов работы.

В работе [7] мы рассматривали на примере Концепции развития кафедры «Иностранные языки и речевая коммуникация» отдельные научно-методические и организационно-педагогические вопросы внутривузовской интеграции. В настоящей работе мы попытаемся распространить разработанные методы и принципы для интегрированной работы кафедр нашего института.

С нашей точки зрения интеграция может способствовать выработке новых позиций, отвечающих требованиям и интересам потребителя образовательных услуг в области переподготовки к профессиональной деятельности. Учебные программы, учебно-тематические планы, методические пособия и рекомендации, разработанные в процессе ее реализации, могут быть использованы в совместной деятельности кафедр с другими структурными подразделениями института и призваны способствовать повышению качества образовательного процесса.

Реализуемая интеграция может быть представлена следующими аспектами:

— содержательным, охватывающим группы знаний в области социальной работы;

— процессуальным, предполагающим использование традиционных и инновационных моделей организации образовательного процесса, ориентированных на создание благоприятных (стимулирующих) условий поиска и усвоения слушателями знаний в социальной области.

Системообразующими аспектами интеграции кафедр в учебно-воспитательном и научно-методическом процессах являются их высокий педагогический потенциал, основанный на духовно-материальных ценностях,

установка на получение слушателями Института знаний не ниже мировых стандартов с учетом национальной специфики. На наш взгляд, это, в свою очередь, способствует созданию условий для творческого роста обучаемых, мотивации поисковой и исследовательской деятельности, что, в конечном счете, обеспечивает более быструю и успешную социальную адаптацию специалиста как творчески активной личности к профессиональной деятельности в различных сферах социальной, экономической и культурной жизни страны.

Интеграция в работе кафедр элементов структуры и содержания учебного материала различных учебных дисциплин призвана усилить мотивационную и стимуляционную сторону, способствовать формированию познавательной активности, эмоционально-ценностному отношению к культуре, истории, народу, стране, что позволит осуществить:

а) организацию целостного учебно-воспитательного процесса;

б) создание единой целенаправленной среды обучения и воспитания;

в) вовлечение участников учебно-воспитательного процесса во все формы совместной деятельности в социальных областях;

г) широкое использование потенциала гуманитарных дисциплин в учебно-воспитательном процессе.

В основу интеграции работы кафедр могут быть положены следующие регулятивно-директивные принципы:

— преемственность, как в содержательном плане, так и в формах учебной деятельности и методах обучения. Этот принцип предполагает органичное использование в образовательном процессе методов обучения, учитывающих специфику восприятия учебного материала взрослыми, выражающуюся в потребности в обобщениях, и развивающих умения эффективно работать с учебными и справочными пособиями, адекватно ориентироваться в возрастающем потоке информации, средствах ее получения, обработки и интериоризации;

— научность, фундаментализация знаний, призванная повысить конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Принцип реализуется включением в содержательное наполнение учебных программ, реализуемых преподавателями кафедр, трансдисциплинарных знаний и понятий высокой степени научной обобщенности;

— деятельностная основа обучения, предусматривающая использование в учебном процессе интерактивных, деятельностных методов обучения, при которых креативной образовательной деятельности сопутствует деятельность когнитивная, являющаяся катализатором творческого подхода к обучению;

— индивидуализация, воплощенная в модульной структуре учебных программ, ориентированных на осуществление индивидуальных траекторий обучения (как выбранных самими слушателями, так и рекомендованных преподавателями на основе стартовой диагностики) с учетом психологических и педагогических характеристик слушателей;

— гибкость, рассматриваемая нами в качестве одной из характеристик содержательного наполнения учебных программ, предусматривающей возможность модернизации и изменения учебного плана в зависимости от запросов потребителей образовательных услуг и позволяющей использовать различные формы организации образовательного процесса (очная, заочная, очно-заочная, дистантная), реализовывать индивидуальные траектории обучения;

— принцип минимакса, подкрепленного регулярными персонифицированными диагностическими исследованиями успешности продвижения слушателей в обучении. Реализация этого принципа предусматривает содержательное наполнение обучения на максимальном уровне с обязательным усвоением учебного материала на уровне не ниже минимального, предусмотренного образовательным стандартом по специальности;

— психологическая комфортность, включающая в себя снятие по возможности всех стрессообразующих факторов, формирование положительной мотивации и адекватного представления о практической значимости учебного материала. Способствует созданию благоприятных условий для усвоения учебного материала, формированию в учебных группах особой социокультурной среды, оптимизирующей взаимодействия субъектов образования на основаниях антиавторитарности, уважении человеческого достоинства, профессионализма и поддержки;

— технологичность, позволяющая говорить о конструировании образовательной системы, характеризующейся высокой управляемостью учебного процесса, допускающей возможность его проектирования, воспроизводимости и достижения заданного или желаемого уровня обучения.

Переход от формирования репродуктивных умений к поисковым осуществляется использованием учебных процедур, направленных на отработку умений в упрощенных условиях, затем — в условиях самостоятельной деятельности, учебном имитационном моделировании с непрерывной обратной связью и положительной оценкой преподавателем продвижения в обучении каждого слушателя.

Очевидно, что успешная реализация названных регулятивно-директивных принципов предполагает значительную кадровую работу по формированию высокопрофессионального педагогического коллектива каждой кафедры, готового регулярно повышать уровень педагогического мастерства, активно ведущего научную и научно-методическую работу.

Для полноты изложения следует назвать другие примерные направления интеграции совместной работы кафедр нашего института:

дальнейшее совершенствование дистанционных форм обучения с учетом потребностей филиалов (проведение вебинаров, и индивидуального коучинга слушателей);

разработка контроля качества обучения при аттестации [1];

расширение дизайн-мышления в действии: технологии создания инноваций;

внедрение новых инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс [6];

трансляция на региональный уровень электронного кабинета инновационных социальных технологий (на основе выпускных прикладных социальных проектов).

Заканчивая послание Федеральному Собранию, президент России В.В.Путин сказал: «Все, что заявлено, должно исполняться без всяких оговорок, ссылок и ведомственных толкований. В этом главная, самая весомая задача власти… Повторю, если решение принято, оно должно быть реализовано. Считаю такой подход концентрированным выражением ответственности и предлагаю сделать его девизом наступающего года, девизом для всех: для власти, для общества, для граждан».

Заключительные слова Президента России в послании Совету Федерации должны для нас стать главным аргументом в неукоснительном выполнении плана работы нашего ИПК в 2014 году.

Литература

1. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: Учеб. пособие / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 272 с.

2. Послание президента Федеральному Собранию 12 декабря 2013 года // http://news.kremlin.ru/news/19825 www.kremlin.ru

3. Распоряжение Правительства Москвы № 9-РП от 17 января 2012 года Об изменении типа Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы».

4. Устав ИПК. Приказ Департамента социальной защиты населения города Москвы от 12 июля 2012 г. № 385 «Об утверждении устава Государственного автономного учреждения города Москвы «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы».

5. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.

6. Холостова Е.И., Кононова Л.И. Технология социальной работы. Учебник. Издательство: Юрайт-Издат, 2011 г. 503 с. Серия Бакалавр.

7. Царькова Д.Р. Концепция развития кафедры «Иностранные языки и речевая коммуникация» / [Текст] / Д.Р.Царькова / Психолого-педагогические проблемы инновационных процессов в образовании / Сб. науч. трудов. Вып. II / Под ред. д. пед. н., проф. А.М.Балбеко, д. пед. н., проф. И.И.Легостаева / М.: РИЦ МАГМУ, 2007. с. 47—53.

Л.Г.Шестакова
г.Соликамск
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет»

ВУЗОВСКАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО РЕЙТИНГА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Европейский интеграционный процесс в рамках Болонской декларации исходит из того, что каждое государство несет ответственность за качество высшего образования. Одним из путей модернизации высшего образования в России становится внедрение в управление принципов TQM (Total Quality Management) — всеобщего управления качеством. Качество подготовки специалиста в условиях вуза необходимо рассматривать как способность удовлетворять, с одной стороны, потребности рынка труда в кадрах соответствующей квалификации, с другой — потребности личности в получении конкурентоспособных знаний.

Система менеджмента качества (СМК), основываясь на системном подходе к управлению, позволяет добиваться постоянного совершенствования процесса предоставления образовательных услуг, достигать отвечающего потребителям уровня подготовки студентов посредством обеспечения качества образовательного процесса, эффективного использования имеющихся ресурсов образовательного учреждения (кадрового, материально-технического, информационного и финансового потенциала). Качество высшего образования является многомерным понятием, которое включает: учебные программы, научные исследования, укомплектование кадрами, обучаемых, материально-техническую базу и оборудование, академическую среду.

Образовательные организации часто считают одними из самых сложных в управлении. Для них характерен высокий уровень кадрового потенциала, сложность производимой продукции (выпускник, обладающий определенным набором компетенций), высокая социальная значимость результатов деятельности, большая продолжительность жизненного цикла продукции и услуг, исторически сложившаяся свобода преподавателя в выборе методик и технологий обучения, организации и руководства научно-исследовательской работой студента, контроля и оценки. Все это порождает проблемы, в том числе и субъективного характера, при внедрении СМК в вузе.

Под системой менеджмента качества вуза обычно понимается система менеджмента для руководства и управления организацией применительно к качеству, т.е. совокупность организационной структуры вуза, документации (положений, документированных процедур, методических указаний, рабочих инструкций), процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством. В основе СМК лежат восемь принципов менеджмента качества, среди которых присутствует и требование вовлечения сотрудников, предполагающее их стимулирование. Средством стимулирования необходимых направлений работы может стать рейтинговая оценка, при планировании которой необходимо охватить все направления деятельности педагога.

Очевидно, что в основу планирования показателей рейтинга нужно положить современные требования к высшим учебным заведениям, выдвигаемые со стороны государства, а также к результатам его деятельности, предъявляемым работодателями к выпускникам вуза.

В Соликамском государственном педагогическом институте с 2007 года для оценки результатов деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) разработана и внедрена рейтинговая оценка учебно-методической, научной и воспитательной работы преподавателей, рейтинговая оценка деятельности деканов и заведующих кафедрами. Рейтинги деканов и заведующих кафедрами разработаны на основе аккредитационных показателей вуза.

Анализ результатов работы вуза и тенденций изменения требований к системе высшего образования в 2012 году обозначил необходимость изменения и корректировки подхода к планированию показателей рейтинга ППС. В связи с быстрыми изменениями в системе образования, повышению уровня требований (а следовательно, быстрого реагирования на них) обозначилась необходимость достаточно оперативной смены показателей рейтинга. Это с одной стороны. С другой стороны, работа ППС часто требует длительного времени. Кроме того, при планировании рейтинга желательно дать педагогу определенную степень свободы (которая изначально заложена в парадигму высшей школы). Данное противоречие можно разрешить с помощью деления показателей рейтинга на две части: вузовскую и индивидуальную. Проиллюстрируем это на примере рейтинга по учебно-методической работе (табл.).

Таблица 1

Показатели рейтинга по учебно-методической работе

Показатели	Кол-во баллов
Вузовский рейтинг	
Проведение открытого занятия на институт в рамках компетентстного подхода.	До 30
Проведение методического семинара на институт в рамках компетентностного подхода.	До 40
Посещение институтского открытого занятия в рамках компетентностного подхода.	До 15
Посещение институтского методического в рамках компетентностного подхода.	До 15
Регистрация (внешняя) электронных образовательных ресурсов.	До 30
Получение грифа УМО по профилю программ вуза на учебно-методические пособия и (или) учебники.	20-50
Получение авторских свидетельств на учебно-методические разработки; выставление учебно-методических пособий в РИНЦ с привязкой к СГПИ.	До 40
Реализация мероприятий, утвержденных деканами, по сохранению контингента.	До 30
Выполнение работы по поручению ректората	50
Индивидуальный рейтинг	
Выполнение учебной нагрузки.	До 20
Доля лекционных часов в учебной нагрузке.	До 20
Отсутствие срывов занятий, опозданий, других процедурных нарушений учебного процесса.	До 20
Отсутствие замечаний со стороны зав. кафедрой, декана, председателя ГАК, УМО (при проведении аудитов), руководителей практик института и факультета, студентов к преподавателю по руководству ВКР и курсовыми работами, педагогической практикой.	До 15
Количество созданных новых учебно-методических комплексов, программ, зарегистрированные в УМО СГПИ.	До 15
Балл анкетирования студентов по оценке читаемых курсов с учетом анкеты «Преподаватель глазами студента», умноженный на 2.	До 10
Отсутствие жалоб со стороны студентов, конфликтных ситуаций.	10

Достаточный уровень знаний студентов, показанный по читаемой дисциплине, разделу на Интернет-экзамене и других формах тестирования.	До 20
Выступление на методическом семинаре кафедры.	До 10
Соблюдение сроков подготовки учебно-методических пособий, программ, УМК.	До 10
Прохождение курсов повышения квалификации, семинаров (в том числе и в дистанционной форме) без привлечения средств вуза.	До 10
Участие в конкурсах учебно-методических пособий, разработок с учетом результата.	До 20
Использование инновационных и информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса.	До 20

Как видно из таблицы, показатели индивидуального рейтинга носят устоявшийся характер. Работа для преподавателя в общем привычная. Показатели вузовского рейтинга отражают наиболее существенные направления для вуза. Они чаще изменяются.

Использование рейтинга для оценки учебно-методической работы и деление его на две части позволяет снять ряд противоречий при установлении стимулирующих надбавок преподавателям.

Н.М.Щекочихина
г.Омск
Омский областной медицинский колледж

МЕТОД УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР-КОСМЕТОЛОГОВ

Особенность нынешней системы образования в том, что на студентов ложится много информационной нагрузки, и мало практического подтверждения усвоенной информации. Проектная деятельность дает возможность для практического подтверждения полученных теоретических знаний, для раскрытия творческого потенциала каждого студента.

Американский ученый Джон Дьюи сто лет назад предложил строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуя с его личным интересом и личными целями. Для того чтобы обучающийся воспринимал знания как действительно нужные ему, требуется проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для студента, для решения которой ему предстоит применить имеющиеся знания и умения, а также новые, которые еще предстоит приобрести.

С 2009 года я использую проектный метод при обучении студентов повышенного уровня ООМК. Преподаю три взаимосвязанных дисциплины:

1. — *«Кожные болезни». Основное содержание дисциплины:* углубление и систематизация знаний по принципам диагностики и терапии в дерматовенерологии и наиболее часто встречающихся косметических недостатков кожи.

2. — *«Технология косметических процедур». Основное содержание дисциплины:* изучение теоретических основ ухода за кожей в соответствии с индивидуальными потребностями клиента, практическая отработка умений в осуществлении косметических процедур, подпадающих под компетенцию специалиста со средним медицинским образованием.

3. — *«Основы декоративной косметики». Основное содержание дисциплины:* овладение техникой простого и сложного макияжа лица.

Такая последовательность важна при работе над учебным проектом, т.к. *структура учебного проекта* (УП) естественным образом совпадает со структурой учебной деятельности, поэтому является эффективным способом реализации общественных способов действий, формирование *медицинской* компетентности студентов и универсальных учебных действий.

Приступая к работе над проектом, важно мотивировать студентов на приобретение знаний, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для студента, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Реализацию проектного метода обучения осуществляю по следующим этапам:

I. Подготовительный этап (Определение цели, задач, критериев проекта).

II. Составление плана проекта.

III. Реализация проекта.

VI. Презентация проекта.

I. Этап — подготовительный этап (определение темы, цели проекта).

Вначале обучения происходит выбор темы УП в соответствии с программой курса (тема должна быть актуальна и значима для студента).

На первом практическом занятии (дисциплина «Кожные болезни»), знакомлю студентов со всеми основными темами курса дисциплин в логической цепочке. Моя задача показать, насколько полезны и практически значимы они для каждого из них, при создании учебного проекта. Предлагаю студентам четко сформулировать цель УП, задачу, составить перечень критериев, записать задание, согласно которому студент будет реализовывать проект.

Цель проекта: улучшение качества жизни женщины (человек находится в самом центре процесса проектирования).

Формулировка задачи включает:

название проекта (например): «Современный женский образ».

функцию проекта: повышение самооценки клиента.

категорию пользователя: женщины, визажисты, стилисты, мейджмекеры.

критерии (создаваемого образа):

современность;

индивидуальность;

гармоничность;

стильность.

Чтобы раскрыть творческий потенциал студентов, использую педагогические приемы, направленные на выработку идей:

— прием «Банк идей». Создавая образ, студенты самовыражаются. Этот процесс сопровождается зарисовкой, описанием образа;

— прием «Источник вдохновения». Студентам предлагается в свободное время использовать дополнительные источники информации по теме проекта.

II. Этап — Составление плана проекта.

Разработка плана движения к цели: обсуждение плана реализации проекта со студентами.

Последовательность выполнения УП.

Обоснуйте возникшую проблему и потребность населения (женщин).

Выберите клиента. Составьте описание внешнего вида (кожа, волосы, пропорции лица)

Сделайте заключение по особенностям клиента с обоснованием.

Обоснуйте задачи косметического вмешательства.

Составьте комплекс косметических процедур, необходимых клиенту, для реализации поставленных задач.

Проведите косметические процедуры, оцените результат.

Оцените цветовой тип клиента, пропорции лица, пропорции частей лица, сделайте выводы.

Обоснуйте задачи коррекционного макияжа.

Подберите макияж с учетом реализации поставленных задач.

Создайте совершенный образ.

Дайте рекомендации клиенту по домашнему уходу за кожей, по использованию декоративной косметики, по образу жизни.

Оцените проделанную работу.

Защитите свой проект.

III. Этап — Реализация проекта — Создание образа (продукта УП).

Студенты создают образ. На этой стадии можно внести изменения в проект.

В процессе реализации проекта, студенты используют технические, информационные, методические ресурсы, студенты учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов раскрывает творческую активность студентов. В начале обучения провожу тест на определение творческого потенциала студентов. Средние результаты за три текущих года:

у 29% — заложен значительный творческий потенциал;

у 36% — учащихся — имеют нормальный творческий потенциал;

у 35% — невысокий творческий потенциал.

Работая, со студентами с невысоким творческим потенциалом, я понимаю, что они могли просто недооценить себя, свои способности. Преподавателю, важно помочь обучающемуся поверить в свои силы, решить эту задачу помогает УП.

Студенты, занимаясь УП, развивают:

— *навыки познавательной деятельности* — работа с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование).

— навыки организации рабочего пространства и использования рабочего времени.

Работая над развитием творческой активности студентов, заметила, как у них появился устойчивый интерес к технологическому творчеству, который способствует пониманию структуры и состава технологического процесса в обобщенном виде и обеспечивает перенос усвоенных знаний в самые разнообразные ситуации.

VI. Презентация проекта. Защита и оценка.

На заключительном этапе происходит окончательный контроль, корректирование и испытание проекта. Студены анализируют проделанную ими работу, устанавливают, достигли ли они своей цели, каков результат их труда.

В завершении всего студенты оформляют результаты проектных исследований, защищают свой проект перед сокурсниками.

Результат проекта не дает полной и объективной картины процесса проектирования и исполнения, в методе проектов важна сама деятельность (интеллектуальная, эмоционально-волевая, коммуникативная, практическая, презентативная).

Оценку проекта осуществляю на основе критериального подхода:

Соответствие содержания доклада целям проектной работы.

Научность обоснований.

Качество созданного образа.

Использование знаний смежных наук и дисциплин.

Содержание и обоснованность ответов на вопросы.

Оригинальность решения проекта.

Культура речи выступающего студента.

Анализируя итоги проведения занятий по традиционным методам обучения, с занятиями, где использую метод проектов (последние три года). Результаты сопоставления показали, что проектная методика не только дает возможность студентам шире и глубже изучить тему, значительно расширяет их общий кругозор, учит общению, умению самостоятельно осуществлять поиск и анализ необходимого материала, для освоения курса, дает возможность развития не только коллективного творчества, но и индивидуальных способностей учащихся.

Эта методика позволяет эффективнее реализовывать не только образовательные задачи, но и воспитательные. Студенты могут по-новому взглянуть на себя на медицину, косметологию и культуру.

Так студент, имеющий проблемы в обучении, может быть успешен в рамках работы над отдельным проектом, что положительно сказывается на его самооценке и повышает мотивацию к обучению.

Используя, в своей педагогической деятельности метод УП были сделаны следующие выводы:

повышается активность студентов в процессе обучения;

приобретается опыт поисковой творческой деятельности

расширяется общий кругозор и представление о будущей профессии;

УП позволяет выявить умственные, творческие, организаторские, психологические способности студентов;

появляется у студентов дополнительный шанс исследовать, по-новому решать проблемы клиентов.

Недостатками данного педагогического метода являются следующие:

Отсутствие навыка самостоятельной работы у ряда студентов, поэтому преподавателю приходится многократно объяснять цели и порядок выполнения УП.

Студенты не всегда могут самостоятельно ставить задачи, анализировать полученные результаты;

Студент часто попадает в стрессовую ситуацию (переоценка своих возможностей);

Проблема субъективной оценки.

Литература

1. Лопанова Е.В., Рабочих Т.Б. Личностно-деятельностные технологии обучения: Учебно-методическое пособие. Омск. ОмГПУ, 2004.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М., 2000.

3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2005.

И.П.Истомина
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПСИХОЛОГИЯ ВЕРЫ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ

«Когда тело перестает жить,
тогда все чувства и мысли человека,
составляют ту душу, бессмертную душу,
которую исповедает христианская вера».
Академик И.П.Павлов

«Люди входят в Церковь, но больше умом,
а вера — это нечто другое, в чем участвует
весь человек и в первую очередь сердце»
Архимандрит Иоанн (Крестьянкин)

В XIX—XX вв. наука пыталось ответить на вопрос: «Верить в Божественное начало или не верить?». Вопрос этот «захлестнул» умы психологов, как впрочем, и физиков, математиков, философов, физиологов.

Вильгельм Вундт в 1863 г. в своей работе «Лекции о душе человека и животных» впервые сознание, как психический феномен, разбил на психические элементы, «подобно тому, как материя делится на атомы». Составляющими элементами сознания выступали ощущения, образы и чувства.

В России в 1866г. вышла брошюра физиолога, психолога, химика и физика Иван Михайлович Сеченова «Рефлексы головного мозга» где мышление сводилось к физиологическим и рефлекторным процессам. И.М.Сеченов утверждал, что вся разнообразная психическая деятельность человека является ответом головного мозга на внешнее раздражение, а концом любого психологического акта является сокращение тех или иных мышц.

Иными словами, основополагающий научный постулат того времени о том, что психика — это особое духовное начало, заложенное в человеке, был повержен. Психология, как наука о душе превратилась в науку о психике и психических явлениях. Христианская триада «тело — душа — дух» была «вытолкнута» диадой «биологическое — социальное».

XX век ознаменовался великими открытиями в области психологии, не составила исключение и советская наука. Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия — авторы теорий и концепций в различных областях психологии. Именно советская психологическая школа сделала открытия, которые остаются актуальными для мировой психологической науки. Вместе с тем, А.Н.Леонтьев признавал следующее: «Мы разобрали человека на части и хорошо научились «считать» каждую из них. Но вот собрать человека воедино мы не в состоянии» [2]. Очевидно, ученые с мировым именем в конце XX века вынуждены были признать, что вопросы природы человеческого бытия, мироздания, остались открытыми.

Справедливость этого утверждения находит свое доказательство не только в трудах психологов, но и у представителей других наук. Так, на рубеже веков, современная наука ознаменовалась яркими заявлениями, среди которых: советский и украинский астроном, специалист в области космической геодинамики, фундаментальной астрометрии и звездной астрономии, академик международной академии астронавтики, Ярослав Яцкив: «Астрономические открытия последнего времени доказали наличие в Космосе недоступной приборам энергии, которая управляет ходом развития Вселенной» [5]. Русский ученый, эколог, публицист и общественный деятель Фотий Шипунов: «Имеются такие волны, метрики которых равны метрике Вселенной: то есть волна распространяется мгновенно — в любую точку Вселенной. Слово ли произнесенное или событие запечатлеваются в любой точке Вселенной, и навсегда. Поэтому есть Высшая Сила, которая видит весь мир — мгновенно и моментально благодаря таким волновым функциям» [7]. Российский ученый в области медицины, биофизики, экологии, социологии, доктор медицинских наук, академик РАМН, профессор, Влаиль Казначеев: «Разумом и духовностью пронизано все вокруг. Одухотворены даже вещества и тела, которые мы считаем косными, мертвыми. Живой и разумный Космос, живая планета... И пространство вовсе не пустота, оно тоже живое» [3].

Таким образом, существование Высшей силы признается сегодня не только всеми религиями мира, а и наукой. Казалось бы, человечество вернулось туда, откуда больше века назад ошибочно «сбилось с пути». Однако, не все так однозначно. Если в XX веке человек пытался ответить на вопрос: «Верить или не верить?», то в XXI веке вопросов стало больше: «Если верить, то в кого или во что?», «возможно ли быть и ученым и верующим?».

В поиске ответа на первый вопрос, современный человек либо выбирает путь большинства людей, «мозги и ум которых питаются лишь социальным духом (массовым сознанием)» [1], либо получает целый «веер услуг» от эзотериков, экстрасенсов и пр. Как молодому современному человеку прийти к пониманию того, что истинная вера — это вера в Творца? Такое понимание передавалось людям из поколения в поколение, «подпитывалось» семейными традициями. Возможен ли такой путь сегодня? «Люди, воспитанные в СССР, под влиянием духовной атмосферы коммунистической идеологии, до сих пор страдают от отсутствия у них индивидуального духа, питаемого Духом Неба» [1]. Очевидно, что родители молодых людей сегодня сами нуждаются в помощи, им самим нужны «ориентиры» на пути к пониманию того, о чем говорил Макарий Египетский: «Человек может возродиться к новой жизни лишь при условии свободного решения». Неофиты современной России подобны детям, переступившим порог школы, уже есть понимание значимости учения, есть искренне желание постигать замысел Творца, но нет основ знаний этого нелегкого пути!

Ответ на второй вопрос «Возможно ли быть и ученым и верующим?» может показаться на первый взгляд очевидным. Тем не менее, ученые-психологи, в большинстве своем, не готовы пока принять в свой арсенал утерянную когда-то триаду «тело — душа — дух». Сегодня не подвергаются гонениям представители христианской психологии, вместе с тем многие ученые психологи продолжают воспринимать христианство как многовековую систему, включающую в себя специфические ценностные ориентации, храмовые обряды и правила, отказываются признать Дух, а не сознание ведущей категорией психологии. «В научной психологии Дух является узником в «железной маске». Некоторые ученые-психологи до сих пор не признают существования Духа — это их научная «духовная драма» [1]. Здесь уместно привести высказывание британского математика, логика и философа Альфреда Уайтхеда: «Когда мы принимаем во внимание, какое значение для человечества имеет религия и какое наука, мы можем без преувеличения сказать, что от решения вопроса об отношениях между ними нынешним поколением зависит дальнейший ход истории» [4]. В унисон математику Альфреду Уайтхеду высказывается доктор психологических наук, профессор, православный психолог, Борис Братусь: «Мир Божий един и ни одна сторона его не отменяет другую и, значит, знание одного не отменяет, а подразумевает знание другого» [6].

Слова этих известных ученых вселяют надежду в то, что наука психология перестанет игнорировать свое исходное значение (от др.-греч. ψυχή — «душа»; λόγος — «знание»). Чешский практический психолог-консультант, доктор медицины Андрей Драгомирецкий так предпринимает попытку возродить триаду «тело — душа — дух» в арсенале научной психологии: «То, что соединяет дух с телом, то, что позволяет духу владеть и управлять моим, как и вашим телом — это и есть некое энерго-информационное образование, называемое в психологии «душой». Она есть средство связи тела с духом... Ядром души является дух, — это одухотворенная (оживленная) энерго-информационная система человека, способная воспринимать и оценивать для живущих добро и зло» [1].

Возможно, сегодня есть смысл воскликнуть: «Это уже произошло!», читая поучительную историю, которую приводит Протоиерей Георгий Нейфах: «Эйнштейн спросил католического священника: «Как вы отреагируете, если наука неопровержимо опровергнет какой-либо из догматов христианского учения?» Прелат ответил: «Подожду, пока ученые найдут ошибку в своем доказательстве» [8].

Науке сегодня действительно есть, что сказать молодому поколению о законах мироздания, о душе и Духе, о добре и зле. Потребность в таких знаниях испытывают все поколения, живущие в современной России и в первую очередь ее будущее — молодежь. Сегодня появилось понимание того, что невозможно вырастить образованных и воспитанных граждан своей страны не закладывая духовно-нравственных основ в формируемую у них систему ценностных ориентаций. Кто объяснит современному молодому человеку, что такое «душа», почему она бессмертна и как ее познавать? Наука? Но наука еще только в начале своего одухотворенного пути и вряд ли сможет самостоятельно справиться с этой задачей. Религия? Но она еще только входит в жизнь современного человека и не всегда все неофиту понятно. Вероятно, единственно верным решением этого вопроса может стать союз науки и религии, науки и Православия.

С чего начинать этот нелегкий путь духовно-нравственного воспитания современной молодежи? Очевидно, представителям науки, образования и священнослужителям нужно осваивать деятельность миссионерской направленности в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций: проводить беседы и семинары, разрабатывать элективные курсы, издавать научно-популярную и художественную литературу, проводить консультации с родителями…. «Все мы должны помогать детям, чтобы они стали правильными людьми, чтобы и следующим поколениям осталось немного закваски. Ведь сейчас все идет к тому, чтобы не осталось даже закваски. А если ее не останется, то к чему это приведет?... Если дети станут духовными людьми, то им уже не требуются ни сдерживающие зло законы, ничего подобного» (Старец Паисий Святогорец) [9]. Стать духовными людьми — это значит научиться жить не только умом, а и сердцем!

Литература

1. Драгомирецкий А. «Новая духовно ориентированная концепция личности человека» // Вестник Балтийской педагогической академии. СПб., 2007. Вып. 77.

2. Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность». М., 1975.

3. Максимова И. Всегда инакомыслящий. Интервью с академиком В.П.Казначеевым // Терминатор. 1997. № 2.
4. Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // Заблуждающийся разум. Многообразие вненаучного знания / Отв. ред. И.Т.Касавин. М., 1990.
5. Енциклопедія українознавства. В 10-ти т. / Гол. ред. В.Кубійович. Париж; Нью-Йорк: Молоде Життя, 1954—1989. (укр.).
6. Начала христианской психологии. Учебное пособие для вузов / Б.С.Братусь, В.Л.Воейков, С.Л.Воробьев и др. М.: Наука, 1995. 236 с.

Интернет-ресурсы

1. http://3rm.info/20631-nauka-vedet-k-bogu-akademik-fotij-shipunov.html
2. http://www.pravoslavie.ru/jurnal/759.htm
3. http://www.rostovhramvrs.ru/index.

Н.Г.Коваленко
г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 10»

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Начиная разговор о таких понятиях, как нравственность, духовность, нравственное воспитание учащихся, обратимся к Толковому словарю В.И.Даля: «Нрав (нравъ) — вообще, одна половина или одно из двух основных свойств духа человека. Ум и нрав слитно образуют дух (душу в высшем значении); ко нраву относятся как понятия подчиненные: воля, любовь, милосердие, страсти и пр., а к уму: разум, рассудок, память и пр. Согласный союз нрава и ума, сердца и думки, образует стройность, совершенство духа; раздор этих начал ведет к упадку. Нравственный — добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина».

Вопрос духовно-нравственного развития учащихся приобретает особую актуальность в современном образовательном пространстве, что подтверждается содержанием нового образовательного стандарта.

Исторический опыт нашей страны, да и всего человечества, неоспоримо свидетельствует: благополучие общества находится в прямой зависимости от его нравственного состояния. Это ясно понимали мыслители прошлого. Позволю себе сослаться на мнение одного из наиболее образованных людей своего времени — святого Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского, жившего в IV в. Святой Иоанн говорил: «*Если бы отцы тщательно воспитывали своих детей, то не нужно было бы ни законов, ни судилищ, ни наказаний».* В справедливости этих слов, я думаю, никого убеждать не надо.

Конечно, основы воспитания с малых лет и даже с первых дней жизни ребенка закладываются прежде всего в семье. Но и школа, (особенно начальная), через которую проходят в детстве и юности миллионы жителей нашей страны, не может уклониться от ответственности за формирование духовно-нравственного воспитания будущих граждан России.

Перед учителем неизбежно встает ряд вопросов: « Как воспитывать чувство доброты, отзывчивость, непримиримость к злу, любовь к Родине, толерантность, сформировать потребность в труде на благо общества и самого себя?»

Как научить чуткости, нравственной самостоятельности? Как научить видеть, где добро, а где зло? Как помочь уйти от зла, не оглядываясь на других?

На эти и другие вопросы есть ответы в программах духовно-нравственного воспитания младших школьников.

С целью упорядочения представлений об этих программах можно расклассифицировать их по следующим основаниям: гуманистические, этнопедагогические, историко-культурологические, религиозные; по соотношению духовного и нравственного аспектов в содержании воспитания: программы духовного воспитания («Уроки духовной жизни» Ш.А.Амонашвили); программы нравственного воспитания («Азбука нравственности» Э.П.Козловой); программы духовно-нравственного воспитания («Наше Отечество — святая Русь» Т.И.Петраковой, Е.Б.Евладовой и др.).

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также в ФГОС НОО определены следующие базовые национальные ценности:

Патриотизм
Социальная солидарность
Гражданственность
Семья

Труд и творчество
Наука
Традиционные российские религии
Искусство и литература
Природа
Человечество

Все эти базовые ценности во всей полноте раскрыты в содержании социокультурной программы «Истоки» (И.А.Кузьмин и А.В.Камкин).

Без семьи невозможно полноценно воспитать человека. Семья — это маленький мир, малое общество, которое наши предки величали « малой Церковью». Только в любящей семье человек может быть по настоящему счастлив, так как обретает мир души, равновесие, тишину сердца.

Мой педагогический стаж составляет более четверти века, и все это время я работаю в тесном контакте с детьми и родителями.

Основываясь на собственном опыте, я пришла к выводу, что в семейном воспитании существует глобальное противоречие — все родители считают себя воспитателями, но далеко не все обладают необходимыми для этого знаниями.

Сформулировав данное противоречие, я определила основную *цель работы с семьями* учащихся — повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Основные задачи этой работы:

1) привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе;

2) формирование у родителей положительного отношения к школе;

3) содействие развитию взаимопонимания между родителями и детьми, учителями и родителями;

Решая эти задачи, мы с родителями помогаем детям быть успешными в школе и в обществе.

Основными принципами работы с семьей для меня являются:

1) *принцип искренности*, уважения и заинтересованности в общении с каждой семьей;

2) *принцип блага* — каждая встреча с родителями должна нести благо, а не вред ребенку и семье;

3) *принцип объективной уникальности* — каждая семья уникальна и неповторима, каждый член семьи заслуживает того, чтобы быть услышанным;

4) *принцип полезности информации* — работа с семьями учащихся должна быть направлена на повышение их психолого-педагогической компетентности.

Одной из причин кризиса в духовно-нравственной сфере современного общества является разрушение традиционных устоев семьи:

— фактически полностью разрушена иерархия семейных взаимоотношений;

— утрачен традиционный уклад семейной жизни;

— нарушены родовые и семейные связи между поколениями;

— традиционные отношения послушания, почитания, уважения старших вытеснены и заменены активным противостоянием авторитету взрослых, игнорированием мнения родителей, педагогов;

— утрачено традиционное понимание семейного воспитания как добровольного «крестонесения», жертвенной родительской любви, труда и усилий, направленных на установление духовной общности с детьми;

— не имея навыков совместного проживания с ребенком событий семейной жизни, большая часть родителей стремится «откупиться» от личного общения с ребенком дорогими подарками, лишая детей живого участия, поддержки;

— прервана преемственность педагогической традиции в семье.

При организации работы с родителями провожу интегрированные мероприятия, когда дети и взрослые (родители, бабушки, дедушки) собираются вместе. Таким образом, создается единое воспитательное поле, родители приобщаются к реальной жизнедеятельности детей в школе, проживая вместе с ними определенные ценностные отношения. Для детей в эти моменты стирается граница между семьей и школой, и они начинают видеть единство мира.

Самой удачной находкой в работе с семьями я считаю организацию и проведение «Семейной гостиной». К этой форме работы я пришла, пытаясь привлечь родителей к сотрудничеству, стараясь найти с ними взаимопонимание. «Семейная гостиная» позволила создать атмосферу непринужденной домашней обстановки при решении далеко не простых проблем, и родители сразу ее приняли.

Полноценное взаимодействие основывается на таких критериях, как доброжелательность, такт, уважение, вера, оптимизм, откровенность.

Факторами успешности работы по формированию духовно-нравственных качеств являются:

создание продуманной системы воспитательной работы по направлению;

доброжелательность участников воспитательного процесса;

активные и неравнодушные к своим детям родители.

В воспитательный процесс я включаю мероприятия, объединяющие учеников и родителей: клубы семейного чтения, круглые столы, совместные праздники, театрализованные представления, тематические,

сезонные экскурсии, экскурсии по достопримечательностям города и окрестностям в рамках внеурочной деятельности.

Прекрасный педагог Василий Александрович Сухомлинский в результате своей педагогической деятельности пришел к твердому убеждению в том, «что пора и родителям и учителям глубоко осознавать, что ни школа без семьи, ни семья без школы не могут справиться с тончайшими, сложнейшими задачами становления человека». Только совместными усилиями, дополняя и поддерживая, друг друга, семья и школа могут достигнуть желаемых результатов. И у родителей, и у педагогов цель одна — благо детей, их полноценное духовное и нравственное развитие.

А.С.Кузьмина
г.Нижневартовск
ВГТРК ГТРК «Югория»

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРАВОСЛАВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Правдиво сказал педагог В.А.Сухомлинский: *«Человек рождается на свет не для того, чтобы бесследно исчезнуть никому неизвестной пылинкой. Человек рождается на свет, чтобы оставить после себя след…..вечный».*

Такие высказывания, как Библейские истины гласят о том, чтобы следовать данным путем, от человека требуется безграничная любовь к своей малой родине, к своему Отечеству. Кто же преподаст эти уроки жизни, как не родители, воспитатели, школа, и православное общество? Для того человек и рождается на свет, чтобы постичь азы учения, окончить школу, какое-либо учебное заведение, и уже выйти в светский мир человеком, умеющим преодолевать на своем пути преграды.

Наш разговор — о ценностных ориентирах в православной журналистике. Понятно, что ценностные ориентиры в православной журналистике опираются на духовно-нравственное всестороннее развитие личности, воспитание гражданина своей страны, патриотической составляющей, обеспечение духовно-нравственного развития в единстве образовательной системы, в совместной педагогической работе, в семье и других институтах общества. Православие в воспитании человечества играет особую, важную роль.

И сегодня СМИ (средства массовой информации) — неотъемлемая часть человеческого существования. Многие из нас не задумываются, насколько велико значение средств массовой информации, скрываемых за аббревиатурой СМИ. Так, они *образуют систему* неформального образования, существенно отличающуюся ныне от системы воспитания и обучения в учебных заведениях. Из получаемой из СМИ информации подросток берет необходимые ему знания о жизни в обществе, взаимоотношении людей и модели поведения, которые он проецирует на свою жизнь, поступки и решения, пытаясь воссоздать тот идеал, который ближе к его внутреннему «Я» или на который он стремится быть похожим в силу своих представлений о себе, жизни и окружающей его действительности.

В настоящий момент средства массовой коммуникации при всей неоднозначности их роли в *формировании ценностного мира* молодого поколения, создании жизнеспособной генерации распространились во все сферы социальной жизни; медиатизация определяет основные параметры социума, индустрии, политики.

Все большее влияние на развитие личности в России с подросткового возраста начинают оказывать СМИ, увы, «карманные», а пропагандируемые ими цели и ценности жизни, образцы поведения, увы, оставляют желать лучшего. Воздействие средств информации и управление сознанием подростков и юношей сегодня оборачивается, увы, не лучшей стороной жизни. Тем не менее, и здесь имеются определенные возможности для целенаправленного регулирования воспитательных воздействий.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения — это направление, которое сама жизнь выдвинула в качестве приоритетного в системе воспитания. Пропаганда европейского и американского образа жизни работает, прежде всего, на повышение интереса к зарубежной поп-культуры, и создание новых дешевых рынков сбыта для ее продукции. Либерально-демократические преобразования несут с собой наступление массовой низкопробной культуры и искусства. Идеализация силы и жестокости, восхваление образа молодого человека, свободного от всех социальных запретов и требований общественной морали, пропаганда свободной любви наносят непоправимый ущерб духовному и физическому здоровью подрастающих поколений. Идет фактическая девальвация таких жизненных ценностей, как гражданственность и патриотизм, любовь и семья, дружба и целомудрие, растаптываются на корню нравственные ценности, возвышенные человеческие чувства.

Духовный человек — это, прежде всего гражданин и патриот. Народы России имеют богатую героическую историю, огромный духовный, культурный и интеллектуальный потенциал, и от подрастающего поколения

будет зависеть то, какое место займет российская культура в мировой цивилизации. Стратегическую идею формирования подрастающего поколения как подвижника возрождения и развития нации должны составлять главные принципы: патриотизм и гражданственность, без которых невозможно вырастить поколение образованных интеллектуалов, во имя развития и блага своего народа, своей родины.

Основу формирования духовной личности составляло испокон веку в российском народе — воспитание на основе отечественных и национальных традиций, баланса государственного, общественного и семейного воспитания, современных механизмов воспитания и его приоритетов. Воспитание как первостепенный приоритет должно стать органичной составляющей любой деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Задача сегодня — не только в формировании индивида с широким мировоззренческим кругозором, с развитым интеллектом, с высоким уровнем знаний, но и в развитии духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества.

Испокон веков *духовным стержнем русской культуры* было православие. Духовность пронизывала и образование, и науку, и социальную жизнь и культуру. Роль которую играла Русская Православная Церковь на протяжении тысячелетий, да и в настоящее время, в вопросах духовного становления, воспитания молодых людей, формирования национального самосознания, — единственный институт общества, который в настоящее время пользуется большим авторитетом и *способен положительно влиять на молодое поколение.*

Среди всех СМИ — радиовещание давно стало атрибутом жизни современного человека. Миллионы слушателей в разных уголках планеты ежедневно приобщаются к мировой культуре. Аудитория радио поистине безгранична. Это налагает особую ответственность на работников радиостанций, но, на мой взгляд, труд на радио, от этого становиться еще интереснее. Что касается особенностей работы, то я считаю, что на радио человек в большей степени является собой, нежели на экране телевизора. На радио контакт и возможность общения с людьми — гораздо более живой и непосредственный, там получается отклик моментальный. Радио дает иной уровень и качество общения, большую свободу, чем в кадре. *Отечественное радиовещание* имеет богатую и сложную историю.

В эфире — *радиопередача «Сибирь Православная» — звучит на радио Югории — ежемесячно.* Хочу порадовать наших слушателей: в этом году радиопередача «Сибирь православная» отмечает свой *юбилей — ровно 25 лет как она звучит!* Сначала на радио «Эфир» г.Нижневартовска с 1989 года это были единичные программы, а затем в эфире радио России — радио Югории! Все самые лучшие пожелания и приветствия ГТРК Югория адресует дорогим нашим слушателям любого возраста. В любой светлый праздник будь то Рождество Христово, или Светлая Пасха, что проходят по городам и весям ХМАО-Югры, по всей нашей огромной стране России. Встречаем мы его согласно божественным свидетельством Евангелия, изображающего празднуемое событие радостным и чудесным. Святые отцы неспроста в своих писаниях именовали его началом и основанием для прочих праздников. Мне вспоминается, каким было Рождество Христово в прошлые годы, как его встречали и *я открываю архив радиопередач.*

Так, 2010 г.: Обращение бывшего настоятеля храма РХ протоиерея Георгия: говорится, что сколько бы человек ни жил, он всячески открывает для себя что-то новое, в назидание или утешение. Несмотря на разные жизненные обстоятельства в день Своего Рождения Господь посылает нам особую радость, свидетельствующую об истине Его воплощения, о непреложности всех евангельских событий и обетований. И это помогает нам в преодолении житейских трудностей».

Почему мы радуемся в дни православных праздников? Потому что произошло великое событие с того времени, пока люди живут на земле. Бог сошел на землю…Бог сделался человеком, чтобы прожить нашу земную жизнь вместе с нами и показать пример праведной святой жизни…. к жизни бессмертной и праведной. Как говорил митрополит Антоний Сурожский «Станем мысленно у пещеры, где некогда родился Христос и поклонимся Ему, вместе с чистосердечными пастухами, мудрыми волхвами, праведным Иосифом, Пречистой Девой Богоматерью, с Ангелами и со всей спасенной тварью, поклонимся Ему, как Самому Богу, явившемуся плотью…Потому РХ для нас начало спасения, загорающаяся заря надежды, дар вечной жизни».

Радиопередачи составлены до детской до возрастной категории. На разные темы: это и о праздничных датах, о православном круге времени, о чудотворных иконах, о чудесах, что происходили с людьми, которые приняли христианскую веру, об истории создания православной церкви Иоанна Предтечи, ведется запись о судьбах людей, стоящих у истоков православия.

Кто помогает готовить передачи? Огромное спасибо хочется сказать постоянной собеседнице «Сибири Православной» Ларисе Леонидовне Телегиной. У нее всегда находились силы и умение, чтобы рассказать обо всем, что на душе, донести до слушателя доброе слово. Она частый гость в студии радиовещания Югории вместе с учащимися СООШ № 8 г.Нижневартовска, со своими учащимися из воскресной школы, православной гимназии. В любое время по первому зову она готова рассказать о православной жизни г.Нижневартовска. Помогают наши прихожане, рассказывают те, кто побывал на святительских днях или приехал со славянским ходом.

Рождество Христово: более двух тысяч лет отмечают христиане всего мира этот православный праздник, ставший символом Веры, Надежды, Любви. С этим праздником мы связываем и сокровенные желания, и искренние проявления благородства, конечно, любви и благополучия в семейном кругу.

Как об этом не рассказать? Господь ждет от нас добрых дел. И сам творит чудеса: таинственным образом они происходят в душах людей, когда человек ждет встречи с Творцом. Поэтому, то доброе дело, которое мы творим, передаем в эфире, после отдается нам через благодарности, пусть дела наши послужит православию и принесут в наш дом мир, спокойствие и душевное равновесие, духовное и телесное здравие, согласие друг с другом, чтобы примеры предков заставляли нас служить своему Отечеству. И отрадно, что мы уже воспитали не одно поколение вартовчан, которые принимали участие в духовных передачах, когда то были школьники, затем выпускники, теперь пришли молодые учащиеся, все они прошли через микрофон редакции в нашей Югории, и сегодня уже приходят их младшие братья и сестры.

Особая благодарность священнослужителям, они с готовностью работают со СМИ, рассказывают о благородных делах и поступках.

Как журналист, как писатель, считаю: с помощью изучения художественной литературы, добротных православных книг, ТВ и Радийных передач мы сможем воспитать истинного патриота своей Родины, когда воспитание гражданина страны рассматривается как одно из главных средств национального возрождения. *Духовность, нравственность выступают в* качестве элементов мировоззрения, национального самосознания и соответствующего отношения к родной стране, другим нациям и народам. А успех в преодолении социального кризиса пройдет, когда современное общество будет стабильным и прогрессивным. Таким образом, особый акцент я бы желала, чтобы обратили — на СМИ, которые сеют зерно в добрую почву.

Не зря *В.А.Сухомлинский писал:* «Путь к вершине долга, долга перед обществом, Отечеством… в том, чтобы с первых шагов своей сознательной жизни ребенок прикасался сердцем к человеческим судьбам. Чтобы чужие судьбы входили в его сердце, стали глубоко личным делом, чтобы через человеческие судьбы прошел путь к познанию высших интересов».

Литература

1. Ворошилов В.В. Журналистика: Учебник. СПб, 1999.
2. Гридчин М.М. Проблемы влияния информационных технологий на молодежь / М.М. Гридчин // Власть. 2007. № 9.
3. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка / В.И.Даль. СПб.: Норинт, 1998.
4. Новиков А. «Не дай мне, бог, сойти с ума…» // Народное образование / Новиков А. 2005. № 5.

В.И.Малышева
г.Нижневартовск
Нижневартовская православная гимназия

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В АСПЕКТЕ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА

Церковнославянский язык, установленный Кириллом и Мефодием в 9 веке, есть плод сочетания истинно духовного опыта с глубоким знанием наук и словесности того времени, в частности греческой культуры. Никакой современный язык, вследствие своей упрощенности с целью удовлетворения одних земных интересов, не может дать и намека на то духовноепонятие, к которому ведет непосредственно и четко духовный язык.

Церковнославянский язык — величайшее достояние нашего народа, которое было передано нам нашими предками. Это тот самый язык, на котором совершается богослужение в Русской Православной Церкви.

На переломе тысячелетий необходимо говорить о важности духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в эпоху, когда чрезвычайно много соблазнов вокруг, выбор между добром и злом, верой и безверием для юной души становится таким трудным. Сегодня в школах России преподаются курсы, базирующиеся на изучении основ православия и сопутствующие формированию духовно-нравственной культуры.

Церковнославянский язык — важный элемент русской православной культуры. Церковнославянизмы составляют основу духовной и историко-культорологической лексики современного Русского языка и высокого литературного стиля, что естественно образует важнейшую часть культурно-языкового пространства для творчества в самых различных областях отечественной культуры. Изучение церковнославянского языка активизирует познавательную деятельность обучающихся, обогащается словарный запас, повышается грамотность обучающихся. Церковнославянский язык имеет очень важное значение для христианина. На этом языке совершается богослужение в нашей Православной Русской церкви и написаны наши священные и богослужебные книги. Ребята на занятиях знакомятся с библией, учатся читать по-церковнославянски отрывки из Нового и Ветхого Завета; знакомятся с произведениями древнерусской живописи.

Церковное слово есть поэзия. Стихами сложена Библия и все богослужебные тексты. В истории русской школы известны многие азбучные молитвы, духовныеалфавиты. Их сочинителями и вдохновителями часто становились святители: свв. Гурий Казанский, Геннадий Новгородский, Дмитрий Ростовский.

«Православная певческая культура» — посредством обиходных песнопений обучающиеся знакомятся с важнейшими православными богослужениями: Литургией, Вечерней, Утреней, а также с главными христианскими праздниками. Вместе с тем, ознакомление с богослужебными книгами, отдельными фрагментами византийской и русской истории церковного пения. Работа над песнопением составляет значительную часть всей работы ее познавательное и нравственно-воспитательное значение очень велико. Посредством пения, дети, на доступном им уровне, усваивают православную догматику, литургическое и нравственное богословие чинопоследование служб.

Воспитательная система школы ориентирована на развитие духовно — нравственного потенциала ребенка, направленность на формирование гармонии внутреннего духовного мира школьника, его отношений с природой и социумом.

Нравственное воспитание в системе православных ценностей вот что особенно важно сейчас. Таким образом, агрессивному влиянию современной культуры и западной модели образования, активно внедряемой в российскую школу, может быть противопоставлена только традиционная школа, основанная на заповедях Божиих, нормах и ценностях православия, тысячелетней культуре и укладу жизни. Именно православие является основой нашего государства. И общества, семьи и культуры, духовности и нравственности, образования и воспитания.

Трудно переоценить роль языка в нашей жизни. Это не только средство коммуникации, но и знаковая система служащая сохранению знаний, исторической памяти, духовности и самосознания поколений (не случайно, слово «язык» обозначало понятие «народ»). Из изменчивого капризного хаоса именно язык создает закономерный космос, упорядочивая мир в понятийных категориях.

Цели и задачи курса ЦСЯ: в системе предметов общеобразовательной школы курс церковно-славянского языка реализует общие цели теогностического образования и духовно-нравственного воспитания учащихся в традициях восточно-христианской Церкви и частные образовательные и воспитательные задачи, направленные на достижение учащимися знания и понимания церковно-славянского языка для осмысленного участия в православном богослужении. …воспитание духовности и нравственности через осмысленное и глубокое постижение текстов духовного содержания: уважения к родному языку и его истории, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса, к родному слову, стремления совершенствовать свою речь.

Таким образом, предлагаемый курс направлен на языковое развитие, нравственно-патриотическое, духовное и эстетическое воспитание школьника, формирование у него ценностной ориентации на осознание русского языка, как духовной ценности. Его значимости в жизни современного общества; на формирование любви и уважения к русскому языку, что позволит воспитать высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества, как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России. Курс «Церковно-славянский язык» сохраняет преемственность воспитательного идеала от Святой Руси к современной России.

Интернет-ресурсы

1. Л.В.Кремнева; Церковнославянский букварь Москва 1999 г. 288 с; Пояснительная записка 2011 г.

Л.В.Некрасова
г.Нижневартовск
Нижневартовская православная гимназия

ХРИСТИАНСКИЕ ЗАПОВЕДИ В СВЯТОЧНЫХ РАССКАЗАХ Н.С.ЛЕСКОВА

Русский человек традиционно воспитывался в христианской вере. Однако русские мыслители XIX века стали увлекаться западноевропейскими учениями, в результате чего в России появляются нигилисты — люди, отрицающие общепринятые ценности, идеалы, моральные нормы, а в первую очередь отрицающие христианство, духовную жизнь человека. Нигилисты утверждали, что в центре всего находится разумный человек, который не должен чувствовать никакой зависимости от Бога, в том числе и за несоблюдение нравственных законов. И люди задумались: «Как жить дальше? На основе чего должно развиваться русское общество?» Этот вопрос о путях развития России расколол общество. Многие стали сторонниками мирных реформ, эволюционного пути развития, но часть русской интеллигенции все надежды связывала с революционными преобразованиями.

А какую же позицию в этом вопросе занимал Николай Семенович Лесков — русский писатель и публицист? Он жил и творил во второй половине XIX века.

Н.С.Лесков вырос в русской провинции, был воспитан в религиозной семье на заповедях Христа. Именно с христианством он связывал свои надежды на обновление общественной жизни. По мнению Лескова, если каждый человек будет жить по библейским заповедям, хранить завет Иисуса Христа «Возлюби ближнего твоего, как самого себя», то это приведет к духовному спасению не только отдельной личности, но и всего общества.

Но многие люди того времени придерживались иных взглядов, они выступали за революционные преобразования. А кто-то разделял точку зрения французского мыслителя Жан-Жака Руссо, который утверждал: «Всякий человек хорош в хороших обстоятельствах».

Лесков же отрицал идею революции и считал, что главное в жизни не обстоятельства, а человек, и что надо начинать с изменения нравственного самосознания.

Лесков в XIX веке понимал, что человеку часто приходится делать выбор между добром и злом, и слишком часто он слаб или безволен, потому что нравственность, духовность уходят из жизни. Он надеялся, что в будущем на основе веры в Христа миром будут править добро и любовь.

И в наше время, к сожалению, миром не правит любовь, мы теряем духовность, мы себя не знаем. А познать себя — основная задача человека, особенно юного. Так один из современных подвижников русской церкви обращает внимание на то, что у каждого человека есть задача: «…увидеть себя каков ты есть на самом деле, познакомиться с самим собой, а это очень важное знакомство, ведь огромное число людей так и проживают свой век так и не узнав себя, мы ведь имеем лишь те или иные представления и фантазии о самих себе в зависимости от наших тщеславия, гордыни, обид, амбиций. А истина, сколь горько нам это ни покажется, такова, что мы «несчастны, и жалки, и нищи, и слепы, и глухи…».

Горькие слова, но Н.С.Лесков верил, что нравственную основу личности составляют здоровые начала, доброта, сострадание: «Двойственность в человеке возможна, — допускает он, — но глубочайшая «суть» его все-таки там, где его лучшие симпатии».

Писатель глубоко изучил Евангелие и в своих произведениях часто показывал, как душа человека возрождается, как к людям приходит очищение и спасение. Так в творчество Лескова входит тема Рождества Спасителя.

Рождество — самый счастливый праздник христианской культуры. *В основе этого праздника заложена идея добра, чуда, любви.*

Рождество — это рождение человека-Бога, который был послан, чтобы помочь сделать жизнь человека лучше, чище, нравственнее. И души людей радуются в атмосфере всеобщей доброжелательности целых 12 дней, а называется этот период Святками. К сожалению, в наше время традиция праздновать Святки почти утрачена, как и многие другие традиции русского народа.

Святки — 12 дней от Рождества до Крещения. По одной из версий, слово «святки» произошло от глагола «святить», так как на святки народ «святит», то есть прославляет Рождество Иисуса Христа. Это дни радости о том, что родился Спаситель человечества.

Лесков пишет о своей эпохе, но затрагивает вечные проблемы. Только помогая ближнему, мы можем испытать настоящую радость и ощущение полного счастья. Никогда не нужно идти против своей совести. Через страдания, через осознание своего несовершенства, через испытания и искушения мы начинаем понимать себя.

Существует еще одно предположение: слово «святки» происходит от старославянского слова «свиатки», что в переводе означает «души предков». Люди с древних времен верили, что в эти две недели на землю спускаются души умерших и в воздухе витает нечистая сила.

Роль нечистой силы традиционно выполняли ряженые, надевавшие рогатые и бородатые маски и громкими криками пугавшие прохожих.

Незримое присутствие духов среди живых людей обеспечивало, по народным воззрениям, возможность заглянуть в свое будущее, чем и объясняются многочисленные формы святочных гаданий.

На святки колядовали: молодые парни и девушки ходили по деревне с песнями и у каждого двора «кликали» Коляду, а хозяевам дома желали жизненных благ.

Заканчиваются святочные праздники на Крещение, когда во льду реки или озера делают прорубь в форме креста, и все желающие окунаются в нее, смывая с себя грехи, совершенные на святках.

В святочные дни принято ходить в гости, навещать больных, стариков, заключенных, бедняков, дарить подарки и делать добрые дела, чтобы малоимущие и обездоленные тоже получили возможность от души радоваться празднику Рождества Христова и ожидать рождения чуда.

В России существовала традиция семейного чтения. И дети к Рождеству в специальных газетах и журналах находили удивительные истории и читали их вместе с родителями. В святочных рассказах писатель обращает читателей к тому духовному опыту, который был дан две тысячи лет назад. В этих произведениях воплощается особое душевное состояние, переживаемое христианином во время Рождества Христова: обостренное чувство любви к ближнему, милосердие, сострадание.

В святочных рассказах обязательно присутствует добро и зло. Эти произведения назидательны, но мораль в них не высказывается прямо. Нравственный вывод читатель должен сделать самостоятельно, отвечая на вопрос: «Каким должно быть человеку?»

Русский рождественский рассказ ориентируется на истинность происшествия и реальность действующих лиц. Ему не свойственно сверхъестественное. То, что может показаться героям сверхъестественным, фантастичным, чаще всего получает вполне реальное объяснение. Конфликт в произведении строится не на столкновении человека с потусторонним злым миром, а на том сдвиге в сознании, который происходит в человеке. Отличие литературного святочного рассказа от фольклорного состоит в характере изображения и трактовке кульминационного святочного эпизода.

Великие русские писатели, к числу которых, безусловно, принадлежит Н.Лесков, смогли видоизменить святочный рассказ, дать оригинальную и неожиданную трактовку «сверхъестественного» события, «рождественского чуда» и других основополагающих для святочной литературы компонентов. Их святочные рассказы стали классикой. Основные идеи праздника — любовь к ближнему, сострадание, милосердие, которых так недостает в современном прагматичном мире. Поэтому огромное воспитательное значение святочного рассказа трудно переоценить.

Таков *«Христос в гостях у мужика»*. Этот святочный рассказ был написан к Рождеству 1880 года и опубликован в первом январском номере детского журнала «Игрушечка» за 1881 год с посвящением «христианским детям». Переиздан «Христос в гостях у мужика» был только в 1992 году.

Как и в других святочных произведениях, здесь реализуются главные мотивы рождественского повествования — *чудо, спасение, дар*. При весьма прозрачных намеках на возможность рационального, логического объяснения многих чудес, здесь все же присутствует дух мистической сверхчувственности, Божественного Промысла.

Главное чудо этого святочного рассказа — *приход Христа не в дом, а в сердце человека, открывшееся для заповеди «возлюби и прости»*. «И это мне нравится, — говорит рассказчик, — как злат ключ, что всякий замок открывает. А в чем же прощать, неужели не в самой большой вине?».

Христианские духовно-нравственные уроки святочных рассказов Лескова наглядны, просты и доступны: *«Как по святой воле Божией жить надо, чтобы образ Создателя в себе не уронить и не обесславить»*.

Привычные в святочном жанре рамки замкнутого мирка уютной рождественской комнатки в рассказе «Христос в гостях у мужика» раздвигаются до масштабов всего мира, человечества, которое с Рождеством Христовым становится единой семьей, детьми Божьими: «Мужчины и женщины, и детское поколение, всякого звания и из разных мест — и российские, и поляки, и чухонской веры. — Тимофей собрал всех».

Завершается рассказ рождественской проповедью, призывом к каждому «устроить в сердце своем ясли для рожденного на земле Христа».

Лесковские святочные рассказы — часто необычные, курьезные, нарушающие «жанровые ожидания», — всегда ориентированы на евангельскую учительно-притчевую традицию. В статье «Объяснение по трем пунктам» Лесков четко сформулировал свою мировоззренческую и писательскую позицию в самом первом «пункте»: «Я имел в виду важность Евангелия, в котором, по моему убеждению, сокрыт глубочайший *смысл жизни»*.

В.Н.Побединский
г.Нижневартовск
Нижневартовский экономико-правовой институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»

СОВРЕМЕННЫЙ МИР И ДУХОВНОСТЬ: ФИЛОСОФСКО-БОГОСЛОВСКИЕ НАЧАЛА КРИЗИСА ЦИВИЛИЗАЦИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ

Культивируемая в современном российском обществе мещанская психология потребления — исторически устоявшийся мировоззренческий феномен. В этой общепринятой сегодня «системе координат» добродетели, свойственные по природе души русскому человеку, отходят на задний план, уступая место порокам. С помощью масс-медиа в российское сознание активно внедряются стереотипы культуры «цивилизации пепси-колы» (по меткому высказыванию известного русского художника И.Глазунова) [10, с. 19].

Вместе с тем, современные богословы, к примеру, диак. Августин (Соколовски), утверждают: «одним из важнейших аспектов в процессе глобализации становится распространение либеральных ценностей, которые приобретают приписываемую им непреложность и универсальность» [1]. О.Димитрий (Шишкин) выделяет две идеи, лежащие в основе современной западной цивилизации — идею накопления капитала и идею жизни «в свое удовольствие» [3].

Еще в 1906 г. русский мыслитель-публицист Д.С.Мережковский в статье «Грядущий хам» характеризовал религию Запада как позитивизм, как бессознательную религию умеренной мещанской сытости, религию утверждения мира, открытого чувственному опыту, как отрицание мира сверхчувственного, т.е. отрицание начала и конца Мира в Боге.

Но если позитивизм как «религия» выступает философией мещанского Запада, тогда ее практикой выступает либеральная, торгово-спекулятивная экономика, основной задачей которой становится получение сверхприбылей, а закономерным финалом — современный затяжной глобальный экономический кризис. Не случайно свт. Николай (Велимирович) Сербский переводит древнегреческое слово «кризис» (κρίσις — решение, поворотный пункт) как «Суд»: Господь нанес удар по банкам, биржам, по всей финансовой системе, опрокинул столы менял всего мира, как когда-то Он сделал это в Иерусалимском храме [2, с. 79—81].

Стремление к очередному «вавилонскому столпотворению» в рамках глобализации и культурной унификации есть форма нового антропоцентристского, псевдокультурного мировоззрения «мирового мещанства» (термин А.С.Панарина). Построение глобального мира ведет человечество к чреде социально-экономических потрясений, к безудержному стремлению реализовать в мировом масштабе идею экономической утопии — построение пресловутой цивилизации материального сверхпроизводства и сверхпотребления. Однако эта идея ставит человечество на грань социальной, эколого-демографической катастрофы. Ряд современных глобальных проблем тому в подтверждение: революционные потрясения, распространение генетически-модифицированных продуктов питания, проблема масштабного загрязнения окружающей среды и многое другое.

Итак, мещанство, основанное на антропоцентризме — духовная трагедия Запада, во многом не осознаваемая внутри каждой личности, и воспринимаемая как должное, истинное бытие. Но современной цивилизации компьютеров и машин необходимо помнить, что первым «технократом», построившим Город, был Каин, покончивший с духовностью и совершивший смертный грех братоубийства. А там, где кончается духовность, начинается губящий душу человека индивидуализм.

На протяжении ряда столетий, начиная с эпохи Возрождения, затем — в течение эпохи Просвещения (Нового времени), Запад, через секуляризацию и «модернизацию» христианства, планомерно входил в мировоззренческий тупик, выход из которого возможен только на основах воссоздания духовной культуры, основанной на ортодоксальном христианстве. Философско-богословская сущность проблемы «мирового мещанства» состоит в стирании граней между истинным бытием и псевдобытием. Истинное бытие — бытие в Боге, «… Ибо без Мене не можете творити ничесоже» (Ин. 15:5). В центре истинного бытия находится Богочеловек. Псевдобытие, в центре которого находится пафосный, грешный человек, не более, чем обман и фальшивка. Почитаемый в России сербский православный святой преп. Иустин (Попович) утверждал: «„Непогрешимому“ человекобогу Европы противостоит Богочеловек Христос. Воображаемая человеческая непогрешимость создает ужасные людоедские миры, в которых все завершается хаосом и анархией. А благой Богочеловек восстанавливает полную гармонию человека с Богом, человека с человечеством, человека со всеми Божьими мирами» [5, с. 7]. Авве Иустину вторит Д.С.Мережковский со ссылками на А.И.Герцена: «Отрекаясь от Бога, от абсолютной Божественной Личности, человек неминуемо отрекается от своей собственной человеческой личности. Отказываясь, ради чечевичной похлебки умеренной сытости, от своего божественного голода и божественного первородства, человек неминуемо впадает в абсолютное мещанство» [7, с. 4—27].

Так мировоззренческий феномен потребительства стал своеобразной апостасией Запада. Совсем по Ф.М.Достоевскому: «Деньги — чеканная свобода» и «Если Бога нет, то все возможно».

Испытав, однако, братскую любовь к западному человечеству, вспомним завещание прот. Георгия Флоровского о необходимости окончательного понимания вселенского смысла падения и еретического заблуждения Запада, вселенского смысла «уроков отреченной веры». Для этого «необходимо слышать живых, ищущих и страждущих западных людей, уже коснувшихся ризы Христовой». «Самое главное, Евангельское слово, слово ЛЮБОВЬ, — утверждает Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл, — как способность отдать себя и часть своей жизни, времен и, заботы, денег, человеческого тепла и участия другому. Когда исчезает закон любви, в обществах начинается борьба за частные интересы, разрушается ткань человеческого общения, под лозунгами построения счастливой жизни появляются человеческий хаос и беспорядок. А там, где есть разделение, нет любви» [6, с. 4].

Возможно в том, что на Западе, еще со времен апостольских и первых мучеников-христиан, а также после двойного падения Константинополя в 1204 и в 1453 гг. находится множество христианских святынь, есть Промысел Божий, своеобразный ответ на апостасию? Это и «Пятое Евангелие» — Туринская Плащаница, и мощи апостолов Петра, Андрея Первозванного, Фомы, Матфея, мощи святителя Николая, множество других христианских святынь. Не это ли «Святое Положение» выступает вечным напоминанием смысла «Священной истории» западному человечеству? Возможно, Промысел Божий присутствует и в рассеянии части Русской Православной Церкви за пределами России после октябрьской революционной катастрофы 1917 г. и последовавшей за ней Гражданской войны. Действительно, это объективно позволило окрепнуть и расшириться русскому православию на Западе.

Итак, по завещанию прот. Георгия Флоровского истинным христианам не должно «впадать в самодовольство о чужой неправде, в небратское отчуждение западного человечества, подменяя его пафосом отвращения к Европе и подменой крена в Азию» [9, с. 255—257]. Да будет все по словам апостольским: «Снисходя друг другу и прощая взаимно, если кто на кого имеет жалобу: как Христос простил вас, так и вы» (Кол. 3:13).

О.Алексий (Ястребов) считает необходимостью восприятие православными людьми трагедии духовной жизни на Западе именно как трагедии, а не как повода для радости. В противном же случае мы становимся просто сектантами — маленькой группой людей, уверенных в том, что только они спасутся, а все остальные погибнут, испытывающими от этого большое удовлетворение. Именно так о. Иоанн Мейендорф понимал секту [8].

Не впадая в крайность изоляционизма, современной России все же объективно необходимо отказаться от механического копирования западной культурно-поведенческой матрицы — концепции Цивилизации потребления. Очевидно, что в современной России должна быть отвергнута деструктивно-индивидуалистическая модель потребительского общества.

В этом контексте афонский старец Иосиф Ватопедский отмечает: «Воспитание без святости, без просвещения в Святом Духе, выдумала Европа и исказила замысел о личности. Уклонение европейских народов в идолослужение под различными личинами разве не является результатом их ошибочного воспитания?» [4, с. 48] «Сбережение народа» по А.И.Солженицыну, в т.ч. и нравственное, должно стать главным национально-государственным приоритетом для нашей страны на долгосрочную перспективу. Это возможно только на путях отечественной традиции, восстановления на государственном уровне процессов духовно-нравственного созидания, воспитания сознательно-полноценной, патриотической личности.

Литература

1. Августин (Соколовски), диак. Глобализация и православие. 26.10.2011. URL: http://www.bogoslov.ru/text/-2212999.html (дата обращения: 03.11.2011).
2. Гиппиус А. Помощь святых: Серафим Вырицкий. Как жить, когда рушится мир: война, революция, кризис. СПб.: Изд-во «Веды», 2009.
3. Димитрий (Шишкин), свящ. Крах капитализма. Что дальше? 20.12.2011. URL: http://www.pravoslavie.ru/-jurnal/50504.htm (дата обращения: 09.01.2012).
4. Иосиф Ватопедский, старец. От смерти к жизни / Пер. с новогреч. иерея Василия Петрова. М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2007.
5. Иустин (Попович), прп. Тайна России // Тайна России и славянства. Из книги «Достоевский о Европе и славянстве» / Пер. с серб. Л.Н.Даниленко. СПб.: б/и, 1997.
6. Кирилл, Патриарх Московский и Всея Руси. Что есть любовь. Из проповеди Патриарха Кирилла в Киево-Печерской лавре // Российская газета. 30 июля 2009 (четверг). № 140 (4964).
7. Мережковский Д.С. Грядущий хам // Мережковский Д. Собрание сочинений. Грядущий хам. М.: Республика, 2004.
8. Никифорова А. Италия: православные святыни и люди. Беседа с настоятелем прихода святых жен-мироносиц в Венеции священником Алексием (Ястребовым). URL: http://pravoslavie.ru/guest/29687.htm (дата обращения: 06.10.2011).
9. Флоровский Г.В. Евразийский соблазн // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология / Ред.-сост. Л.И.Новикова, И.Н.Сиземская. М.: Наука, 1993.
10. Шаблинская О.И. Глазунов. «Ленин — ряженый!» // Аргументы и факты. 2005. № 26.

Л.Л.Телегина
г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 8»

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ В ИСТОРИИ НАШЕГО ОТЕЧЕСТВА

Нет, наверное, в России человека, кому не было бы знакомо имя Сергия Радонежского. Воистину, значение преподобного Сергия в истории нашего Отечества велико.

Жизненный подвиг преподобного Сергия — это жертвенное служение на благо святой Руси, это ему мы обязаны сплочением и сохранением нашего народа и укреплением нашей государственности.

XIV век, на который пришлась его жизнь (1314—1392 годы), насыщен историческими событиями.

Русь была в это время разделена на множество княжеств и уделов. Князья делили землю между сыновьями; между собою ссорились и отнимали друг у друга земли. В этих междоусобных войнах гибли люди, страдало хозяйство.

И когда пришла беда, напали на страну полчища монголо-татар, некому, оказалось, поднять народ на захватчиков. Князья шли на поклон к хану, везли ему богатые подарки, угождали ему.

Для того чтобы дать отпор врагу, нужно было объединить усилия. Но кто это сделает? Именно преподобный Сергей Радонежский явился таким человеком.

«Он открыл людям глаза на самих себя, — писал историк В.О.Ключевский, — дал им почувствовать, что не все погасло, не все потеряно, что есть еще будущее».

Сергий стал не только олицетворением объединения страны, но и возрождения нравственности, того, что называется Святая Русь.

3 мая 2014 г. исполняется 700 лет со дня рождения преподобного Сергия, игумена Радонежского, всея России чудотворца. Нынешние XXII Международные Рождественские Образовательные чтения в Москве были посвящены 700-летнему юбилею со дня рождения преподобного Сергия Радонежского: «Преподобный Сергий. Русь: наследие, современность, будущее», в рамках которых прошли различные тематические конференции, секции, Круглые столы, где обсуждался широкий круг проблем, связанных со взаимодействием Церкви, общества, государства в области нравственных ценностей и просвещения молодежи. В г.Ханты-Мансийске Рождественские Образовательные чтения также были посвящены этой значимой дате.

Вот и наши Рождественские чтения, наша встреча представителей Русской православной церкви, духовенства, государственных служащих, педагогов, научной и творческой интеллигенции, студенчества проходит в рамках общих мероприятий и имеет государственное значение. Все мы чувствуем себя единым народом, которому далеко небезразлично наше прошлое, который волнуют наши культурно-исторические ценности, одной из которых является созданная преподобным Сергием Обитель Живоначальной Троицы. Уже при жизни преподобного Сергия она стала центром духовной жизни Московской Руси. А в настоящее время Троице-Сергиева лавра пользуется особым почитанием; число паломников с каждым годом увеличивается: многие стремятся пытливым взором проникнуть в глубь веков, чтобы понять судьбу того, кто нес в жизнь мир душевный, радость, незлобие, кротость и смирение, доброту и благочестие, любовь к Богу и ближнему.

«Этот монастырь не имеет себе равных не только в стране Московской, но и во всем мире», — восклицал уже в XVII веке архидиакон Павел Алеппский, паломник, посетивший лавру вместе с Антиохийским Патриархом Макарием. Здесь писал свои иконы Андрей Рублев. В знаменитой иконе «Троица» Андрей Рублев явил в красках молитву, выразившую и надежду, и печаль святого Сергия о России: «Я уже не в мире, но они в мире, а я к Тебе иду, Отче Святый! Соблюди их во Имя Твое, тех, которых Ты мне дал, чтобы они были едины, как и мы» (Ин. 17, 11). Именно эта мысль руководила святым Сергием, когда он воздвиг собор Святой Троицы в лесной пустыне, где он молился, чтобы разделенный ненавистью мир преисполнился той любовью, которая царствует в Предвечном Совете Живоначальной Троицы.

С Троице-Сергиевой лаврой связана победа русских воинов во главе со святым благоверным князем Димитрием Донским в Куликовской битве.

Благославляя на битву Димитрия Донского, преподобный Сергий говорил: «Княже, твой долг заботиться о Родине. Бог вручил тебе эту землю. Знай, Мамая ждет гибель, а русское войско — победа. И помни: ты возвратишься невредимым, но многие из русских людей падут на поле брани…. Смело иди, княже. Ты победишь супостатов наших».

В Троицкой обители и поныне торжественно совершается поминовение воинов, на Куликовом поле брани убиенных. Поминовение воинов было совершено преподобным Сергием в Троицкой обители 20 октября 1380 г. по просьбе благоверного князя Димитрия, прибывшего с дружиной поблагодарить авву Сергия за поддержку, отслужить панихиду по погибшим. По почину князя Димитрия было положено начало поминовениям русских воинов в субботу перед 8 ноября (нов. стиль) — днем памяти великомученика Димитрия Солунского, небесного покровителя Димитрия Донского. Эти поминовения явились первыми русскими родительскими субботами. А нынче в Троице-Сергиевой лавре торжественно праздновалось 625-летие победы на Куликовом поле. Особое место в этом всенародном подвиге принадлежит по праву пламенному патриоту родной земли преподобному Сергию, чье благословение и патриотическое воззвание к русским воинам явились «вечным символом участия Русской Церкви в исторических судьбах нашей Родины».

В 1993 г. архитектурный ансамбль Лавры вошел в Список всемирного наследия ЮНЕСКО.

… Сегодня в школу на урок литературы пришло произведение «Житие преподобного Сергия Радонежского», написанное Епифанием Премудрым. Программой Министерства образования РФ оно включено в учебник-хрестоматию по литературе 8 класса под редакцией Г.И.Беленького. Важно в наше непростое время-время, когда насаждаются чуждые западные идеалы, «вытравливаются» патриотические чувства, напомнить детям, современным школьникам, что были у нас на Святой Руси люди, глубоко любящие свое Отечество.

Я наблюдала за своими учениками, как дети с большим интересом читали это произведение. Все им было внове: и жанр жития, и личность преподобного Сергия. И понятия, связанные с жизнью святого: пустынник, обитель, лавра, псалмы, Божественная литургия, монастырь, мирская жизнь, праведные и благочестивые люди, чудеса и искушения…. С интересом дети делали пересказ запомнившихся и понравившихся им эпизодов: о чуде, происшедшем с преподобным Сергием еще до рождения, когда он трижды прокричал в утробе матери в самых важных местах Божественной литургии, о встрече со старцем в лесу, когда он пас коней, после чего отрок Варфоломей стал преуспевать в учении, о желании преподобного Сергия уйти в монастырь, но по просьбе родителей оставшегося с ними, выполняя их волю «не уходить в монастырь, пока они не умрут».

На этом эпизоде особо останавливаю внимание детей: «Чему учит нас этот эпизод из жизни преподобного Сергия?». Дети отвечают: «Послушанию». Послушания так не хватает нашим современным детям, и жизнь преподобного Сергия — яркий пример выполнения 5-й заповеди: «Чти отца твоего и матерь твою, да благо ти будет, и да долголетенбудеши на земле». Как говорит игумен Нектарий, настоятель Радонежского подворья Троице — Сергиевой лавры: «Послушание — скорый путь ко исправлению. И послушливый родителям Сергий получил такое великое будущее…. К сожалению, в наше время падает авторитет родителей. Более того, происходят вещи совершенно чудовищные: дети оставляют родителей без помощи, бросают их в дома для престарелых, выгоняют из дому! Не понимают, бедные, одного — в старости так поступят и с ними…

Семья — это малое государство. Что происходит в семье — то происходит и в государстве, что в государстве — то и в семье. Жизнь Сергия — это служение, это умножение мудрости, которая позволяла жить в ладу с окружающими, не нарушая евангельские заповеди. А все потому, что мудрость у него — от Бога…».

Как ни старался святой Сергий скрывать свои подвиги и чудеса, слава о них распространялась. Одно из них — чудо воскрешение отрока, который также поразил воображение современных школьников. Но особенно детей поразили искушения, выпавшие Сергию в уединенной жизни в монастыре. Многие из ребят впервые услышали, узнали о существовании мира невидимого, об ангелах и бесах. О смирении, о духовных подвигах поста и молитвы дети тоже узнают, читая «Житие преподобного Сергия Радонежского».

А итогом работы стали ответы на вопрос урока*:* «Каков нравственный облик преподобного Сергия Радонежского? Чему учит нас его жизнь? Какие качества личности этого святого мы можем взять себе как пример для подражания?»..

Вот некоторые из них:

Дима Ж.: «Жизнь преподобного Сергия Радонежского учит нас быть ближе к Богу, чаще молиться, любить ближних. Мы можем взять себе в качестве примера его доброту, кротость и смирение и то, что он верил Богу и молился за тех, кто был на битве с татаро-монголами».

Коля С.: «Я бы поучился у преподобного Сергия таким его качествам, как любовь к Родине, любовь к ближнему, страх перед Богом».

Маша А.: «Жизнь преподобного Сергия учит нас тому, чтобы мы хорошо учились, даже если трудно дается учение, все равно нужно добиваться этой цели. Преподобный Сергий был сдержанный, вот чему можно было бы поучиться нам у него».

Юра К.: «Жизнь преподобного Сергия учит нас жить по Законам Божьим, на вооружение себе можно взять у преподобного Сергия заботу о бедных, упорство в достижении цели».

Юзбек Я.: «Мы можем многому научиться от преподобного Сергия, потому что не каждый выдержит трудности, с которыми он столкнулся».

Женя Х.: «Духовный мир преподобного Сергия был очень богат; его любовь к Родине, к людям достойны восхищения, и нам нужно на примере жизни святого Сергия учиться быть лучше и добрее, всегда помогать людям».

Прекрасно, что дети делают такие выводы: стать лучше и добрее, помогать людям. Это научит их внимательнее всматриваться в себя, оценивать свои поступки. Все мы должны по примеру преподобного Сергия научиться ухаживать не только за своим телом, но и за сердцем, чувствами, мыслями; бороться со страстями, учиться кротости, смирению, послушанию.

«Всегда тихий и молчаливый, кроткий и смиренный, он со всеми был ласков и обходителен, ни на кого не раздражался, от всех с любовью принимал случающиеся неприятности»,- читаем у Епифания Премудрого. Хотелось бы, чтобы эти слова из прочитанного литературного произведения современные школьники не только запомнили бы, но и старались воспитывать в себе. А еще — и слова самого святого, великого печальника земли Русской:

«Имейте мир между собою, память смертную и умножайте любовь». Пусть же наша конференция послужит началу сотрудничества духовенства, государственных служащих, педагогов, научной и творческой интеллигенции, студенчества в деле сохранения культурных и нравственных ценностей и укрепления духовного единства российского народа молитвами и благословением преподобного Сергия, игумена Радонежского и всея России чудотворца! Преподобне отче наш Сергие, моли Бога о нас!

Н.Н.Шабанова
г.Нижневартовск
Нижневартовская православная гимназия

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧЕНОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ШКОЛЬНИКОВ НАУРОКАХ ХИМИИ

«Куда идет мир? Каково будущее науки? Как «объять необъятное», получая образование — высшее, среднее, начальное? Как преодолеть «пропасть двух культур» — естественно-научной и гуманитарной? Как создать и вырастить научную школу? Какова структура нашего познания? Как управлять риском? Можно ли с единой точки зрения взглянуть на проблемы математики и экономики, физики, химии и психологии, компьютерных наук и географии, техники и философии?»

Сегодня многие ученые связывают становление новой системы образования с синергетикой, надеясь, что эта наука преодолеет междисциплинарные разделения и подведет образовательный и воспитательный процесс под общий парадигмальный знаменатель.

Что есть синергетика на самом деле?

Синергетика (от греч. «совместно» и греч. «действующий») — междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем (состоящих из подсистем). С мировоззренческой точки зрения синергетику иногда позиционируют, как «глобальный эволюционизм» или «универсальную теорию эволюции», дающую единую основу для описания механизмов возникновения любых новаций подобно тому, как некогда кибернетика определялась, как «универсальная теория управления», одинаково пригодная для описания любых операций регулирования и оптимизации: в природе, в технике, в обществе. То есть педагогическая взаимосвязь учитель — ученик не ограничивается узкими рамками данного предмета, а наоборот, позволяет отодвинуть эти границы далеко за пределы предмета.

Каким образом это происходит?

Являясь главной передаточной системой, неким «перевалочным пунктом» учебного материала, педагог привносит много личного во все информационные ряды, которые пропускает через себя. А ребенок, в свою очередь, субъективно воспринимает объективную информацию сквозь призму собственного мировоззрения. И именно здесь зарождаются духовные идеалы и кумиры. Таким образом, педагогу необходимо преподавать свой предмет не просто информационно, а духовно-нравственно-информационно. То есть, привлекая внимание ребенка — подростка к своему предмету, я, как педагог должна опираться на факторы, которые будут эмоционально и духовно сильнее, чем современное окружение подростка.

Я являюсь педагогом — предметником, преподаю одну из сложнейших наук — химию. Казалось бы, как в преподавании этого предмета можно опираться на что-то духовное или нравственное, потому что на сегодняшний день этот предмет по большей части научно-информационный. На самом же деле, опираясь на то самое сырое синергетическое обучение я использую личностно — ценностный ориентир.

Нам очень повезло территориально в этом отношении. Мы проживаем в Сибири, откуда родом такие Великие ученые, как Михаил Васильевич Ломоносов (Архангельская область, деревня Холмогоры) и Дмитрий Иванович Менделеев (Тобольск).

В современном обществе принято считать, что каких-то высот могут добиться только те люди, которые и родились и проживают где-то в столицах. Но обращая внимание учащихся на эти две Величайшие личности подчеркиваю, что оказывается, они не просто наши соотечественники, но еще и земляки, а еще также как и мы, выходцы из простого народа.

Приводя в пример М.В.Ломоносова, я всегда указываю ребятам на тот факт, что начальной грамоте его обучил дьячок местной Дмитровской церкви С.Н.Сабельников. «Вратами учености», по его собственному выражению, для него делаются «Грамматика» Мелетия Смотрицкого, «Арифметика» Л.Ф.Магницкого, «Стихотворная Псалтырь» Симеона Полоцкого. И в четырнадцать лет юный Михайло грамотно и четко писал. А в декабре 1730 года 19-летний Михаил отправился вместе с караваном с рыбой из Холмогор в Москву.

Путешествие в Москву выглядело как бегство, поскольку будущий ученый покинул дом ночью, тайно, ни с кем не простившись. Долгое время его считали беглым. Ломоносов взял с собой, лишь подаренные ему соседом «Грамматику» Смотрицкого и «Арифметику» Магницкого. Отправился он пешком, нагнав караван лишь на третий день, он упросил рыбаков разрешить ему идти вместе с ними. Путешествие до Москвы заняло три недели, и в начале января 1731 года Ломоносов прибыл в Москву. Его тяга к образованию была столь сильна, что ради поступления в «Спасские школы», то есть, в Московскую славяно-греко-латинскую академию, Ломоносову пришлось подделать документы и выдать себя «за сына холмогорского дворянина». Учился он усердно и прилежно, впитывая все соки наук.

Также обязательно обращаю внимание учеников на то, что М.В.Ломоносов учился всю свою жизнь и добился таких гениальных успехов не только в области химии, но и в физике, астрономии, математике, богословии, педагогике, литературе, искусстве, в стекольном деле и других областях наук. В качестве повышения

личностно-ценностного ориентира я предлагаю детям различные вопросы из биографии ученого, на которые они должны найти ответы самостоятельно или прошу осветить тот или иной факт из жизни М.В.Ломоносова, что, безусловно, ориентирует детей на достижение успехов в области химии.

Отрадно слушать и наблюдать, восхищения детей этим гениальным русским мужем, да к тому, же еще и нашим земляком.

Ну и, конечно, как же не взять во внимание для личностно-нравственного ориентира учащихся не менее гениального ученого Д.И.Менделеева, уроженца города Тобольска, который также как и М.В.Ломоносов добился успехов не только в области химии, но и в математике и в педагогике. Отмечаю, что, будучи совсем молодым человеком (23 лет от роду) Д.И.Менделеев защитил диссертацию на степень магистра химии «Об удельных объемах» и сделался доцентом Петербургского университета, где читал сначала теоретическую, а затем органическую химию. Д.И. Менделеев написал много учебников, научных книг, совершил много гениальных открытий в области химии, математики, астрономии. И, конечно же, ему принадлежит самое Великое открытие в области химии — это закон периодичности веществ.

На своих уроках я не стесняюсь и не скрываю своего восхищения и преклонения перед талантом этого Великого ученого, нашего земляка и просто соотечественника. Обязательно подчеркиваю, что и М.В.Ломоносов и Д.И.Менделеев были людьми глубоко верующими и любящими свое государство, что является очень актуальным на сегодняшний день. И все, чего они добивались, над чем работали, было во славу России и для народа России.

К великому сожалению, педагогического часа не хватает на то, чтобы уделить должное внимание людям, благодаря которым мы можем в полной мере не только владеть химическими знаниями, но и пользоваться ими повседневно в быту в виде моющих средств или одежды, или пищевых продуктов, или лекарственных средств, топлива и т.д.

Ориентируя детей на личностные ценности, я показываю им тем самым, что только здесь и сейчас, только я сам могу и добиваюсь успеха. Что только сила духа, сила воли и многодневный труд приводят человека к успеху.

В заключение своего доклада я хочу привести идеи М.В.Ломоносова, на которых строится его педагогическая теория: положение народа можно улучшить посредством распространения культуры и просвещения. Он связывал формирование человека с конкретными социально-историческими условиями его жизни, с уровнем развития общества в целом и считал главнейшимисоставными элементами познания: чувственное восприятие, теоретические обобщения и опытную проверку результатов. А всего этого в современном обществе можно добиться только междисциплинарной, духовно и нравственно насыщенной, ценностно ориентированной педагогикой.

Литература

1. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Энциклопедия знаменитых россиян. М.: Изд-во Диадема-Пресс, 2000. 656 с., ил.
2. Бутромеев В.П. Всемирная история в лицах: Новое время. Энциклопедия для школьника. Серия «Детский плутарх». М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2000. 336 с., ил.
3. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. Wi с.
4. Духовно-нравственное образование. № 6. 2013
5. Духовно-нравственное образование. № 7. 2013
6. URL: http://spkurdyumov.ru/what/chto-takoe-sinergetika/

И.Б.Белоусова, В.К.Макаренко
г.Пенза
Пензенский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ

Гипертония — от греч. hyper — сверх, над и tonos — напряжение. Артериальная гипертония (гипертензия) (АГ) является величайшей в истории человечества неинфекционной пандемией. Актуальность проблемы артериальной гипертензии связана с ее высокой распространенностью, повышенным риском сердечно-сосудистых осложнений (ССО) и смерти лиц с АГ по сравнению с лицами с нормальным артериальным давлением. В настоящее время в мире около 1 млрд. человек страдают АГ, и по прогнозам через несколько лет количество больных АГ увеличится до 1,5 млрд. человек. В настоящее время АГ является ведущей причиной смертности и третьей по счету причиной инвалидизации населения. Отмечается прямая связь между уровнем артериального давления и риском развития ССО, которая не зависит от возраста пациента: и у молодых, и у взрослых чем выше уровень артериального давления, тем выше риск ССО. Так, повышение уровня артериального давления примерно на 20 мм рт. ст. увеличивает сердечно-сосудистый риск примерно в 2 раза [5].

По рекомендациям Всемирной организации здравоохранения (2003 г.), Объединенного национального комитета по профилактике, диагностике, оценке и лечению высокого артериального давления (2003 г.) и Европейского общества артериальной гипертензии (2009 г.) нужно стараться достичь уровня артериального давления менее 140/90 мм рт. Однако у лиц, имеющим другие факторы риска срдечно-сосудистых заболеваний: повышение уровня холестерина в крови, курение, сахарный диабет, ожирение — целевой уровень артериального давления должен быть ниже 130/90 мм рт. Таким образом, Всемирная организация здравоохранения рекомендует считать *нормальным* артериальное давление, не превышающее показатель 140/90 мм рт. ст.

АГ подразделяется на степени в зависимости от уровня давления. Различают 3 степени: I степень при артериальном давлении 140-159/90-99 мм рт. ст. В этой степени заболевания артериальное давление «скачет»: оно может время от времени возвращаться к нормальным показателям, затем снова подниматься выше нормы, и так продолжается достаточно долгое время. II степенью АГ считаются колебания цифр артериального давления от 160 до179 мм рт. ст. систолическое и от 100 до 109 мм рт. ст. диастолическое. Повышение артериального давления при II степени более значительно, и периоды ремиссии наступают гораздо реже, они непродолжительны. III степенью АГ считаются цифры систолического давления 180 мм рт. ст. и выше и 110 мм рт. ст. и выше. Артериальное давление при III степени АГ стабильно повышено, а его снижение чаще всего означает наступление сердечной слабости, что является весьма опасным сигналом.

Причины, приводящие к развитию АГ, окончательно не установлены, но выделяют несколько причин, которые являются повышенными факторами риска этого заболевания: нейропсихическое перенапряжение, эмоциональный стресс, наследственно-конституционные особенности, профессиональные вредности (шум, напряжение зрения, повышенная и длительная концентрация внимания), избыточная масса тела и особенности питания (излишнее потребление соленой и острой пищи), злоупотребление курением и алкоголем, возрастная перестройка регуляторных механизмов (юношеская гипертония, климакс у женщин), травмы черепа, повышение холестерина в крови, болезни почек, атеросклероз, аллергические заболевания.

Основным признаком гипертонической болезни является повышение артериального давления вследствие повышенного напряжения мышц (тонуса) в стенках мелких артерий. Головокружения, тошнота, слабость, головные боли, болезненная реакция на смену погодных условий — признаки, наиболее характерные для гипертонической болезни. Правда, в начальной стадии гипертонической болезни больной может и не высказывать никаких жалоб, хотя артериальное давление у него повышено, бывает головная боль, а иногда даже и кровотечения из носа. В дальнейшей появляются одышка, учащенное сердцебиение, боли в области сердца, повышенная утомляемость. Нарушение нормального процесса кровоснабжения мозга влечет за собой головокружения, головную боль, шум в ушах и голове. У многих больных совсем пропадает сон, они начинают жаловаться на бессонницу, на резкое ухудшение памяти, общую слабость и быструю утомляемость. Гипертонический криз — это острый и значительный подъем артериального давления, который часто сопровождаются сильной загрудинной болью, отдающей в руку и под лопатку, а также головными болями и головокружениями. Во время таких кризов человек может временно потерять сознание, речь и даже подвижность в одной из конечностей. Чаще всего кризы возникают ночью или во второй половине дня. Некоторые люди заранее чувствуют приближение приступа, хотя у большинства больных они случаются внезапно. При гипертонической болезни могут быть признаки поражения так называемых органов-мишеней: сердца (стенокардия, инфаркт

миокарда), мозга (инсульты, энцефалопатия), глазного дна (снижение остроты зрения), почек (снижение почечного кровотока, клубочковой фильтрации). У некоторых больных, несмотря на значительное и устойчивое повышение АД, в течение многих лет не наблюдается тяжелых осложнений.

В целом повышенное артериальное давление является «управляемым или устранимым» фактором риска, то есть на него можно повлиять и воздействовать, тем самым остановить развитие болезни. Но проблема реального контроля артериального давления решается плохо, и эта тенденция отмечается даже в США и Канаде, где доля леченных пациентов с хорошим контролем артериального давления до сих пор недостаточно высока [5].

Развитие сердечно-сосудистых осложнений начинается постепенно. Сначала появляются факторы риска, которые необходимо пытаться подвергнуть обратному развитию. Развитие общей выносливости организма, повышение его физической работоспособности являются необходимыми для тренировки сердечно-сосудистой системы и профилактики артериальной гипертензии. Занятия физическими упражнениями способны обеспечить положительные лечебные и профилактические эффекты и даже подвергнуть обратному развитию поражения органов-мишеней при АГ. Профилактика АГ должна начинаться с детства, когда нормальное развитие всех органов и систем во многом зависит от развития мышечной системы. Эта зависимость прослеживается в течение всей жизни человека. Гипокинезия, влекущая за собой развитие гиподинамии, нерациональное питание, эмоциональные нагрузки, различные заболевания, возрастные изменения — все это способствует развитию АГ.

В основе снижения АД в результате физических тренировок лежит многофакторный механизм, реализующийся на разных этажах регуляции артериального давления. M.McMahon и R.Palmer выделяют два основных пути воздействия тренировки на артериальное давление: прямой — через изменения гемодинамики и опосредованный — через нормализацию питания, обмена веществ и методику релаксации [3, с. 33].

Задачами лечебной физической культуры (ЛФК) при артериальной гипертензии являются: улучшение гемодинамики и повышение выносливости организма, изменение обменных процессов (увеличение толерантности к глюкозе, снижение холестерина и липопротеинов низкой плотности, активизиция жирового обмена), улучшение состояния двигательной системы, повышение выносливости мыш.

Лица, начинающие физические тренировки до 34—35 лет и не имеющие признаков гипертонической болезни, могут заниматься физическими упражнениями и бегом в аэробном и аэробно-анаэробном режиме при числе сердечных сокращений (ЧСС) от 65 до 85% максимального возрастного пульса. Лицам, начинающим тренировки в возрасте старше 35 лет, особенно имеющим, особенно имеющим признаки заболеваний сердечно-сосудистой системы, избыточный вес, заболевания опорно-двигательного аппарата, следует пройти медицинское обследование, включающее исследование с нагрузочныи тестом на велоэргометре или тредмиле. Это поможет выбрать адекватный режим тренировки, соответствующий нагрузке при максимальной ЧСС, равной 80% от порогового пульса. При невозможности проведения нагрузочного теста рекомендуется следующий режим аэробных тренировок: при АГ I степени частота пульса не должна превышать 60—75% от максимально рекомендуемого ЧСС в соответствующей возрастной группе; при АГ II степени — 40—65%, при III степени — не более 10—12 уд./мин. ЧСС, максимального для возрастной группы. Рекомендуемая частота пульса при тренирующих нагрузках для различных возрастных групп при гипертонической болезни: 20—29 лет — ЧСС в минуту 115—145; 30—39 лет — 110—140; 40—49 лет — 105—130; 50—59 лет — 100—125; 60—69 лет — 95—115 [2; 3, с. 34]. Для лиц старшего возраста рекомендуются занятия лечебной гимнастикой, ходьба и малоинтенсивные велоэргометрические тренировки под контролем ЧСС, артериального давления и «двойного произведения» — показателя, отражающего функциональные возможности организма. Этот показатель представляет собой 1/100 произведения ЧСС на артериальное давление систолическое (АД сист): (ЧСС — АД сист.): 100.

Занятия физическими упражнениями необходимо проводить 3—5 раз в неделю по 20—30 минут. Оптимальными энерготратами на каждом занятии являются до 500 ккал и 2000 ккал в неделю.

Методика лечебной физической культуры (ЛФК) зависит от степени АГ, стадии болезни и общего состояния больного. При всех степенях АГ и стадиях болезни рекомендуется сочетание общеразвивающих и специальных упражнений. При I степени АГ возможны все формы ЛФК; исходные положения сидя и стоя; число повторений упражнений от 6 до10; темп медленный, средний и быстрый. Используются упражнения для мелких, средних и крупных мышечных групп; на расслабление, особенно мышц плечевого пояса, шеи, рук, груди, лица; статические и динамические дыхательные упражнения с удлиненным и углубленным выдохом, обучение диафрагмальному и диафрагмально-грудному дыханию; кратковременные (3—5 с) изометрические напряжения мелких и средних мышечных групп конечностей, мышц-ротаторов шеи, разгибателей шеи, трапециевидной, грудинно-ключично-сосцевидной мышцы с последующим расслаблением (ПИРы); упражнения на координацию и равновесие. Упражнения должны выполняться с полной амплитудой, свободно, без напряжений, задержки дыхания и натуживания. В занятиях используются гантели 1—2 кг, набивные мячи, занятия у гимнастической стенки, тренажеры; бадминтон, теннис, волейбол, плавание, гимнастика в воде, дозированная ходьба с удлинением дистанции до 10 км и периодами ускорений; ходьба на лыжах; велостанок [1, 3].

При II степени АГ ЛФК может проводиться в форме гигиенической и лечебной гимнастики, ходьбы, спортивных игр. Исходные положения лежа, сидя и частично стоя; число повторений упражнений от 4 до 6; темп медленный и средний с 10—20 секундными паузами между наиболее трудными упражнениями. Используются упражнения для мелких и средних мышечных групп; на расслабление, особенно мышц плечевого пояса, шеи, рук, груди, лица; дыхательные статические с небольшим удлинением выдоха; ПИРы мышц ног; элементарные упражнения на координацию и равновесие; рекомендуются настольные игры и ходьба с небольшим ускорением и изменением направления до 2—3 км [1, 3, 4].

При III степени АГ применяются специальные комплексы лечебной гимнастики и дозированные прогулки; исходные положения сидя или лежа с высоким изголовьем; число повторений упражнений от 3 до 5; темп медленный с 10—20 с паузами между упражнениями. Используются упражнения для всех мелких и средних мышечных групп конечностей; на расслабление, особенно мышц плечевого пояса, шеи, рук, груди, лица и дыхательные статические с небольшим удлинением выдоха [1, 3, 4].

Мышечная релаксация — это вид нагрузки, точнее разгрузки, который имеет особое значение при гипертонической болезни. Мышечное расслабление — неотъемлемая часть любой двигательной активности. Оно может происходить помимо нашей воли, например, во сне, но может и осуществляться специально, и именно такое расслабление называют релаксацией. Мышечная релаксация оказывает специальное лечебное воздействие именно при гипертонической болезни, способствуя снижению артериального давления. Овладеть навыками мышечной релаксации — это первая задача, которая стоит перед человеком, страдающим гипертонической болезнью.

Релаксация в положении лежа. Начинать овладение релаксацией лучше всего с самой легкой позы — лежа на спине. Под головой должна быть невысокая подушка, голова слегка повернута в сторону, руки слегка согнуты в локтевых суставах, ладони повернуты вниз. Ноги слегка разведены и немного согнуты в коленях. Стопы при полной релаксации должны несколько развернуться кнаружи. Нужно попробовать последовательно уменьшать напряжение в разных группах мышц: лица (мимических и жевательных мышц), шеи, плечевого пояса, рук, ног. Число повторений таких упражнения — 3—5 раз с интервалом в 30 секунд. Необходимо мысленно контролировать свое дыхание, как бы рисуя перед собой вертикальную линию: вверх-вдох, вниз-выдох. Дыхание должно быть ровным, спокойным. При таком дыхании степень расслабления мышц повышается. Число повторений таких упражнения — 3-5 раз с интервалом в 30 секунд. Мысленно произнесите слово «я» — на вдохе. Почувствуйте, как грудная клетка наполняется воздухом. На выдохе произносите мысленно: «Расслабляюсь». При этом ощутите тяжесть в мышцах, покой и тепло. Число повторений таких упражнения — 3—5 раз с интервалом в 30 секунд. Переключайте внимание на различные группы мышц, произнося про себя: «Моя правая рука расслаблена», «Моя левая рука расслаблена», «Рука тяжелая и теплая», «Моя правая нога расслаблена» и т.д. Затем попробуйте расслабить мышцы всего тела. Повторите 2—3 раза с интервалом в 1 минуту.

Релаксация в положении сидя. Основная поза для релаксации в положении сидя — это так называемая «поза кучера»: равновесие сохраняется без смещения туловища вперед или назад; голова мягко опущена, ноги согнуты под прямым углом и немного расставлены; руки, согнутые в локтях, лежат на бедрах, кисти расслабленно «свисают» и обращены друг к другу. Плечевые суставы должны находиться на одной вертикальной линии с тазобедренными, иначе туловище будет слишком наклонено вперед. Еще одна поза для релаксации — это «поза авиапассажира». Спина и затылок опираются о спинку кресла или валик для головы, руки, согнутые в локтях, лежат на подлокотниках, ноги слегка расставлены, носки немного врозь. Для большего удобства можно подложить мягкие валики под поясницу и колени. Вполне расслабленную позу можно принять и сидя на обыкновенном стуле: ноги вытянуты вперед, но слегка согнуты в коленях, руки расслабленно свисают, голова немного наклонена в сторону. Итак, приняв «позу кучера», или «авиапассажира», или просто сидя на стуле, нужно проделать четыре упражнения, которые уже выполнялись в положении лежа. Благоприятное влияние на больных с АГ оказывает массаж шейно-воротниковой зоны. Курс лечения состоит из 12—15 процедур. Основными приемами, которые используются примассаже, являются поглаживание и растирание.

Специальными упражнениями при гипертонической болезни являются: дыхательные с удлиненным выдохом; на расслабление; на координацию: массаж воротниковой зоны. Исключаются упражнения: с задержкой дыхания (натуживание); с длительным наклоном головы вниз, бег; прыжки; подскоки.

Противопоказаниями к назначению ЛФК являются тяжелая форма гипертонической болезни, состояние после криза или резкого снижения артериального давления, тяжелая форма сердечной недостаточности.

Литература

1. Белоусова И.Б. Лечебная физическая культура и массаж. Лекции. Учебное пособие / И.Б.Белоусова. Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. 166 с.

2. Гогин Е.Е., Сененко А.Н., Тюрин Е.И. Артериальные гипертензии / Е.Е.Гогин. Л.Медицина, 1983. 272 с.

3. Горбачев В.В. Клиническая кардиология. Руководство для врачей: Практич. пособие / В.В.Горбачев, А.Г.Мрочек, М.С.Пристром, В.П.Сытый, Т.Д.Тябут; под. ред. В.В.Горбачева. Мн.: Книжный дом, 2007. 864 с.

4. Епифанов В.А. Медицинская реабилитация / В.А.Епифанов. М.: Медпресс-Информ, 2005. 326 с.
5. Наркевич К. Проблемы лечения артериальной гипертензии / Материалы VIII Всероссийский конгресс Артериальная гипертония: от А.Л.Мясникова до наших дней» 5—7 марта 2012 года, г.Москва.

И.Б.Белоусова, В.К.Макаренко
г.Пенза
Пензенский государственный университет

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АРТИСТИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА

Эмпиризм (от греческого слова empeiria — опыт) — направление в теории познания, признающее чувственный опыт единственным источником достоверного знания. Эмпиризм противостоит рационализму. Для эмпиризма характерна абсолютизация опыта, чувственного познания, принижение роли рационального познания (понятий, теории). Как целостная концепция эмпиризм был сформирован в 17-19 в. в. Г.Гоббсом, Дж.Локком, Дж.Беркли. Эмпирический — основанный на опыте [1].

Спорт в искусстве мог бы стать предметом исследований как искусство и как спорт. Тот факт, что есть люди, чей образ жизни связан с интересом к тому и к другому, делает спорт и искусство еще более ценным объектом изучения. Однако и спорт и искусство делятся на огромное множество видов, каждый из которых заслуживает пристального внимания. Поэтому тема «Спорт в искусстве» может дробиться на разнообразные области исследования. Художественное изображение спорта встречается в культурном наследии многих цивилизаций. Скульптура, керамика и мозаика дают наиболее ранние изображения спортивных состязаний в том виде, каком они бытовали в древности в разных странах. Живопись в эпоху Возрождения также дала примеры изображения спортивных сцен.

Современные спортивные фоторепортеры нередко фиксируют подобные действия спортсменов, показывая нам красоту, созданную не только линиями тела, но и центростремительной силой, возникающей при напряженном усилии. Хорошая спортивная фотография отвечает требованиям живописи и скульптуры. Один из наиболее плодотворных путей рассмотрения взаимоотношения спорта и искусства заключается в изучении работ прославленных мастеров живописи и скульптуры, сумевших доказать свое умение изображать спортивное действие.

Спорт и искусство могут рассматриваться как аналогичные явления вследствие схожих реакций, которые они вызывают в людях, занимающимися ими, а также вследствие отсутствия цели, связанной с практической выгодой, которое характеризует обе эти сферы: первое — это влияние спортивного выступления на других людей, второе — это высокие спортивные достижения, которые создаются в «творческом действии». Сначала может показаться, что научный анализ красоты спорта с позиции субъективной эстетики имеет идеографическую ценность, но в дальнейшем следует с уважением отнестись к подобному анализу, если он проводился ученым, который сам занимался спортом. К примеру, существует мнение, что найден путь к пониманию времени и пространства посредством эстетической оценки планерного спорта. «Покорение неба» дает ощущение свободного наслаждения, которое характеризуется тремя компонентами. Во-первых, это баланс между риском и резервом возможностей. Во- вторых, это чувство освобождения от всего земного, возникающее вследствие успешного осуществления такого баланса и «космического» ощущения необъятности пространства. И, наконец, наслаждение более полным постижением мира благодаря пространственно-временным достоинствам парения. Ощущение наслаждения порождает эстетический подход, который определяют как «ограниченную бесконечность».

Спорт в наши дни приобрел во всем мире такую социальную значимость, какую, пожалуй, никогда не имел в истории человечества. Все большее влияние, оказываемое спортом на все стороны общественной жизни, привело к тому, что эта область человеческой культуры, до недавнего времени не привлекавшая особого внимания ученых, в настоящее время интенсивно изучается специалистами самых различных научных дисциплин и не только естественных, но и общественных. Ученые рассматривая спорт со многих сторон и разных точек зрения, ставят и пытаются решить связанные с ним педагогические и медико-биологические проблемы, вопросы истории, социологии спорта и т.д. [3].

В последнее время в области спорта заметно возрос интерес к «эстетике движения». Это не означает, что спортивные состязания как таковые начинают цениться меньше и ниже. Предполагается, что в спорте все большее значение будет придаваться ценностям, связанным с понятием прекрасного. Стремление к превосходству в спорте и красота спорта неразрывны, независимо от того, кто побеждает.

Вовлечение спорта в сферу интересов эстетики спорта обусловлены следующими основными факторами. Спорт, как уже отмечалось, стал одним из важных явлений современной жизни и культуры. В настоящее время спорт рассматривается и используется как важное и действенное средство формирования эстетической культуры личности. Во всем мире интенсивно развиваются такие виды спорта, как фигурное катание,

спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание, прыжки в воду, в которых ведущая роль принадлежит именно эстетическому аспекту движения. Усиливается внимание к эстетическому компоненту и в других видах спорта — футболе, баскетболе, волейболе, легкой атлетике. Современные спортивные состязания все чаще смотрят миллионы людей, для которых эстетический аспект спорта является весьма существенным. Для спорта необходима особая предметная среда, которая требует эстетического осмысления и освоения.

В нашей стране в настоящее время достаточно много научных изучений в области эстетики спорта [2, 4, 5]. В этих работах изучение эстетики спорта основывается на данных целого ряда научных дисциплин: антропологии, психологии, истории, социологии, и прочих. Поскольку спорт — явление общественное, именно общественные науки могут быть наиболее подходящим источником для междисциплинарных исследований. Прежде всего эстетика спорта включает в себя общую эстетику как науку об эстетическом в действительности. Такой взгляд ставит спорт на один уровень с величайшими ценностями человека, так как независимо от принадлежности к той или иной культуре все мы преклоняемся перед красотой [3, 6].

В современном обществе можно произвести четкое различие между сферами спорта и искусства. За исключением нескольких частных случаев определить их взаимосвязь трудно, но возможно.

В нашем исследовании эта взаимосвязь изучалась на основе анкетирования студентов факультета физической культуры и спорта Пензенского государственного университета. Поскольку типичного студента можно назвать представителем всего общества, то данные этого исследования могут быть обобщены, но только в пределах указанных параметров. Мы попытались выяснить мнение студентов о существовании взаимосвязи между спортом и искусством. Для решения этой задачи нами проведено анкетирование, которое охватывало студентов разного пола, возраста, спортивной специализации и квалификации. Социальная характеристика обследуемых — 74 человека. В результате проведенного анкетирования было выявлено, что

1) абсолютное большинство студентов (100%) независимо от пола, возраста, уровня спортивной квалификации и специализации считают, что взаимосвязь между спортом и искусством существует;

2) ответы, касающиеся критериев красоты спорта, похожи на ответы о критериях красоты в исполнительских искусствах;

3) женская группа спортсменок более восприимчива (67%), чем мужская (33%);

4) большинство спортсменов (68%) не считают вид спорта, которым они занимаются, эстетически привлекательным;

5) результаты тестирования опровергают утверждение, что спортсмены, занимающиеся «эстетическими» видами спорта, более восприимчивы к эстетическому, чем спортсмены других специализаций.

В нашем исследовании кроме анкетирования были использованы две методики, известные под названием «шкала восприятия искусства» Кеннета-Бейттела и «тест художественных суждений» Ирвина Чайлда [5].

Первая методика предусматривает получение информации в ограниченное время (60 секунд) на серию заданий, связанных с согласием или несогласием испытуемых с высказыванием о произведениях искусств в сопроводительном тексте. Данная шкала помогает определить различия в уровне художественной подготовки.

Второй тест — сопоставительный, направленный на сравнение художественных достоинств произведений искусства. В данном случае предлагается два слайда с репродукциями произведений искусств, созданными на один и тот же сюжет и в одном жанре. Выбор правого или левого из них на основе предпочтения испытуемого сравнивается с оценками произведений, которые дали специалисты.

Полученные результаты нашей проверки не подтвердили мнение о том, что спортсмены, занимающиеся «эстетическими» видами спорта более восприимчивы к эстетике, чем спортсмены других специализаций. Результаты проверки предположения о том, что спортсмены, занимающиеся «эстетическими» видами спорта отличаются от других спортсменов своими эстетическими суждениями, показывают, что эта гипотеза опровергнута.

Общественные науки пытаются объяснить широкий спектр психологических и социологических аспектов поведения человека, среди которых могут рассматриваться как эстетическая деятельность, так и вовлеченность в спорт. Тот факт, что прогресс в объяснении каждого из этих явлений до сих пор весьма ограничен, но что между ними, по всей видимости, существуют общие концептуальные взаимосвязи. Из этого следует, что любое комплексное исследование дает возможность по- новому взглянуть и на эстетику и на спорт.

До сих пор в литературе усматривается пропасть между спортом и искусством, что препятствует объяснению спорта в терминах эстетики, в то время как общественное мнение рассматривает спорт более широко. В своем исследовании мы попытались, во- первых, продемонстрировать разнообразие способов рассмотрения проблемы и выявить вопросы, возникающие в связи с ней. Во- вторых, были более или менее четко изложены несколько гипотез и максимально возможном числе случаев приведены доказательства для их подтверждения. Иногда эти доказательства оказывались недостаточными, а иной раз лишь указывали на следующий шаг, который нужно предпринять. Но во всех случаях проверка гипотез осуществлялась с весьма строгими ограничениями. В ряде вопросов наши исследования и результаты дискуссии, касающиеся красоты спорта, показали схожесть ее критериев с аналогичными понятиями в исполнительских искусствах. Два

основных аспекта рассмотрения красоты спорта, представленные как «субъективные» и «объективные» категории эстетического переживания в нашем исследовании, как впрочем и во многих исследованиях, больше приводит к постановке следующих вопросов, чем дают ответы на предыдущие. И если в результате прочтения настоящей работы у читателей появится желание поставить новые вопросы, то одна из наших основных целей будет достигнута. Потребность в постановке проблемы гарантирует развитие творческого мышления и творчества вообще как в науке, так и в искусстве, что в свою очередь гарантирует интересный и богатый впечатлениями образ жизни.

Беглого взгляда на отношения прекрасного и эстетического в сфере движения довольно, чтобы понять, что красота является только одним из аспектов, характеризующих определенные качества эстетического движения. Выражение красоты — это основа высших форм эстетической и художественной коммуникаций. В какой трактовке красота принимает форму основополагающей категории эстетики. Существует мнение, что в спорте проявляется функциональная эстетика. Спорт обладает чертами и канонами эстетической ценности, которые неотделимы от технического совершенства спортивных действий, осуществляемых в ходе соревнований. Какой бы ни была красота спорта, это не просто «красота», а «красивый спорт», и эта специфика функции уникальна. Функциональную эстетику можно трактовать как эстетику функции со свойственными ей определенными категориями, важными для спорта, такими как красота, гармония, возвышенность и драматичность. Считается ложным суждение о том, что спортсмены не интересуются искусством, пусть даже некоторые из них его недооценивают, поскольку находят собственный источник прекрасного в своем виде спорта. Эстетическая функция спорта объемлет понятие прекрасного как в динамике, так и в статике. Та и другая дают возможность спортсмену ощутить пластичную красоту его тела. Эта пластичность может быть частично объяснена уже самими физическими данными спортсмена — фактором, который с точки зрения наблюдателей эстетичен. Поэтому воспринимать что- либо в качестве эстетического объекта — это значит видеть его и изучать его как объект, который заслуживает внимания сам по себе в силу собственных достоинств. Независимо ни от его практического применения, ни от той роли, которую он может играть в жизни общества, будь то религиозная, экономическая или нравственная роль.

Эстетический подход, таким образом, в основе своей — это беспристрастный подход, целиком сосредоточенный на внутренних свойствах произведения или исполнения, которые рассматриваются и в этом смысле обнаруживаются сходства с такой нейтральной деятельностью, какой является спорт.

Настоящая работа содержит идеи, факты, взятые из разнообразных научных дисциплин и искусств. Нам удалось установить различия по эстетической восприимчивости спортсменов разного пола, возраста, специализации и квалификации. Различия между группами спортсменов в художественном суждении зависят от большего или меньшего сходства личностных характеристик этих групп. Междисциплинарный подход в наилучшей степени удовлетворяет требования изучения красоты спорта и ставит спорт на один уровень с величайшими ценностями человека. То, что спорт прекрасен, говорит о ценности, которую он имеет для общества, однако недостаточное понимание обществом этой красоты оправдывает назначение нашей работы [6].

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М.Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1991. Т. 2. 321 с.
2. Боброва Г.А. Искусство грации / Г.А.Боброва. Л.: Детская литература, 1986 48 с.
3. Гиссен Л.А. Психология и психогигиена в спорте / Л.А.Гиссен. М.: Ф и С, 1971. 57 с.
4. Кирсанов В.М. Спорт. Музыка. Грация / В.М.Кирсанов. М.: Ф и С, 1989. 78 с.
5. Лоц Б. Красота спорта: междисциплинарное исследование / Б.Лоц, под общей ред. В.И.Столярова. М.: Радуга, 1984. 213 с.
6. Якимович В.С. Культура в мире спорта: Монография / В.С. Якимович. М.: Советский спорт, 2006. 164 с.

Ф.Р.Бикьянова, Г.И.Ильясова
г.Магнитогорск
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова»

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ В ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Физическая культура в вузе — учебный предмет, способствующий разностороннему физическому развитию студентов, укреплению их здоровья, выработке у них сознательного отношения к себе и своему телу, физических (сила, быстрота, ловкость, выносливость, гибкость) и нравственных (смелость, находчивость, дисциплинировость и др.) качеств личности. Физическая культура входит в систему физического воспитания и тесно связана со спортом.

На основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в учебных планах факультетов вузов по всем направлениям и специальностям высшего профессионального образования в цикле дисциплин общекультурной подготовки предусмотрено выделение 408 аудиторных (обязательных учебных) часов на дисциплину «Физическая культура» весь период обучения с проведением ежесеместровых зачетов в соответствии с требованиями учебной программы для вузов по физическому воспитанию. Обязательный курс физического воспитания может дополняться дисциплинами по выбору с указанием видов спорта или систем физических упражнений, а также факультативными занятиями 1—2 часа в неделю во внеурочное время на всем протяжении обучения.

В настоящее время студенты вузов, занимающиеся физической культурой, по состоянию здоровья распределяются на три медицинские группы: основную (практически здоровые, допускающиеся к сдаче всех нормативов); подготовительную (лица со слабым физическим развитием, имеющие незначительные отклонения в состоянии здоровья функционального характера, занимающиеся вместе с основной, но с удлиненными сроками сдачи норм); специальную (лица, имеющие патологические отклонения в состоянии здоровья или хронические заболевания, которые допускаются лишь к занятиям лечебной физической культурой).

Сложившаяся система физического воспитания в вузе как учебной дисциплины предполагает в качестве стимулов для успешной учебы привычные традиционные критерии: обязательное посещение практических занятий, выполнение ряда контрольных двигательных тестов, предусмотренных программой, и сдача традиционных для вуза зачета. Все эти факторы для студента имеют внешнее значение, как в любой учебной дисциплине, обеспечивая своевременную и успешную учебную аттестацию.

В содержании занятий со студентами всех специальностей университета значительное место отводится упражнениям способствующим улучшению адаптации сердечнососудистой системы к физическим нагрузкам (развитие общей выносливости, скорости, скоростно-силовых качеств), корректирующим упражнениям, элементам закаливания. Кроме того, осуществляется индивидуальный подход к лицам, имеющим на фоне группы недостаточную физическую подготовленность. В МГТУ программа по физическому воспитанию построена с учетом интересов студентов, их желания заниматься тем или иным видом спорта. Это общие для юношей и девушек занятия по легкой атлетике, баскетболу, общей физической подготовке; по гимнастике и спортивной аэробике — для девушек; по тяжелой атлетике и футболу — для юношей. Регулярными занятиями по физической культуре охвачены студенты с первого по четвертый курсы.

В связи с активацией учебного труда при возрастающих нагрузках требуется оздоровление условий и режима учебы, быта и отдыха студентов, в том числе с использованием средств физической культуры — физических упражнений, оздоровительных сил природы (солнце, воздух, вода), гигиенических факторов и других составляющих здорового образа жизни. Систематическое, соответствующее полу, возрасту и состоянию здоровья, использование физических нагрузок — один из обязательных факторов здорового образа жизни. Физические нагрузки представляют собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, а также организованных или самостоятельных занятий физической культурой и спортом, объединенных термином «двигательная активность». У большинства людей, занятых в сфере интеллектуального труда, двигательная активность ограничена. Это присуще и студентам, у которых динамический компонент жизнедеятельности крайне низок. Двигательная активность так же необходима человеку, как потребность в дыхании, воде, пище. Известно, что мышечная активность оказывает влияние на внутренние органы человека, причем это настолько значимо, что позволяет двигательную активность рассматривать как рычаг, воздействующий через мышечную систему на деятельность всех органов и их систем.

В период активного роста, развития организма, приходящегося на школьные и студенческие годы, когда процессы ассимиляции (соединения) превалируют над процессами диссимиляции (разложения), оптимальная двигательная активность в режиме учебы и отдыха закладывает тот фундамент здоровья, функционального и физического развития, с которым молодой человек вступает в зрелый возраст.

Оптимальный объем двигательной активности, установленный физиологами для студенческого возраста, составляет 10—12 часов в неделю. Минимальные границы должны характеризовать тот объем движений, который необходим в условиях роста и развития индивидуума, чтобы сохранить нормальный уровень функционирования всех систем организма.

Физическая подготовка позволяет лучше справляться со многими проблемами современности, в том числе с различными заболеваниями, с усталостью, ведь занятия спортом тренируют мышцы, которые в дальнейшем начинают с легкостью выдерживать все большие нагрузки. Упражнения позволяют сохранить тело сильным и здоровым, влияют на формирование правильных и красивых походки и осанки. Здоровый образ жизни включает в себя не только, правильное и рациональное питание или неупотребление алкогольных напитков, но и поддерживание себя при помощи занятий физической культурой. Занятия различными видами спорта дают большой разносторонний эффект для оздоровления организма, поддержания и развития различных физических, психофизических и психических качеств, по сравнению отдельными физическими упражнениями, которые являются составляющими видов спорта. Одним из путей решения проблемы представляется развитие физкультурно-массовой работы в общежитиях студенческого городка. Около 60% студентов МГТУ проживающих в общежитиях, вовлечены спортивно-массовую работу и физкультурно-оздоровительную

деятельность. Проводятся Спартакиада общежитий МГТУ, в общежитиях работают залы атлетической подготовки, во вне учебное время студенты приходят играть волейбол, футбол, баскетбол на площадках спортивной базы МГТУ.

Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

Занятия в оздоровительно — спортивных лагерях в период зимних и летних студенческих каникул, обеспечивают восстановительно — оздоровительный, закаливающий и развивающий эффекты. В условиях лагеря реализуются многие формы физической активности студентов: утренняя гимнастика, обучение плаванию, тренировочные занятия по различным видам спорта (по выбору студентов), занятия со студентами с ослабленным здоровьем (по лечебным программ), туристские походы, физкультурные и спортивные мероприятия и игры, внутри и межлагерные спортивные соревнования и др. Эти мероприятия проводятся спортивным клубом вуза на основе инициативы и самодеятельности студентов, при методическом руководстве кафедры физического воспитания и активном участии профсоюзной организации вуза. На базе студенческого спортивно-оздоровительного лагеря «Юность» МГТУ проводятся летние спортивные сборы, все желающие студенты оздоравливаются и получают необходимую медицинскую обследование и реабилитацию.

Сохранение и укрепление здоровья студентов в период обучения в вузе и подготовка их к профессиональной деятельности является важной основой высшего образования и творческого долголетия будущих специалистов.

В совокупности социальных мер, обеспечивающих охрану здоровья студентов, определенное место принадлежит физической культуре, которая обеспечивает высокую учебно-трудовую активность студентов и высокую работоспособность их после окончания вуза.

Поэтому физическая культура нашла свое весомое отражение в учебном плане каждого вуза и в Государственном стандарте требований к выпускникам высшей школы.

Физическая культура как учебная дисциплина, направлена на обучение студентов сохранять и укреплять свое здоровье, повышать физическую подготовленность, развивать и совершенствовать психофизические способности, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Гилев Г.А. Физическое воспитание в вузе: Учебное пособие. М.: МГИУ, 2007.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П.Матвеев. М.: Физкультура и спорт, 2007.
3. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И.Ильинича. М.: Гардарики, 2001.
5. Физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности: поиски, инновации, перспективы: материалы всероссийской виртуальной научно-практической конференции с международным участием, 1—15 февраля 2011года / отв. ред. С.А.Чайников, Г.В.Коган. Мурманск: МГГУ, 2012. С. 47—49, С. 135—136.
6. Актуальные проблемы физической культуры, спорта, туризма и спортивной медицины: инновации и перспективы развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции: Ставрополь: Изд-во СтГМА, 2012. С. 19—21.

О.А.Борисова, Э.А.Чибриков
г.Москва
МГОУ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Актуальность. В наш век значительных социальных, технических преобразований, НТР внесла в образ человека, наряду с прогрессивными явлениями и ряд неблагоприятных факторов, в первую очередь гиподинамию и гипокинезию, нервные и физические перегрузки.

Снижение двигательной активности отрицательно сказывается на здоровье людей. Недостаток движений способствует детренированности организма.

Физическому воспитанию принадлежит большая роль в совершенствовании человеческих возможностей. Диапазонвозможностей к совершенствованию физической природы безграничен.

Учебно-воспитательный процесс в учебных отделениях проводиться в соответствии с научно-педагогическими основами педагогики и систем физического воспитания.

Как интегрированный результат воспитания, он проявляется в отношении человека к своему здоровью, физическим возможностям и способностям, в образе жизни и профессиональной деятельности и представляет в единстве знаний, убеждений, ценностных ориентаций их практическом воплощении.

Цель исследования. Обобщение данных медицинского обследования и изучения отношения студентов-первокурсников МГОУ к своему здоровью и физической культуре.

Задачи исследования:

— проанализировать данные медицинского осмотра в 2011—2012 учебном году;

— выявить отношение студентов-первокурсников к своему здоровью;

— изучить отношение студентов-первокурсников к физической культуре.

Организация исследования. Исследование проводилось на кафедре физического воспитания МГОУ в 2012—2013 учебном году.

В исследовании приняли участие студенты-первокурсники факультетов: ИЗО и НР, географо-экологического, биолого-химического, в количестве 96 человек.

Результаты исследования. По данным медицинского осмотра количество студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, составило 52% от числа обследуемых.

Со студентами-первокурсниками было проведено анкетирование, которое позволило изучить их отношение к своему здоровью, к здоровому образу жизни, к физической культуре.

На вопрос: «Заботятся ли они о своем здоровье?» многие участники исследования ответили положительно. 60% студентов заботятся о своем здоровье, 40% — не обращают на него внимания, до тех пор, пока не почувствуют недомогание.

На вопрос: «Понимают ли студенты, что такое здоровый образ жизни?» Большинство из них ответили, что это:-активный двигательный режим (78%), правильная организация режима дня (70%), соблюдение сбалансированности питания (58, 2%), а так же отказ от вредных привычек (42,3%),

На вопрос: «Для чего нужна физическая культура человеку?»

— 32% — студентов ответили — для поддержания здоровья,

— 30% — для совершенствования физических качеств,

— 38% — для разрядки, после умственной деятельности.

Результаты исследования показывают:

— 30 % — имеют положительное отношение к физической культуре,

— 51% — пассивно-положительное,

— 13% — индифферентное,

— 6% — пассивно-отрицательное.

Активная деятельность является составляющей здорового образа жизни. По данным, полученным в ходе исследования, физически активными были — 20% студентов, 43% считают свою двигательную активность достаточной, 37% — недостаточной.

В ходе исследования изучался также вопрос о том, сколько времени студенты-первокурсники тратят на самостоятельные занятия физической культурой. Были получены следующие ответы:

— 20% — больше одного часа в день;

— 17% — меньше одного часа;

— 33% — больше одного часа в неделю;

— 10% — меньше одного часа;

— 13% — занимаются, но мало;

— 7% — не занимаются вообще.

Исследуя уровень знаний, необходимый студентам для проведения таких занятий: 48% опрошенных ответили, что считают его достаточным, 38% — считают, что нужна помощь преподавателя, и 14% — вообще затруднились ответить.

На вопрос: « Что Вам мешает заниматься физической культурой в свободное время?», большинство студентов (68%) сослались на нехватку времени, 15% — на нежелание заниматься ей, 9% — указали на причины личностного характера и 8% — на нехватку материальных средств.

Таким образом, одной из задач физического воспитания в вузе, является формирование грамотного отношения студентов к своему здоровью и выработке навыков для проведения различных самостоятельных форм занятий.

Выводы:

Результаты медицинского осмотра свидетельствуют о том, что число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной группе, составляет 52% от числа обследуемых.

Данные анкетирования показывают, что студенты-первокурсники заботятся о своем здоровье и считают, что двигательная активность играет важную роль в их жизни.

Роль физической культуры в молодежной среде остается на достаточно высоком уровне, проявляясь в понимании важности физической культуры для здоровья, и развития необходимых двигательных качеств.

Студенты уделяют недостаточное внимание физической культуре в свободное от занятий время и считают, что это происходит из-за ряда причин:

— нехватки свободного времени;

— нежелание заниматься;

— отсутствие материальных средств;

— отсутствие навыков и привычек для проведения этих занятий.

П.С.Веткалов, М.А.Вартан
г.Ханты-Мансийск
Средняя общеобразовательная школа № 6

ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Плавание является физическим упражнением с ярко выраженной оздоровительной и прикладной направленностью. Поэтому оно входит в систему физического воспитания человека как одно из основных средств.

В настоящее время появляется все больше общеобразовательных школ оснащенных плавательным бассейном. Это позволяет включать плавание в программы по физическому воспитанию, как обязательный компонент.

Известно, что основной формой организации систематических занятий по физической культуре в общеобразовательной школе совершенно обоснованно является урок [3, с. 147; 4, с. 213]. Преимущественными характеристиками урочной формы занятия являются:

- обязательность для всех учащихся;
- постоянный состав занимающихся и их возрастная однородность;
- руководящая роль учителя, направленная на преподавание учебного предмета и воспитание учащихся;
- цель, задачи и содержание уроков определяется государственным стандартом и разработанной на его основе государственной программой;
- содержание уроков во многом определяет содержание других форм физического воспитания;
- ярко выраженная дидактическая направленность, обусловленная приоритетным решением образовательных задач.

Однако плавание, как вид физических упражнений, имеет ряд отличительных особенностей, вызывающих некоторые сложности при организации занятий в форме урока. В первую очередь это необходимость более строго контроля действий каждого занимающегося обусловленная неумением держаться на воде многих из них. Во-вторых, очень важно обеспечить высокую моторную плотность урока в связи со значительными потерями тепла в воде. Кроме этого, осложняет работу выраженные отличия в уровне плавательной подготовки занимающихся (одни дети уверенно владеют спортивными стилями, другие — держаться на воде любительскими способами, третьи — бояться в нее зайти).

Учитывая эти особенности, администрация общеобразовательных школ, имеющих плавательный бассейн, чаще всего для поведения урока плавания определяет два педагога. Данное решение оправдывает себя, так как действительно позволяет с безопасностью для жизни и здоровья занимающихся обеспечить более высокую моторную плотность урока и дает больше возможностей индивидуализации занятия, имеющей при обучении плаванию особое значение.

Тем не менее, есть и другие способы решения вышеперечисленных проблем. Одним из них является переход на факультативную форму организации занятий в среднем и старшем образовательном звене.

Факультатив — форма организации учебных занятий во внеурочное время, направленная на расширение, углубление и коррекцию знаний учащихся по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, способностями и склонностями, а также повышение познавательной деятельности учащихся [5, с. 181].

Организация занятий плаванием в форме факультатива имеет ряд существенных преимуществ:

Количество занимающихся в одной группе не превышает 15 человек. Это позволяет выходить на бортик одному педагогу;

Группы можно формировать по уровню плавательной подготовки, не зависимо от класса, в котором учится ребенок, а так же объединять несколько возрастных категорий, что позволит существенно увеличить моторную плотность занятия и даст больше возможностей реализации индивидуального подхода. Кроме этого, объединение ребят из разных классов и параллелей будет способствовать развитию внутришкольных коммуникаций.

К систематическим занятиям можно привлекать учащихся других школ, что существенно расширит возможности массового обучения плаванию и обеспечит популяризацию данного вида физической подготовки среди детей всего города.

При этом в начальной школе плавание должно остаться обязательным разделом урока физической культуры. Эта необходимость обусловлена особым приоритетом прикладной задачи занятий плаванием и, обеспечивающими успешность ее решения, психофункциональными особенностями организма детей.

Плавание — это жизненно необходимый навык. Большое количество несчастных случаев на воде происходит из-за того, что люди не умеют плавать. По данным ЮНЕСКО, ежегодно из каждого миллиона людей, населяющих нашу планету, тонет около 120 человек [2, с. 3]. Более половины гибнущих на воде — люди, не умеющие плавать и нарушающие правила поведения на воде. Каждый не умеющий плавать, оказавшись на берегу водоема или в воде, подвергает опасности свою жизнь.

В этой ситуации приобретает особое значение овладение умениями и навыками прикладного плавания именно в условиях плавательного бассейна. Эти условия характеризуются прозрачностью воды, информацией о глубине, относительно небольшими размерами площади поверхности воды, а также присутствием специалиста по плаванию.

Известно, что наиболее благоприятный период для начала обучения плаванию — 6—7 лет [1, с. 81; 6]. Именно в этом возрасте ребенок, с одной стороны, адекватно будет реагировать на действия учителя, а учитель — иметь обратную связь с обучаемым, с другой — нервно-мышечный аппарат ребенка очень гибок и чувствителен к постигаемым движениям.

Таким образом, предложенная система может позволить тренерам-преподавателям, учителям физической культуры и руководству общеобразовательных школ с высокой эффективностью решать задачи по организации и проведению занятий плаванием. Использование урочной формы в начальной школе обеспечит массовое овладение детьми жизненно важным умением держаться на воде. А психофизиологическая готовность занимающихся позволит проводить обучение с наибольшей эффективностью. Переход же на факультативную форму занятий плаванием в среднем и старшем звене раскроет широкие возможности углубления сформированного в начальной школе навыка за счет увеличения плотности и бóльших возможностей индивидуализации занятия, а также будет способствовать расширению коммуникативных связей и позволит привлечь детей из других школ.

Литература

1. Булгакова Н.Ж. Плавание: Учебник для вузов / Под общ. ред. Н.Ж.Булгаковой. М.: Физкультура и спорт, 2001. 400 с.

2. Булгакова Н.Ж. Познакомьтесь — плавание / Н.Ж.Булгакова. М.: 000 «Издательство АСТ»: 000 «Издательство Астрель», 2002. 160 с.

3. Железняк Ю.Д. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д.Железняк, В.М.Минбулатов. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.

4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебное пособие для вузов / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. М.: Академия , 2008. 479 с.

5. Чайка В.М. Основы дидактики : научное пособие / В.М.Чайка. Киев: Альма-матер, 2011. 238 с.

6. Чертов Н.В. Плавание [Электронный ресурс] / Н.В.Чертов // Электронный учебник / Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ. 2007. Режим доступа: http://sport.sfedu.ru/smiming_book_online/modul_4.html

Л.Г.Врублевская
г.Пинск
Полесский государственныйуниверситет

Е.П.Врублевский
г.Зеленая Гура
Зеленогурский университет

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Постановка проблемы. Широкое применение в физическом воспитании музыкального сопровождения приводит к тому, что наряду с умениями комплексной координации,будущим специалистам необходимо обладать чувством ритма, на базе которого развивается двигательная координация, достаточный уровень музыкальности, умение эмоционально и выразительно выполнять движения.

Развитие музыкальности и ритмичности необходимо для более качественного становления пространственных представлений, совершенствования качественных характеристик двигательной деятельности,

раскрытия внутреннего и внешнего содержания упражнений [4, 6, 7]. При этом ритмичность двигательных действий, по ходу их выполнения, помогает формированию двигательного динамического стереотипа, благодаря чему сам двигательный акт становится более точным в пространственном и временном отношении, и даже более экономичным с энергетической точки зрения [2, 5].

Музыка, грамотно подобранная к движениям, помогает занимающимся закреплять мышечное чувство, а слуховым анализаторам запоминать движение в соответствии с музыкальным сопровождением. Все это способствует более точному и быстрому усвоению ритма новых упражнений, повышает эффективность управления темпо-ритмовыми характеристиками движения, тем самым обусловливает формирование ритмичности, а движения при этом отличаются слаженностью, цельностью ритмической структуры всего двигательного действия [1, 3].

Таким образом, изучениестудентами взаимосвязей музыки и движения позволяет достигнуть виртуозной техники исполнения упражнений, одновременно обогащая их звуковой, образно-эмоциональной и ритмической палитрой [6, 8].

Следует отметить, что многие специалисты в области физического воспитания не заостряют внимание на вопросах музыкально-ритмической подготовки, не используют ее как важный фактор повышения эффективности процесса обучения будущих инструкторов, преподавателей физической культуры. Это объясняется недостаточной разработанностью данной проблемы и отсутствием специальных исследований музыкально-ритмической подготовки студентов.

Цель исследования: повышение уровня музыкально-ритмической подготовленности будущих специалистов по физическому воспитанию в вузе.

Прикладная направленность исследования определила следующие **задачи:**

Определить исходный уровень музыкально-ритмической подготовленности студентов.

Совершенствовать программу мероприятий по повышению результативности взаимосвязей музыки и движения занимающихся.

3. Экспериментальным путем доказать эффективность разработанных мероприятий музыкально-ритмической подготовки студентов вуза.

Методы и организация исследования. В педагогическом эксперименте были задействованы 28 студентов 3—4 курсов УО «Полесский государственный университет», обучающихся по специальности физическая культура (по направлениям).

Для определения уровня музыкально-ритмической подготовленности студентовв начале педагогического эксперимента нами были использованы апробированные тесты определяющие ритмичность статодинамических, прыжковых, вращательных упражнениях[6], выполнение которых оценивалось в балльной системе (от 3 до 5 баллов). Применялось компьютерное тестирование ритмичности, которое предусматривало прослушивание 25 пар музыкальных фрагментов (музыкальный размер 2/4, 3/4, 4/4), с целью определения их ритмического сходства.

Итоговое тестирование проводилось через 6 месяцев занятий. Для определения статистической достоверности различий экспериментальных данных применяли по t-критерию Стьюдента.

При составлении программы мероприятий музыкально-ритмической подготовки мы руководствовались общепринятыми положениями по совершенствованию музыкально-ритмического воспитания студентов вузов [3, 5, 6],а также использовали техники и методические приемы танцевально-двигательной терапии [1, 2, 7].

Музыкально-ритмической подготовке студентовуделялось 20—25% от учебного времени на каждом занятии по специальности, проводимых 3 раза в неделю. Для развития музыкальности и ритмичности использовались:

1. Словесный метод (объяснение ритмической структуры выполняемого движения, последовательности соединения отдельных движений, выделения акцентированных двигательных действий в составе блоков и серий упражнений).

2. Метод поглощенного восприятия (показ, зеркальный показ).

3. Метод расчлененно-конструктивного обучения, направленный на освоение ритма всего двигательного действия.

4. Метод усложнения двигательных заданий (изменения темпа, ритма, амплитуды, направления, мышечного напряжения, последовательное введение новых движений).

5. Метод музыкальной интерпретации (конструирование программы занятия на заданную музыкальную тему с учетом содержания, формы, музыкального ритма и динамических оттенков музыки).

Впрограмму мероприятийвключались следующие методические приемы:

— предварительноепрохлопывание ритмического рисунка движения перед его выполнением;

— использование различных звуковых сигналов (счет, стук, условный возглас), подсказывающих моменты выполнения отдельных частей упражнения, выделения акцентов в ритмическом рисунке двигательного действия в целом;

— использование приемов, направленные на различные анализаторы (сочетание хлопков и счета, подсчет «про себя», мыслительно-образное моделирование упражнения, мысленное воспроизведение двигательных действий на основе четкого представления его ритмических характеристик);

— прослушивание небольших фрагментов музыки с выделением темпо-ритмовых особенностей, подбор соответствующих характеру музыки шагов, упражнений;

— темпо-ритмовые задания (с просчитыванием или прохлопыванием), передвижения с использованием шагов, соединений. Различные виды ходьбы, бега, прыжков и их сочетания в связи с музыкальной динамикой;

— музыкально-ритмические упражнения (дирижирование, хлопки на каждую четверть, на первую четверть такта, на каждую долю такта, с паузой и т.д.;

— разновидности шагов, бега, в сочетании с прыжками, в различном темпе, ритме, с прохлопыванием заданного ритмического рисунка — 2/4, 4/4, 3/4).

В заключительной части каждого занятия использовались техники и методические приемы танцевально-двигательной терапии, индивидуальные и контактные импровизации, направленные на раскрытие индивидуального двигательного и экспрессивного репертуара, музыкальной выразительности [1, 2].

Результаты исследования и их обсуждение. В процессе применения мероприятий по музыкально-ритмической подготовке студентов, была выявлена положительная динамика исследуемых показателей.

Темп прироста ритмичности в статодинамических упражнениях возросли на 30,6% — с 3,04±0,06 балла в начале эксперимента и 3,97±0,13 по его окончанию.Темпы прироста ритмичности в прыжках и прыжковых упражнениях составили 12,9% — с 3,57±0,05 до и 4,03±0,08 после педагогического эксперимента.

Самые низкие темпы прироста — 3,8% выявлены при выполнении поворотов вращательных движений. В исследуемой группе показатели составили 3,13±0,07 балла в начале, и 3,25±0,08 балла в конце педагогического эксперимента, что объясняется, по-видимому, специальными требованиями к двигательным и зрительным анализаторам, а последнее требует более высокой степени тренированности занимающихся.

Компьютерное тестирование выявило уменьшение ошибок при сравнении ритма музыкальных фрагментов. Средняя величина погрешности при звуковом восприятии составила 58,24% в начале и 41,04% в конце педагогического эксперимента.

В ходе проведения исследования была выявлена взаимосвязь между музыкальным образованием и результатами компьютерного тестирования ритмичностизанимающихся. Педагогические наблюдения показали, что студенты, имеющие музыкальное и хореографическое образование (4 человека) отличались точностью определения ритмической структуры пар музыкальных фрагментов при компьютерном тестировании, а само выполнение двигательно-ритмических тестов этими студентами находилось на высоком уровне.

Для изучения мотивации будущих специалистов к дальнейшему развитию своей музыкально-ритмической подготовленности нами проводилось анкетирование. Анализ ответов показал, что все студенты (100% — 28 человек) заинтересованы в дальнейшем развитии своей музыкально-ритмической подготовленности. 73% студентов отмечают, что им значительно легче стало выполнять сложнокоординационные двигательные действия под музыкальное сопровождение, а 55% — отмечают большую уверенность при составлении программы занятий, подбора музыкального сопровождения после проведенных мероприятий.

Имея более высокий уровень музыкально-ритмической подготовки, занимающиеся, по их отзывам, лучше стали понимать закономерности построения элементов двигательного акта, логическую схему отдельных движений и всей комбинации в целом, в процессе занятий, им импонирует создаваемый своеобразный музыкально-ритмический образ целостного двигательного действия. Отдельные респонденты отмечают, что в зависимости от музыкальной компоненты в большей степени ощущают степень напряжения и расслабления мышечных групп.

Выводы. Музыкально-ритмическая подготовкапредставляет значительные возможности для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса будущих специалистов по физическому воспитанию.

Целенаправленное, стимулируемое развитие ритмичности и музыкальности, является важным условием оптимизации учебного процесса и повышения объема двигательной активности студентов, способствует более быстрому и качественному усвоению сложных двигательных навыков, разучиванию и запоминанию новых движений и программ занятий.

Результаты педагогического эксперимента показали эффективность предложенных мероприятийпо музыкально-ритмической подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию. Выявлены достоверные изменения исследуемых показателей на начальном и конечном этапах исследования ($p > 0,05$).

Литература

1. Гренлюнд Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э.Гренлюнд, Н.Ю.Оганесян. СПб.: «Речь», 2004. 288 с.

2. Козлов В.В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В.Козлов, А.Е.Гиршон, Н.И.Веремеенко. СПб.: Речь, 2006. 286 с.

3. Костюнина Л.И. Моделирование процесса развития ритмичности движений у студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой: дис. ... канд. пед. Наук / Л.И.Костюнина. Ульяновск, 2006. 169 с.
4. Мессиан О. «Я отдаю предпочтение ритму...» / О. Мессиан // Музыкальная академия. 2003. № 3. С. 214—220.
5. Милехина И.А. Формирование двигательной культуры студентов (на примере обучения ритмической гимнастике): дис. ... канд. пед. Наук / И.А.Милехина. Саратов, 2002. 176 с.
6. Назаренко Л.Д. Средства и методы развития двигательных координации / Л.Д.Назаренко. // Монография. М.: Теория и практика физической культуры, 2003. 258 с.
7. Сербина Л.П., Взаимодействие музыки и движения / Л.П.Сербина, А.Хекельман, П.Блаер, В.Эленбергер // Теория и практика физической культуры. 2000. № 5. С. 42.
8. Холопова В.Н. Теория музыки: Мелодика. Ритмика. Фактура / В.Н.Холохопова. СПб.: Лань, 2002. 75 с.

А.Р.Галеев
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ТРАВМАТИЗМ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ СПОРТЕ

Красивые и грациозные движения, долгожданные победы и досадные поражения, — все это видят зрители и поклонники танцевального спорта и искусства. Но это лишь одна сторона медали.

В наше время танец выполняет не только развлекательные функции. Он дарит здоровье, возможность найти друзей и единомышленников, позволяет выразить себя через движения, повышает способность организма к саморегуляции и физическую работоспособность. Занятия танцами улучшают осанку, фигуру, координацию движений, укрепляют сердечно-сосудистую, дыхательную системы и опорно-двигательный аппарат, регулируют нервную и иммунную системы.

Как вид спорта танцевальный спорт в России существует официально лишь с 1993 года.

На первоначальном этапе своего развития не было больших физических нагрузок. Основная подготовка танцоров носила общеразвивающий и обучающий характер. Повышенные нагрузки получали лишь единицы энтузиастов, желающие повысить уровень исполнительского мастерства и удовлетворить свои амбиции в соперничестве со своими единомышленниками.

В настоящее время большое количество людей во всем мире занимаются танцевальным спортом, от самых маленьких детей до лиц пожилого возраста. Как и любая физическая активность, занятия танцевальным спортом оказывают влияние на развитие мышц, укрепление сердечно-сосудистой системы и повышение общего тонуса организма. Однако, с ростом профессионализма, усложнением программы и наращиванием темпа движений увеличивается и вероятность получения травм спортсменами.

К причинам травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата (ОДА) лиц, занимающихся физической культурой и спортом, относят:

— ошибки и недочеты в методике проведения занятий (форсированные тренировки, плохая разминка без учета возраста, пола, уровня подготовленности и др.);

— недостатки в организации проведения занятий (плохое освещение, неподготовленные снаряды, паркет и пр.);

— неполноценная материально-техническая база (не соответствующие возрасту снаряды, обувь, одежда и пр.);

— неблагоприятные климатические, гигиенические условия (влажность, температура воздуха в зале и др.);

— поспешность, невнимательность и т. п. в поведении занимающегося;

— врожденные особенности опорно-двигательного аппарата;

— недостаточная физическая подготовленность;

— склонность к спазмам мышц и сосудов;

— переутомление (перетренированность), приводящее впоследствии к нарушению координации движений;

— несоблюдение сроков возобновления занятий после перенесенных травм или заболеваний;

— нарушение врачебных требований к организации процесса тренировки (допуск к тренировкам без врачебного осмотра).

На частоту возникновения травм и заболеваний ОДА существенно влияют уровень мастерства, стаж занятий спортом, возраст, пол, климато-географические условия и другие показатели.

В современном танцевальном спорте распространены вывихи и подвывихи суставов, растяжения и разрывы мышц, которые возникают из-за неготовности или низкого уровня готовности мышц к предстоящим нагрузкам, резкого перехода от одного направления движения в противоположное, нескоординированности и несогласованности движений частей тела спортсмена, желания «хорошо потянуться», а также столкновения на танцевальной площадке.

Заболевания и травмы спины у танцоров могут возникнуть по причине несоответствия роста партнера и партнерши, а также могут быть вызваны неправильной позицией спортсменов-танцоров в паре в европейской программе.

Наиболее часто встречаются травмы ног, так как на них приходится основная нагрузка. Самое слабое место спортсмена — танцора — колени. Неправильно подобранная и не качественная танцевальная обувь служит развитию заболеваний и травм голеностопа, а также травматического артрита суставов пальцев стопы.

Во время тренировочных занятий и соревнований, крайне редко, но встречаются случаи искривлений и вывихов носовой перегородки, вывихи нижней челюсти, разрывы мочек уха у девушек, царапины, ссадины и порезы, что является следствием столкновений танцевальных дуэтов на площадке из — за несоблюдения правил исполнения танцевальной композиции, использования партнершами аксессуаров, украшений и отделки костюма элементами декора танцевального костюма.

Профилактика заболеваний и травм в танцевальном спорте должна включать в себя:

— полноценную и качественную разминку перед началом тренировки и соревнования;

— соблюдение общеметодических принципов физического воспитания (не форсировать нагрузки, учитывать подготовленность, возраст, пол, систематичность занятий, учет состояния здоровья и т.п.);

— использование страховки, при выполнении сложных элементов, трюков и поддержек;

— использование аксессуаров, украшений и отделок элементами декора танцевального костюма должны соответствовать правилам спортивного костюма и соответствовать требованиям безопасности;

— соблюдение санитарно-гигиенических требований (разница роста партнера и партнерши, составляющая не более 10—15 см, специально подобранная кожаная обувь и напольное покрытие, отвечающие требованиям для занятий танцами, температура помещения, влажность, освещенность, подбор и подгонка спортивного инвентаря и снарядов и др.);

— восстановительные процедуры (массаж, самомассаж, баня и т.п.);

— врачебный контроль и самоконтроль.

Литература

1. Галеев А.Р. Стимулируемое развитие двигательных координаций у детей 10—12 лет, занимающихся спортивными танцами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Галеев Альберт Ринатович; [Место защиты: Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма]. Нижневартовск, 2008. 135 с.

2. Дубровский В.И. Валеология: здоровый образ жизни / В.И.Дубровский. Москва: RETORIKA-A, 2001. 560 с.

3. Спортивная медицина: Учеб. пособие для мед. Вузов / под ред. В.А.Епифанова. М.:ГЭОТАР-Медиа, 2009. 336 с.

4. Теория и методика танцевального спорта. Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / Составители: С.В.Орлова, Е.Г.Салимгареева. Иркутск: ООО «Мегапринт», 2011 г. 94 с.

Н.П.Герасимов, Г.Р.Моряшова
г.Набережные Челны
Набережночелнинский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СПОРТСМЕНОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ И ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ

Известно, что достижение высоких результатов в спорте всегда сопряжено с резким увеличением объема и интенсивности тренировочных нагрузок в межсоревновательный период. В этот период предполагается проведение нескольких тренировочных занятий в день, и, следовательно, существенное увеличение физических и психоэмоциональных нагрузок, что приводит к перегрузкам сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, значительным морфо-функциональным изменениям, предпатологическим и патологическим состояниям. В данный период основным фактором, влияющим на эффективность тренировки является оптимизация сочетания нагрузочного и восстановительного циклов [1, 3]. Поскольку известно, что устойчивость к нагрузке зависит от процессов восстановления, то планирование программы реабилитационного периода является способом повышения эффективности тренировочных занятий и достижения эффекта соревновательной готовности [2, 34]. В результате проведенных исследований И.П.Волков, Г.Д.Горбунов, Е.П.Ильин, Т.А.Немчин, А.Л.Попов, А.В.Родионов, В.Ф.Сопов и др. пришли к выводу, что в психических состояниях отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Любые существенные изменения внешней среды, изменения во внутреннем мире личности, в организме вызывают определенный отклик в человеке как целостности, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний и многое другое.

Проводились изучения психического напряжения в предсоревновательный период у легкоатлетов. Объектом исследования была выбрана группа спортсменов-легкоатлетов из 93 человек, состоящая из 3 подгрупп: «начинающих», «любителей» и «профессионалов». Каждая группа соответственно состояла из 31 испытуемого: выборку «начинающих» легкоатлетов составили спортсмены в возрасте от 10 до 15 лет; вторая выборка — легкоатлетов — «любителей» включала спортсменов в возрасте от 19 до 81 года из различных спортивных клубов любителей легкой атлетики; выборку «профессиональных» легкоатлетов составили действующие спортсмены по легкой атлетике — преподаватели и студенты института физкультуры и спорта в возрасте от 16 до 27 лет.

Уровень психического напряжения может быть связан с уровнем спортивного мастерства спортсменов: быть более высоким — у начинающих спортсменов, более низким — у спортсменов высокого класса.

Общеизвестно, что для соревновательной деятельности характерны следующие особенности: публичность, значимость, ограниченность числа зачетных попыток, ограниченность времени, непривычность условий ее осуществления при смене мест соревнования — все это приводит к возникновению у спортсменов состояния нервно-психического напряжения [3, 20]. Психическое напряжение, сопровождая любую продуктивную деятельность, возникает как на тренировке, так и в соревнованиях. Но по направленности и содержанию они различаются. Напряжение на тренировке связано главным образом с процессом деятельности, с необходимостью выполнять все более возрастающую физическую нагрузку. В экстремальных условиях соревнований к нему добавляется психическое напряжение, определяемое целью достижения определенного результата. Условно напряжение в тренировке называют процессуальным, а соревновании — результативным. Обычно они проявляются не только в деятельности, но и до нее, с той разницей между ними, что процессуальное напряжение возникает непосредственно перед тренировкой, а результативное может возникать задолго до соревнований [3, 64].

Перед соревнованиями группа «начинающих» легкоатлетов переживает более высокий уровень ситуативной тревожности. Выявлен низкий уровень тревожности перед стартом у группы спортсменов «профессионалов». Высокий уровень мотивации перед соревнованиями выявлен у легкоатлетов «профессиональной» группы, низкий — у «начинающих».

Таким образом, можно заключить: высокий уровень мотивации у начинающих спортсменов связан с высоким уровнем активности психических состояний. Низкая мотивация к соревнованиям может быть вызвана высоким уровнем тревожности и низкой активностью психических состояний. У группы «начинающих», возможно, еще не сформировалась внутренняя мотивация к успешному и качественному выступлению на соревнованиях, как у группы «профессионалов». Так как у данной группы еще нет определенной устанавливаемой планки результативности в соревнованиях, они не могут сравнивать свои нынешние результаты с уже имеющимися данными показателями, но неопределенными. По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что уровень психического напряжения может быть связан с уровнем спортивного мастерства спортсменов: быть высоким — у начинающих спортсменов, низким — у спортсменов высокого класса. Выдвинутая нами гипотеза о возможной связи уровня психического напряжения с уровнем спортивного мастерства спортсменов подтвердилась. Это можно объяснить тем, что «начинающие» не имеют за собой большого опыта выступлений на соревнованиях, для них многие ситуации не знакомы, информированность о возможных соперниках почти отсутствует и в связи с этим проявляется высокий уровень напряжения перед соревнованиями. В отличие же от показателей «начинающих» спортсменов, показатели «любителей» и «профессионалов» в чем-то схожи. У этих групп уровень напряжения перед соревнованиями ниже, так как спортивный опыт выступления на соревнованиях у них уже имеется, многие ситуации знакомы, информация о соперниках и их возможностях известна.

Литература

1. Волков И.П., Цинурова Н.С. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: хрестоматия / Сост. и общая редакция И.П.Волкова, Н.С.Цинуровой. М.: Советский спорт, 2005. 286 с.

2. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.

3. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2010. 352 с.: Серия «Мастера психологии».

З.М-Т.Дзарахова
г.Магас
Ингушский научно-исследовательский институт
гуманитарных наук им. Ч.Ахриева

ФИЗИЧЕСКОЕ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ИНГУШЕЙ

Большое значение в жизни ингушского общества имели традиционные игры, физические упражнения и различные виды спорта. Все они обеспечивали физическое воспитание подрастающего поколения, подготовку к труду и военному делу. В системе физического воспитания главную роль играла закалка организма и воспитание дисциплинированности.

Интересные сведения о физическом воспитании горцев дает этнографическая литература. О самых ранних видах традиционных игр и физическом воспитании ингушей информация весьма незначительна. Косвенно, но имеют отношение к данному вопросу, известия древних и средневековых авторов (Геродот, Страбон и др.), оставивших сведения о военных походах. Византийские и закавказские сообщения интересны своими сведениями о физической культуре народов Северного Кавказа. Информацию по физическому воспитанию горцев содержат труды С.Броневского [3], А.Зиссермана [10], Ф.Леонтовича [14]. В начале XX века появились труды Л.Семенова [21], Е.Крупнова [12], Б.Далгата [8], в которых имеется информация по интересующему нас вопросу. О своеобразии игр и физической культуре у народов Кавказа пишет Л.Пасынков в работе «Быт и игры кавказских народов»[16]. Значительную информацию о традиционных видах спорта содержит монография К.Тайсаева «Этнография традиционного спорта у народов Северного Кавказа» [23], работа Ю.Семенова «Союз мужской» [22]. О юношеских праздниках у народов Северного Кавказа пишут исследователи Ю.Ю.Карпов [11], Е.М.Шиллинг [25], Г.П.Снесарев [23], Л.В.Верданян [5] и другие. О физической культуре и спорте ингушей и чеченцев пишут А.Краснов [13], С-М.Маслаханов [1], З.М-Т.Дзарахова [7] и др.

С детских лет перед каждым мальчиком ставилась цель — вырасти сильным, мужественным, как отец, брат (старший), или как известный человек в округе. Так уже сложилось, что каждый мальчишка в свой адрес желал получить характеристику: «*Къонах ва*», т.е. мужчина. С этим ощущением он рос и мужал, равнялся на достойных мужчин из народа.

Физическое воспитание начинается с люлечного возраста с закаливания детей, упражнений для рук и ног, массажей. В возрасте от 1 до 3-5 лет физическое воспитание детей ограничивалось детскими играми и забавами. Практиковалось обучение плаванию, танцам. Взрослея, дети посещали спортивные соревнования, помогали ухаживать за лошадьми, скотом. В эти же годы нередко детей учили верховой езде. Физические упражнения усложнялись для детей постепенно. После 7-летнего возраста мальчики начинали владеть ножом, кинжалом, их учили стрелять из лука, ружья, обучали джигитовке. Они взбегали на крутые горы и быстро спускались с них. Дети бегали, метали камни, боролись, переходили горные реки по бревнам, привыкали к перепадам температуры воздуха. 8—10 летние мальчики участвовали в соревнованиях по конским скачкам. Мальчики привыкали к значительным физическим нагрузкам, и молча переносили их. Уже к 10—12 годам мальчика считали достаточно взрослым. Он уже нес ответственность за свои поступки. Если до этого возраста могла прощаться слабость, то к этому возрасту плакать при трудностях, болях, считалось малодушием. Взрослые нередко провоцировали между мальчиками драки, чтобы они утверждались в силе и мужестве. Верховая езда сочеталась со стрельбой и джигитовкой. Мальчики плавали в горных реках. Важной задачей на этом пути было правильное формирование мускулатуры, роста, развитие силы, ловкости, быстроты, выносливости. По этому поводу Е.Покровский писал: «Дикие горцы с самых малых лет приучают своих мальчиков к жизни воина, к стрельбе, к долгим странствиям по горам, к верховой езде или, лучше сказать, к скаканию сломя голову» [17, 348], П.Надеждина отмечала: «горец … развивает свои мускулы и гибкость ежедневными гимнастическими упражнениями — восходит на горы, спускается с долины, прыгает через рвы и пропасти, карабкается по скалам, сбегает по крутым склонам и т.д.» [15, 195]. В арсенале детских игр было много таких, которые развивали не только физически, но и заставляли их проявлять мыслительную активность, осваивать общественные правила поведения, формировать волевые качества характера. В мальчиках воспитывали мужественный дух — через образы, игры, примеры и поучительные истории. Рассказы о героях, их мужественных и храбрых поступках дополняли физическим воспитанием.

В тяжелых условиях жизни закалялся характер горцев. Взрослые учили подрастающее поколение сохранять достоинство, уметь преодолевать испытания жизни, не быть малодушными, сочувствовать, быть щедрыми и добрыми, следить за внешним видом. Вся одежда должна была быть подогнана к фигуре, ремень туго затянут.

Юноши должны были следить за своим физическим обликом, статностью фигуры, соблюдать этикет, уметь вести хозяйство, уметь управлять конем, уметь танцевать. Совершеннолетний мог носить оружие и, по адату, вступать в брак. Отмечая этот возрастной рубеж, дядя по материнской линии дарил юноше коня [19].

Огромное воспитательное значение в жизни горцев имела охота. Она раскрывала все качества юношей, мужчин. Охотники нередко шли на опасного зверя и брали с собой новичков-юношей. Во время охоты приходилось ездить верхом на лошади, скакать во весь опор, ползать и подкрадываться незаметно для зверя, проявлять инициативу, развивать смекалку и быстроту. Солнце, воздух, вода, естественные природные условия закаляли горцев-охотников. Все это способствовало и физическому воспитанию и развитию психологических и волевых качеств.

Сноровку и ловкость юноши могли проявлять не только в спорте, но и в труде, в быту, в увеселительных мероприятиях. Популярными были у юношей и девушек в прошлом праздники «Ловзар», на которые собиралась молодежь из разных сел. На них не было ограничений для желающих принять участие в джигитовке, танцах, красноречии. Это могли быть состязания между юношами на выносливость, силу, ловкость, умение управлять конем, на острословие, искусство танца.

В памяти ингушей процесс всего праздника, к сожалению, не сохранился, но его элементы еще в начале XX века имели место в ингушском обществе. Ученый-кавказовед Ф.И.Леонтович в своей рукописи «Быт и воспитание горцев» [13, 11] приводит интересные сведения о состоянии физического воспитания ингушей, указывая на сложные элементы своего рода спортивных состязаний. Это могло быть метание камня в цель, толкание на дальнее расстояние, проверка гибкости рук при подъеме камня. О камне из храма Маго-Ерды, который употреблялся для испытания зрелости и совершеннолетия мальчиков-подростков во время празднеств, писали Ф.И.Горепекин, Л.Семенов: «Черный камень, величиной почти в две ладони, представлял ту особенность, что на нем имелись пять ямок. Ямки эти расположены симметрично, причем одна из них больше остальных. Сам камень гладко отполирован, имеет форму круглой плитки. Откуда этот камень принесен в святилище неизвестно, но только такой породы камня салгинцы у себя в горах никогда не встречали. При своем малом объеме камень значительно тяжел. Испытуемый мальчик вкладывал свои пальцы в углубления камня и старался его поднять. Чьи пальцы вполне располагались по ямкам и заполняли их, и испытуемый мог поднять камень, то с того времени принимался в общество взрослых. Маловозрастные сделать этого никогда не могли. При гладкой шлифовке ямок сделать это было трудно» [6, 130—131]. Такой камень «постоянно хранился в святилище.., откуда жрец выносил его только в дни состязаний» [2]. Праздник посвящения в мужчины описан И.Базоркиным в художественно-историческом романе «Из тьмы веков».

Состязания, верховая езда, борьба, стрельба, песни, танцы, остроумные вопросы сменяли друг друга, наполняя особым настроением всех присутствующих.

Лучшей школой мужества и отваги являлась для молодых горцев джигитовка. Лошадей готовили к состязаниям практически всю жизнь, особенно активно за 2—3 месяца до начала скачек, иногда по методам, известным только хозяевам. Их приучали не бояться обрывов, пропастей, горных речек, плохих дорог. Во время тренировок лошади пробегали по 30—40 километров за один пробег в различных горных условиях. Всадники приучали своих скакунов бросаться стремглав с утесов и крутых берегов в реку, не разбирая высоты и глубины. Готовя к соревнованиям, лошадей купали в холодной воде по 3—4 раза в день. Кормили чистым зерном. Некоторые наездники кормили своих лошадей жареной кукурузой и поили чаем [9, 242]. Кавказцы вообще любили скачки. Эту черту отмечал Е.Шиллинг: «Поводы для их устройства были различны: в честь рождения сына, в знак уважения к почетному гостю, в день первой запашки, и наконец, просто по решению общества. Скачки обычно превращались в большое общенародное празднество, на которое собирались люди из разных аулов» [25, 30—28].

Джигиты приводили в восторг зрителей головокружительными кульбитами молниеносной быстроты. Они могли на полном скаку производить меткие выстрелы. Мастеров этого искусства можно было бы назвать акробатами. Они безукоризненно владели своим телом, выполняя различные трюки и упражнения на полном скаку. Восторженно описывал один из видов состязаний Н.Грабовский: «Выкапывали яму в земле, в которой помещался баран так, чтобы спина была на уровне земли. Затем, на плетень с четырех сторон клали камни, после чего начинались скачки. Цель этого состязания заключалась в том, чтобы наездник на полном скаку лошади вытащил барана из ямы, поймав за рога. Это было под силу не каждому. К этому виду долго и упорно готовились. Вытащить барана мог смелый, сильный, умеющий хорошо и свободно держаться на лошади наездник. Победитель получал барана. Все родственники и друзья отправлялись к победителю, и там продолжался праздник, который сопровождался обязательно танцами». Дело было даже и не в призе, а в чести и славе победившей лошади и его хозяина [9, 242]. К примеру, легендарный предок фамилии Дзараховых из селения Фалхан — Точ Дзарах исправно мог выигрывать такое состязание [18]. Часто случалось, что вытащить барана так и не могли. Тогда хозяин устраивал простые скачки или джигитовку.

Лихие джигиты в народе были в почете. Известно, что в горах Ингушетии (вторая половина XIX века) в джигитовке славился Аси Даскиев из аула Таргим. На своем вороном скакуне арабской породы он преодолевал высокие барьеры. О Точе Дзарахе из селения Фалхан говорили: «*1аьржача ферта юкъе дото пела ловздаь Дзарах*» (Дзарах, который играл серебряным стаканом на черной бурке). Он мог пустить коня во весь опор, при этом не разлить воды из серебряного стакана, который ставил на плечо поверх черной бурки [18]. Вари Цицкиев, житель предгорного селения Длинная долина, пролезал под животом скачущей во весь опор лошади и вновь оказывался в седле. Когда он появлялся на другой стороне из-под живота лошади,

подбрасывали вверх папаху, и он в таком положении, как правило, попадал в нее выстрелом из пистолета [9, 241]. Хасбот Местоев из селения Барсуки искусно джигитовал на коне кабардинской породы среди посуды с едой, расставленной на земле, не касаясь ни одной тарелки. Лихо гарцевал и выполнял все упражнения на своем коне Хусейн Шадыжев из г.Владикавказа: поднимал на полном скаку различные предметы с земли, стоя в полный рост в седле несущего галопом коня, вел прицельную стрельбу, выполнял самые разные сложные трюки на своем скакуне [26].

Взрослые поощряли любовь юношей к физическим играм и состязаниям, формированию выносливости, храбрости и решительности. Возможно, все это являлось основой тому, что из ингушей вырастали в прошлом прекрасные воины с твердым словом и сильным характером. Вот как пишут о горцах-ингушах ученые-кавказоведы Л.Штедер, И.Бларамберг: «Высокие, с легкой походкой, крепкие и неутомимые. Внешне они свободные, гордые и серьезные. В речи они пылкие, но очень быстро успокаиваются. Все их чувства проявляются искренне и открыто. Презрение к жизни считают они добродетелью, малейшее проявление страха — большим пороком, поэтому они безрассудно отважны…Их горячность очень быстро возбуждается и так же быстро утихает, и хладнокровие считается у них лучшим достоинством» [27; 197—198]; «Ингуши хорошо сложены, но обычно худощавы, имеют дерзкий вид. Они бдительны, проворны, выносливы и неутомимы. Одеваются на манер черкесов, зимой и летом носят бурки» [4].

Мальчиков и юношей воспитывали с ощущением чувства долга и ответственности за судьбу своего народа. У ингушей говорят: «*Дика къонахий — мехка бIоагий*» (Хорошие мужчины — опора народа). Поступки хороших мужчин становились легендой, служили примером для подражания. *«Ма варра гIалгIа ва»* (Как есть ингуш!), — говорили с гордостью.

Физическому воспитанию ингушских юношей было подчинено многое, в том числе их питание, отличавшееся высоким качеством. Правильное сочетание мясных и молочных продуктов, растительности и напитков оказывало благотворное влияние на организм. Достаточно сильное влияние на физическое воспитание оказывали также географические и климатические условия. Постепенно юноши овладевали «секретами» окружающей среды, учились быстро ориентироваться в местности, чему способствовали охота, скотоводство, путешествия по горам.

Физическое воспитание на всех этапах жизни общества вызывало уважение. О спортивных достижениях земляков знали все. Участников и победителей спортивных соревнований почитали в народе. О покорителях высоких вершин Кавказа слагали легенды. И сегодня отношение к спортсменам в ингушском обществе пиететное. В самых разных видах спорта, на самых разных форумах, в том числе и на Олимпийских играх, ингушские спортсмены показывют высокие результаты. В первом десятилетии XX века инициатором проведения ежегодных фестивалей «Кавказские игры» стала Ингушетия. Все это дается огромным трудом и профессионализмом.

Физическое развитие и труд находятся в постоянной взаимосвязи, и в то же время, физическое воспитание вплетено в духовно-нравственное воспитание молодежи.

Литература

1. Аслаханов С-А.М. Этническое наследие чеченцев в сфере физической культуры и спорта. Грозный, 2009.
2. Базоркин И.М. Из тьмы веков. Грозный, 1989.
3. Броневский С.М. Новейшие географические и исторические известия о Кавказе. Ч. 1, 11. М., 1823.
4. Бларамберг И. Кавказская рукопись. Ставрополь, 1992.
5. Верданян Л.В. Традиции мужских возрастных групп у армян (конец X1X — начало XX в.) // Армянская этнография и фольклор: Материалы и исследования. Ереван: Изд.АН.Арм. ССР, 1981. Вып.12.
6. Горепекин Ф.И. Маго-Ерды // Ингушетия и ингуши. Назрань-Москва, 1999.
7. Дзарахова З.М-Т. Физическая культура // Вековые устои ингушской семьи. Ростов-н/Д., 2013.
8. Далгат Б. Материалы по обычному праву ингушей / ИИНИИ. Владикавказ, 1929; Родовой быт чеченцев и ингушей в прошлом. Орджоникидзе; Грозный, 1935.
9. Джамбулатов И. Эх ты, удаль молодецкая // Возвращение к истокам / Составитель С.Хамчиев. Саратов, 2000.
10. Зиссерман А. 25 лет на Кавказе. Ч. 1. СПб, 1879.
11. Карпов Ю.Ю. Джигит и воля: Мужские союзы в социокультурной традиции горцев Кавказа. СПб., 1996.
12. Крупнов Е.И. Древняя история Северного Кавказа. М.,1960; Средневековая Ингушетия. М., 1971.
13. Краснов А.И. Физическая культура и спорт в Чечне и Ингушетии. Грозный, 1963.
14. Леонтович Ф.И. Адаты кавказских горцев. Вып. 1—11. Одесса, 1882.
15. Надеждин П.Н. Кавказский край, природа и люди. Тула. 1895.
16. Пасынков Л.П. Быт и игры кавказских народов // Северокавказский край. № 10.
17. Покровский Е.А. Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья. М., 1884.
18. Сампиев И.М. Личный архив.
19. Смирнова Я.С. Детский и свадебный циклы обычаев и обрядов у народов Северного Кавказа. М., 1968.
20. Шиллинг Е.М. Очерки по этнографии андийцев // АИЭ. Д. 7629, 1946.
21. Семенов Л.П. Археологические и этнографические разыскания в Ингушии в 1925—27 гг. // Многоликая Ингушетия / Составитель М.Албогачиева. СПб.

22. Семенов Ю.И. Союз мужской // Свод этнографических понятий и терминов / Социально-экономические отношения и соционормативная культура. М., 1986.
23. Снесарев Г.П. Традиция мужских союзов в ее позднейшем варианте у народов Средней Азии // Материалы Хорезмской экспедиции. М., 1963. Вып.7.
24. Тайсаев К.У. Этнография традиционного спорта у народов Северного Кавказа. М., 2001.
25. Шиллинг Е.М. Пережитки мужских союзов в Дагестане // Доклады исторического факультета МГУ. М., 1947. Вып. 6.
26. Шадыжев Б.М. Сквозь толщу веков. Нальчик, 2008.
27. Штедер Л. Дневник путешествия в 1781 году от пограничной крепости Моздок во внутренние области Кавказа // Аталиков В.М. Наша старина. Нальчик, 1996.

Л.В.Диордица, К.А.Емельянова
г.Сургут
Сургутский государственный педагогический университет

ФИЗИЧЕСКОЕ САМОВОСПИТАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СУРГПУ

Приобщение студенческой молодежи к физической культуре — важное слагаемое в физическом самовоспитании и саморазвитии культуры здоровья и здорового образа жизни студентов. Здоровье и учеба студентов взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье студента, тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность. Чтобы студенты успешно адаптировались к условиям обучения в вузе, сохранили и укрепили здоровье во время обучения, необходимы здоровый образ жизни и регулярная оптимальная двигательная активность.

Отношение студентов к физической культуре и спорту — одна из актуальных социально-педагогических проблем. Реализация этой задачи каждым студентом должна рассматриваться с двуединой позиции — как личностно значимая и как общественно необходимая.

Целью данной работы является физическое самовоспитание и саморазвитие культуры здоровья и здорового образа жизни студентов СурГПУ.

«Из всех живых существ на земле лишь человек способен к творчеству, к изобретательской деятельности, и что самое удивительное, к целенаправленному творческому саморазвитию, то есть к созидательному изменению самого себя» [1, с. 33].

Творческое саморазвитие осуществляется как самостоятельная инициативная деятельность субъекта и как самостоятельная, но направляемая обучающим в процессе какой-либо учебной, научной, организационной, спортивной деятельности [3].

Саморазвитие является условием движения личности по восходящей к вершинам профессионального мастерства и достижение его новых, качественно более высоких уровней продуктивности и успешности решения все более сложных жизненных задач, которые она перед собой ставит [2].

Физическое саморазвитие — это более широкое понятие и в известном смысле оно включает в себя самовоспитание как один из своих моментов. Процесс саморазвития направляется и осуществляется благодаря взаимодействию таких процессов, как внешнее влияние, источником которого является сама жизнь, социальная среда, целенаправленное воспитание и деятельность самого человека, который выступает одновременно как объект воспитания и субъект собственного формирования.

Формирование потребности в физическом саморазвитии рассматривается как процесс сознательного преднамеренного и целенаправленного воздействия, обеспечивающий положительную результативность мотивационно-ценностных отношений к личностной программе развития в соответствии с требованиями педагогической деятельности, как устранение рассогласования в диспозициях личности, определяющих ее нынешний статус, по отношению к проектируемому будущему.

Для активизации процессов саморазвития необходимо, чтобы индивид осознал себя как личность, индивидуальность и на основе этого создал свою «Я-концепцию творческого саморазвития», свое идеальное «Я» [4].

Физическое самовоспитание — это процесс целенаправленной, сознательной, планомерной работы над собой и ориентированной на формирование физической культуры личности. Он включает совокупность приемов и видов деятельности, определяющих и регулирующих эмоционально окрашенную, действенную позицию личности в отношении своего здоровья, психофизического состояния, физического самосовершенствования и образования.

Процесс физического самовоспитания включает три основных этапа.

Первый этап — связан с самопознанием собственной личности, выделением ее положительных психических и физических качеств, а также негативных проявлений (самонаблюдение, самоанализ, самооценка).

Второй этап — определяется цель и программа самовоспитания, а на их основе личный план. Цель может носить обобщенный характер и ставиться, как правило, на большой отрезок времени — годы (например, достигнуть высокого уровня физической культуры личности); частные цели (задачи) — на несколько недель, месяцев.

Третий этап — связан непосредственно с его практическим осуществлением. Он базируется на использовании способов воздействия на самого себя с целью самоизменения. Методы самовоздействия, направленные на совершенствование личности, именуют методами самоуправления. К ним относятся: самоприказ, самовнушение, самоубеждение, самокритика, самоотчет, самоконтроль.

Отчитываясь за свои действия, поступки, студент глубже осознает какие качества ему необходимо формировать в первую очередь, от каких недостатков избавиться, чтобы улучшить свою личность, какие вносить изменения в свой личный план работы над собой (ведения дневника самоконтроля). Способность студента отмечать даже незначительные изменения в работе над собой имеет большое значение, так как подкрепляет его уверенность в своих силах, активизирует, содействует дальнейшему совершенствованию программы самовоспитания, реализации здорового образа жизни.

Обнаруживается парадоксальная ситуация: все ценят и признают физическую культуру, но занимаются ей лишь немногие. Почему же нет у студентов стойкой потребности в занятиях физическими упражнениями? Формирование потребности в повседневном занятии физическими упражнениями тесно связано с соответствующей внутренней ответственностью и требовательностью человека к самому себе. Воспитать благодаря осознанию важность и необходимость физической культуры, стойкую потребность в ее реализации — вот единственно возможный путь привлечения студенчества к систематическим и массовым занятиям физической деятельностью. Чтобы осознать значение физической культуры необходимо точное, научное знание о физической культуре, в том, почему она нам нужна; необходимо знать, что она может дать организму каждого. Если эти знания будут усвоены (осознаны), возникает естественный вопрос: какие средства физической культуры нужны каждому для того, чтобы сделать его жизнь наиболее полноценной?

Многолетняя практика физического воспитания свидетельствует о том, что периодически происходит переоценка различных тенденций и направлений в физическом воспитании молодежи. За последние десятилетия несколько раз менялись учебные программы, контрольные нормативы, количество часов, отведенное на оздоровление студентов. Но всегда смысл педагогических идей, творческий подход к решению методических вопросов базировался на новейших научных данных и серьезной практике. Нами разработана программа по физкультурно-оздоровительной деятельности студентов Сургутского государственного педагогического университета. В данной программе мы представляем совокупность конкретных рекомендаций по увеличению недельной двигательной активности, физической деятельности студентов.

Основное внимание мы уделяем конкретной системе знаний и умений в поддержании здорового образа жизни, структуре и содержанию организации всей оздоровительной деятельности студентов.

Физкультурно-оздоровительная программа включает в себя как обязательные занятия по физическому воспитанию (апробированные беседы, лекции, методические занятия, контрольные и текущие тестирования), так и дополнительный материал для самостоятельных занятий физическими упражнениями во внеучебное время, который должен способствовать улучшению качества учебных занятий со студентами, а так же комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий для студентов университета.

В учебно-методической практике мы используем рекомендации Муравова И.В. — семь принципов методики и организации физической культуры.

Принцип удовлетворения конкретных потребностей организма (подбор физических упражнений, которые будут способствовать восстановлению ослабленных сторон жизнедеятельности).

Принцип соответствия возможностей организма (наблюдения, самонаблюдение за положительными и отрицательными изменениями, которые способствуют стойкому интересу к занятиям).

Направленность тренировочных возможностей (усиление резервов организма).

Качественное своеобразие используемых средств и методов физической культуры (величина, интенсивность нагрузок и их разнообразие).

Комплексность воздействия (использование не одного, даже очень результативного, а целого ряда средств).

Принцип широкого использования активного отдыха (смена характера упражнения, умения активного отдыха).

Принцип «каждый день и всю жизнь» физические упражнения должны стать неотъемлемой составной частью режима дня и сопровождать человека всю жизнь.

Одним из лучших средств снятия нервно-эмоционального напряжения является оптимальная физическая нагрузка, которая не только устраняет отрицательное воздействие на организм стрессов, но и изменяет в лучшую сторону характер человека. Наиболее эффективными средствами в этом плане бег, дозированная ходьба, плавание, ходьба на лыжах в оптимальных режимах, гимнастика (Калланетика), оздоровительная суставная гимнастика по системе С.М. Бубновского, восстанавливающая лифтинг-гимнастика, программа «Бодифлекс» и др., выполнение упражнений на тренажерах оздоровительного характера. Для тех,

кто решил для себя, что он хочет быть здоровым, мы можем предложить основные пути и средства обеспечения здоровья:

— регулярная двигательная активность;

— питание как фактор, определяющий качество жизни;

— профилактика утомления, расширение функциональных возможностей средствами релаксации;

— естественные источники закаливания (солнце, воздух, вода);

— воспитание сознательного отношение к режиму труда и отдыха.

Содержание методического раздела данной программы направлено на формирование знаний, умений, физических, психомоторных, профессионально значимых качеств.

Нами разработаны и предлагаются комплексы физкультурно-оздоровительных мероприятий для студентов, а также средства и формы самостоятельных занятий недельной двигательной активности.

Мы рекомендуем примерную схему последовательности нескольких комплексов упражнений утренней гимнастики; самостоятельные занятия физическими упражнениями (по легкой атлетике, по лыжной подготовке, по игровым видам спорта и гимнастики); комплексы упражнений круговой тренировки по нескольким видам спорта. А также, развитие навыков оптимального управления внешним дыханием в покое (комплексы дыхательных упражнений); комплексы упражнений на растяжку и расслабление мышц туловища и др.

Не представляется возможным осветить все моменты полезного влияния тренировки на сложный биохимический обмен и на функции многих органов человеческого тела. Однако со всей решительностью следует подчеркнуть, что студенты, занимающиеся различными формами двигательной активности, физически гораздо крепче и более будут подготовлены к различным видам профессиональной трудовой деятельности.

Мы уверены, что очень многие студенты смогут извлечь для себя большую пользу из определенных спортивных занятий, а также смогут участвовать в различных спортивно-оздоровительных развлечениях.

Литература

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 246 с.

2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.

3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. 189 с.

4. Виленский М.Я., Бегидова С.Н. Профессионально-творческое развитие личности специалиста физической культуры и спорта в процессе обучения. Москва-Иркутск, 2004. 213 с.

А.А.Клетнева

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЕДИНОБОРСТВА» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Преподавание дисциплины «Единоборства» на спортивном факультете педагогического ВУЗа связано не только с непосредственным овладением техническим арсеналом какого-либо вида борьбы. Не менее важное значение, имеет функциональная готовность студентов к овладению приемами борьбы, поскольку в учебных группах находятся студенты с разной спортивной специализацией. Требования к профессиональной подготовке выпускников данного факультета предусматривают определенный минимум знаний, необходимый учителю физической культуры, так как раздел борьбы содержится в программе по физическому воспитанию для общеобразовательных школ, где конкретный вид единоборства не оговаривается.

Однако, при ознакомлении студентов с рядом специфических упражнений, выявляются определенные трудности в их освоении, связанные с различного рода нарушениями формирования оптимального двигательного стереотипа в процессе их роста и развития, спортивной специализацией и связанной с ней функциональной готовностью организма к специфическим нагрузкам. Наряду с этим, процесс освоения технических элементов лимитирован малым количеством часов, отведенных на занятия борьбой. Поэтому, предлагается [Г.С.Туманян 1985, А.А.Клетнева 2006] принципиальной основой преподавания единоборств в вузах и школе считать не подготовку к соревнованиям и обучение сложным приемам, а формирование умений владеть своим телом, сохранять устойчивость при различных условиях, привитие навыков страховки и самостраховки при падениях и умения соизмерять свои мышечные усилия. Такой подход не может не сказаться на содержании и объеме средств, и методов, используемых при подготовке будущих бакалавров физической культуры по разделу единоборств.

Основой для создания учебной программы послужила методика обучения русскому рукопашному бою А.А.Кадочникова, где отчетливо просматривается акцент в сторону совершенствование гибкости и координационных способностей, способствующих достижению формирования двигательного стереотипа близкого к оптимальному.

На наш взгляд на начальном этапе обучения, собственно, чем и является учебный курс для студентов, следует, прежде всего, достигнуть физической и координационной готовности студентов к освоению минимального объема технических действий в единоборствах, освоить ряд подготовительных и подводящих упражнений.

Оптимальным вариантом, способствующим наилучшему освоению учебного материала при высокой скорости обучения является широкое использование игрового метода со специфическим содержанием игровых упражнений.

По мнению профессора В.К.Никольского, уже на самой ранней стадии развития человеческой культуры «игра приобретает характер зародышевой физкультуры, подготавливающей человека к его функциям как члена коллектива». В настоящее время считается доказанным, что игры являются не просто средством упражнения. Они оправданы и с медико-биологической, и с общественной, и с педагогической точки зрения, поскольку позволяют развивать богатый набор различных качеств.

В играх присутствует ходьба, бег, метания, прыжки, передвижение на неустойчивой поверхности, переползание, что само по себе является прикладными упражнениями. Игровая деятельность развивает и укрепляет основные группы мышц, естественный тип движений. Приобретенные качества повторяются и совершенствуются в быстро меняющихся условиях, поскольку игра представляет собой область свободно выбираемых форм поведения, целенаправленность и целесообразность которых определяется достижением намеченной цели.

Игровая деятельность как двигательный процесс, отличается свободой, амбивалентностью, особым характером времени и отношения к реальности, что влияет на селективность форм поведения, связанную с внезапно возникшими и изменяющимися условиями.

В 80-х годах прошлого века тренеры увлеклись идеей использования игр в борьбе, как дополнительного средства расширения арсенала начальных и вспомогательных, специфических для спортивной борьбы, двигательных действий на этапе начальной подготовки (Я.К.Коблев и др., 1985; И.А.Кондрацкий и др., 1984;). Это направление оказалось эффективным средством и для снятия монотонии в тех случаях, когда борцам высокой квалификации при ограниченном техническом арсенале приходится испытывать большие физические нагрузки (Я.К.Коблев, 1990). Кроме того, по данным опроса специалистов, игры борца оказались мощным сдерживающим фактором в сохранении контингента обучаемых, за счет обеспечения высокого эмоционального фона, но без характерных для противоборств жестких конфликтных ситуаций.

При подборе игрового материала следует учитывать, что в вводную часть занятия, как правило, включают игры, направленные на воспитание скоростных качеств, ловкости, функций равновесия.

Если игры проводят в начале основной части, то они преимущественно должны быть направлены на воспитание силовых качеств, в конце основной части — желательно использовать коллективные игры с преимущественной направленностью на воспитание выносливости.

Различные игровые упражнения используются с целью: приобрести навык статического сохранения устойчивости в условиях противоборства; навык динамического сохранения устойчивости в условиях противоборства; выработать навык борьбы за приобретение захватов; приобрести навык сохранения, уклонения и освобождения от захватов; овладение простейшими элементами тактики борьбы; воспитание волевых качеств.

Соответственно, все игры подразделяются на несколько специализированных групп:

Игры в касания. Смысл игры: кто быстрее коснется какой-либо части тела партнера. Для этого своими действиями заставляют играющего не только наклоняться, быстро перемещаться вперед-назад, в стороны, выпрямляться и прогибаться в манере, характерной для спортивной борьбы, но и конструировать в дальнейшем двигательные фазы, присущие реальной спортивной схватке.

Игры в теснения — борьба за игровую площадь. Вытеснение противника активными действиями из зоны поединка, действуя в пределах правил, подавление попыток к действию и вынуждение к отступлению.

Игры в блокирующие и атакующие захваты. Играющие обучаются правильно выполнять и освобождаться от захвата.

Игры в дебюты проводятся в более сложных условиях. Они предназначены для формирования умения начинать и продолжать поединок, находясь в различных позах и положениях по отношению друг к другу: спина к спине, левый бок к левому, правый бок к правому, левый бок к правому, правый бок к левому, соперники разошлись и встретились, один партнер на коленях, другой стоя, оба соперника на коленях, соперники лежат на спине (левым боком к правому и наоборот) (Е.Я.Крупник, 1996).

Игры с элементарными формами борьбы. Направлены на формирование простейших навыков ведения борьбы в стандартных условиях и с ограниченным числом разрешенных действий.

Игры с плотным контактом. Предназначены для выработки специфических способностей, необходимых единоборцам: специфического «мышечного чувства», межмышечной и внутримышечной координации и др.

Игры с набивными и мячами разной величины. Предназначены для выработки специфического комплекса координационных способностей: повышение скорости переключения внимания, скорости реакции, удержания нескольких точек внимания, быстрой смены рассеивания и концентрации внимания, точности в дозировании усилий и попадании в цель и др.

Таким образом, использование игровых упражнений на занятиях единоборствами способствует как росту заинтересованности студентами, поскольку позволяет избежать монотонии, так и более быстрому и качественному освоению учебного материала в объеме программы.

Литература

1. Никольский В.К. Доисторическая культура. Серия: Научные беседы выходного дня. Под редакцией Рудаша. М.Л.ОНТИ, 1936. 135 с. Кадочников А.А. Русский рукопашный бой. Научные основы. М.: Грааль, 2003. 288 с.

2. Клетнева А.А. Педагогическая технология интеграции национально-исторического опыта в физическом воспитании при обучении студентов педагогических ВУЗов единоборствам: Дис. … канд. пед. наук. Москва, 2006. 228 с.

3. Коблев Я.К., Рубанов М.Н., Невзоров В.П. Борьба дзюдо. М.: Физкультура и спорт, 1987. 160 с.

4. Крупник Е.Я. и др. Подвижные игры и рукопашный бой // Боевое искусство планеты, 1996. № 1. С. 38—40.

Н.В.Румянцева
г.Вологда
ФГБОУ ВПО Вологодский государственный педагогический университет

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ К ПРОБЛЕМЕ ДОПИНГА

По существующей практике, в России антидопинговый контроль проводится исключительно в спорте высших достижений. В процессе подготовки спортсменов в учреждениях дополнительного спортивного образования, данной проблеме пока не уделяется должного внимания. По мнению Г.А.Макаровой такая ситуация с применением допинга в детско-юношеском спорте обусловлена неосведомленностью спортивных врачей, тренеров и самих спортсменов в вопросах допустимости использования тех или иных препаратов [3, с. 76]. Автор отмечает, что существуют определенные проблемы с обеспечением спортсменов качественными биологически активными добавками и средствами восстановления и повышения работоспособности, проводится недостаточное количество профилактических мероприятий.

По данным ряда авторов последнее время участились случаи применения запрещенных веществ в детском и молодежном спорте [1, с. 31; 3, с. 75]. Проникновение допинга в детско-юношеский спорт вызывает особую тревогу вследствие того, что долгосрочные негативные последствия приема запрещенных препаратов в данном возрасте выражены гораздо ярче, чем когда организм уже сформировался. Кроме того, начинающий спортсмен, прибегнувший к допингу лишает себя дальнейших стратегических перспектив, т.к. обычные тренировочные средства после этого уже не дают должного эффекта. Как отмечает А.Г.Грецов подобные факты чрезвычайно сильно влияют на имидж спорта в глазах общественного мнения [1, с. 31].

А.Якимов отмечает и другие причины несоблюдения антидопинговых правил юными спортсменами [4]. Он считает, что одна из основных причин кроется в сложившейся системе материального поощрения тренеров. Зарплата и премиальные тренеров, работающих с юными спортсменами, зависят от того, насколько успешно выступят их воспитанники на региональных, областных или зональных стартах. Чтобы достичь желанного результата (прежде всего финансового), тренеру вовсе не нужно лезть из кожи, стремясь вывести своих учеников на всероссийский или на международный уровень. Можно не искать талантливых ребят, не разрабатывать новые методики тренировок и восстановления, а воспользоваться некими «средствами», способными улучшить спортивные результаты ребенка со средними показателями. Эту точку зрения поддерживают и Болгарские специалисты [4].

Кроме того, отсутствие допинг-контроля как массового явления в детско-юношеском спорте ведет к определенной «свободе действий» со стороны тренеров [3, с. 76; 4]. Как считает А. Якимов, в России сформировалась когорта тренеров, которые готовят юных спортсменов, не останавливаясь ни перед чем, лишь бы быстрее добиться нужных результатов, а их подопечные, выступая на региональных соревнованиях, где невелик риск попасться на применении запрещенных препаратов, занимают там призовые места [4]. Следует отметить, что зачастую юный спортсмен вообще не знает, что за «волшебную таблетку» дал ему тренер и чем это чревато [3, с. 76]. Как отмечают В.Л.Заркова, Х.С.Иванчева, это связано с тем, что самооценка юных спортсменов сильно зависит от их социального окружения. Они менее информированы и могут попасть под влияние некомпетентных и недобросовестных специалистов, что может побудить их к употреблению допинговых препаратов. Эти спортсмены употребляют запрещенные субстанции, учитывая только их

краткосрочный эффект и забывая о негативном долгосрочном эффекте при продолжительном употреблении [2, с. 43].

В глазах детей авторитет тренера непоколебим. В большинстве случаев родители не принимают участие в спортивной жизни ребенка по разным причинам. Все это ведет к тому, что тренер заменяет юному спортсмену родителей, и все, что делает тренер, не вызывает у ребенка сомнений. Поэтому, по мнению Г.А.Макаровой основное оружие в борьбе с допингом в детском и юношеском спорте — это, прежде всего, образование, информирование [3, с. 77].

Данная проблема существует и в детско-юношеском спорте регионов России, которая обостряется бессистемным, бесконтрольным приемом различных фармакологических препаратов юными спортсменами и отсутствием необходимой профилактической работы с ними. Именно поэтому нами было проведено исследование отношения молодых спортсменов к проблеме употребления допинга и фармакологических средств. Для этой цели была разработана анкета и проведен опрос 77 молодых спортсменов в ноябре 2012 г. на Всероссийских соревнованиях по лыжным гонкам «Сыктывкарская лыжня», Чемпионате и первенствах Вологодской области 2013г. Участники опроса составили две группы: 1-я группа — вологодские спортсмены, 2-я группа — российские спортсмены. В первую группу вошел 41 спортсмен (61% — девушки, 39% — юноши), их средний возраст составил 17,9±4 лет, а стаж занятий спортом 8,3±3,6 лет. Во второй группе 36 спортсменов (52,8% девушек, 47,2% юношей), их средний возраст 16±3,04 лет, стаж занятий лыжными гонками 6,7±2,6 лет. Квалификация вологодских респондентов ниже, чем российских, так в первой группе 4,9% третьеразрядников, 19,5% второразрядников, 34,1% перворазрядников, 41,5% спортсменов имеют квалификацию КМС. Во второй группе большую часть выборки составили Мастера спорта (41,7%) и перворазрядники (36,1%), квалификация КМС у 19,4% лыжников и 2,8% респондентов — это МСМК.

Результаты анкетирования показали, что среди вологодских лыжников витамины систематически принимают 24,4% респондентов, иногда принимают — 65,9%, 9,8% не принимают их совсем, в то время как в группе российских спортсменов 66,7% респондентов принимают их систематически, а 27,8% — иногда, не принимающих данные препараты — 5,6%. Рекомендации к приему витаминов молодым спортсменам дают, как правило, родители (43,9%; 44,4%), спортивные врачи (31,7%; 41,7%) и тренеры (24,4%; 30,6%), 4,9% вологодских лыжника принимают витамины по рекомендации друзей. Следует отметить, что такое витамины знает подавляющее число респондентов, в то время как знания о БАД имеются у 48,8% вологжан и 83,3% российских респондентов.

Среди вологодских лыжников БАД систематически принимают 7,3% респондентов, 24,4% спортсменов принимают их иногда, 65,9% не принимают данные препараты. Несколько иное распределение ответов в группе российских атлетов, так в выборке 25% систематически и 30,6% периодически принимающих БАД респондентов, доля не принимающих БАД спортсменов так же достаточно велика — это 41,7%. Следует отметить, что в обеих группах ряд спортсменов (2,4%; 2,8%) не знают, принимают ли они данные препараты.

Если витамины юным лыжникам рекомендовали к приему в первую очередь родители, то БАД назначают тренеры (25%; 19,5%), спортивные врачи (22,2%; 7,3%), родители (8,3%; 9,8%), а так же друзья (5,6%; 7,8%) (рис.).

Практика показывает, что подрастающие спортсмены смутно владеют информацией и о действии препаратов, и их целевом назначении. Так 7,3% и 13,9% респондентов соответствующих групп очень хорошо и 53,7% и 44,4% хорошо знают, какое действие оказывают принимаемые препараты, 22% и 33,3% имеют только общие представления, а у 17,1% в группе 1 и 8,3% в группе 2 эти знания полностью отсутствуют.

Молодые спортсмены принимают препараты с целью: улучшить восстановление после нагрузок (65,9%; 69,4%), повысить спортивные результаты (34,1%; 36,1%), повысить адаптационные возможности организма (7,3%; 19,4%) и просто попробовать эффект (9,8%; 5,6%).

Многие неопытные спортсмены, принимая фармакологические препараты, полагаются на их безоговорочную сиюминутную эффективность, которая выражается для 70,7% вологодских и 80,6% российских лыжников в улучшении самочувствия, а для 24,4% и19,4% в улучшении спортивных результатов. В то же время 12,2% респондентов группы 1 и 8,3% группы 2 никаких результатов приема препаратов не ощущают.

Нередко юные спортсмены не считают необходимым ставить в известность о приеме фармакологических препаратов свое ближайшее окружение. Так ни от кого не скрывают факт приема препаратов только 14,6% вологодских и 25% российских спортсменов, 4,9% и 8,3% респондентов соответствующих групп не афишируют его. В большей мере о приеме препаратов осведомлены родители (58,5% и 58,3%), на втором месте тренеры (51,2%; 33,3%), далее с небольшим отставанием — друзья (26,8%; 36,1%) и врачи (4,9%; 8,3%).

Показательны действия спортсменов в предполагаемой ситуации «тренер дал Вам для приема какой-либо препарат, Вы…». Так 19,5% вологодских и 27,8% российских лыжника безукоризненно выполнят все требования тренера; только 14,6% респондентов группы 1 тайно выкинут все, что он им предложит; 14,6% и 11,1% респондентов соответствующих групп сошлются на отсутствие рекомендаций врача и откажутся от приема препаратов. Для 19,5% и 2,9% лыжников соответствующих групп отсутствие разрешения родителей будет являться причиной отказа от приема препаратов. Большая часть всех опрошенных (31,7%; 58,3%) понадеется на аннотацию к препарату, и в случае отсутствия противопоказаний для спортсменов примет все, что предложит тренер.

Для 83,7% спортсменов не приемлем даже однократный прием запрещенных препаратов ради выигрыша, при этом 11,6% считают для себя прием допинга ради этой цели возможным, а 4,7% затруднятся дать ответ на этот вопрос. Несмотря на то, что подавляющее большинство респондентов отвергают для себя возможность однократного приема запрещенных препаратов ради выигрыша, только 9,8% респондентов 1 группы и 27,8% второй группы категорически отмечают, что не существует таких мотивов, которые бы смогли их подтолкнуть к приему запрещенных препаратов. Чуть более половины респондентов (58,5%; 50%) на употребление запрещенных препаратов могло бы подвигнуть желание добиться очень высоких спортивных достижений, для 12,2% вологодских и 16,6% российских лыжников — желание войти в состав сборной команды страны. Для 19,5% и 2,8 % соответствующих групп пример соперников по спорту так же является стимулом для приема допинга, а пример товарищей по команде для 2,4% и 5,6% соответственно.

Показательно распределение мнений спортсменов на вопрос «Хотели бы Вы в будущем попробовать запрещенные, но очень эффективные для роста спортивных результатов препараты?». Так отрицательно ответили на этот вопрос 65,1% респондентов, 23,3% затрудняются дать утвердительный ответ, а 11,6% имеют желание попробовать прием очень эффективного допинга.

Негативные последствия приема запрещенных препаратов осознают 88,4%, а 11,6% спортсменов считают, что они безвредны. Однако необходимо отметить, что в предполагаемой ситуации: «Вы случайно узнали, что употребляемые Вами препараты имеют вредные для здоровья эффекты, но позволяют поддерживать отличную спортивную форму, Вы…» только половина опрошенных спортсменов (48,8%; 44,4%) прекратят прием этих препаратов, несколько меньшее число спортсменов, несмотря на запрет, будут действовать исходя из степени вреда препаратов на здоровье (34,1%; 47,2%), 7,3% вологодских лыжников вначале оценят степень эффекта данных препаратов, и только потом примут решение об их приеме, 7,3% и 5,6% респондентов соответствующих групп несмотря ни на что продолжат прием запрещенного средства.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о неблагоприятной ситуации в отношении молодых спортсменов Вологодской области к проблеме употребления допинга. Несмотря на большое число респондентов имеющих отрицательное отношение допингу, имеются спортсмены, которые сомневаются принимать или не принимать запрещенные препараты и те, которые приемлют для себя данное средство повышения спортивных результатов.

Литература

1. Грецов А.Г. Тренинговая программа формирования критического отношения к допингу среди молодых спортсменов / А.Г.Грецов // Материалы второй общероссийской научно-практической конференции «Допинг в спорте: риски, противодействие, профилактика». Москва, 2012. С. 31—38.

2. Заркова В.Л. Создание программ антидопингового обучения в Болгарии на базе опроса спортсменов / В.Л.Заркова, Х.С.Иванчева // Материалы второй общероссийской научно-практической конференции «Допинг в спорте: риски, противодействие, профилактика». Москва, 2012. С. 45—50.

3. Макарова Г.А. Противодействия допингу в детском и юношеском спорте / Г.А.Макарова // Материалы второй общероссийской научно-практической конференции «Допинг в спорте: риски, противодействие, профилактика». Москва, 2012. С. 75—77.

4. Якимов А. Как победить допинг? [Электронный ресурс] / А.Якимов. Режим доступа: http://www.skisport.ru/doc/-read.php?id=227. Загл. с экрана. (Дата обращения: 10.12.2012).

Е.Ю.Шварцкопф, В.В.Ходецкий, О.А.Козырева
г.Новокузнецк
Кузбасская государственная педагогическая академия

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ТУРИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК

Проверка качества современного профессионально-педагогического образования складывается из ряда факторов, где реализация системы условий повышения качества образования и, как следствие, педагогического взаимодействия предопределяет способы и формы изменений тех или иных результатов в структуре обученности и сформированности компетенций.

Учебная практика по туризму как область дисциплинарного знания опирается на сформированные знаний, умения, навыки (специалитет) и компетенции (бакалавриат).

Для получения более качественного результата путем аналитико-синтетической работы была определена система принципов профессионально-педагогического взаимодействия [5]:

1. Принцип научной организации учебной практики в реализации идей гуманно-личностного взаимодействия, фасилитирующего организацию и коррекцию процессов социализации, самореализации, саморазвития, самосовершенствования и взаимодействия в различных социальных средах:

— принцип последовательности, системности, систематичности, прочности и востребованности ЗУН-ов и компетенций в условиях прохождения практики;

— принцип культуросообразности и природосообразности в планировании и организации педагогического взаимодействия;

— принцип учета индивидуальных особенностей субъектов педагогического взаимодействия;

— принцип формирования ценностей и ценностных ориентаций, смыслов, мотивов, целей в условиях прохождения учебной практики по туризму;

— принцип оптимизации в выборе форм, методов, средств и ресурсов различных сред и полей в контексте продуктивного изучения основ туризма;

— принцип учета основ здоровьесберегающей педагогики в разработке субъектно и средово ориентированных аспектов изучения курса.

2. Принцип учета личностного построения акмеперспектив обучения и образования, социализации и самореализации, саморазвития и самосовершенствования:

— принцип единства воспитания, обучения, образования, социализации, саморазвития, самосовершенствования и самореализации в микро-, мезо- и макросредах через занятия спортом, искусством, наукой, культурой и пр.;

— принцип единства целей и ценностей в определении основ социальных и профессионально-педагогических отношений;

— принцип акмеологизации и фасилитации в постановке и решении задач и проблем профессионально-педагогической деятельности;

— принцип субъектного контроля и взаимопомощи в коллективе;

— принцип воспитания и перевоспитания, социализации и адаптации в коллективе и через коллектив;

— принцип формирования внутренней мотивации профессионально-педагогической деятельности и общения через актуализацию, осознание, верификацию и детализацию знаний о туризме как ресурсе социализации современного воспитательно-образовательного пространства;

— принцип детализации модели социализации и самореализации в спорте (туризме) как механизма становления личности через личностно значимую и социально востребованную деятельность и общение;

— принцип ситуативного распределения социальных ролей в ходе выполнения заданий, рефлексии и оформления отчетов.

3. Принцип дихотомического сочетания традиционного и инновационного в определении специфики изучения основ туризма и формирования компетенций в структуре изучения курса «Учебная практика по туризму»:

— принцип рационализации в выборе средств и природной местности в структуре прохождения учебной практики по туризму;

— принцип «выращивания» будущего профессионала в культуре профессионально-педагогических отношений;

— принцип профессионально-личностного самоопределения и самореализации в формировании общих и специальных компетенций педагога по ФК.

4. Принцип агитации и адаптации социального знания в структуре занятий туризмом:

— принцип единства видов туризма в постановке и решении проблем и задач социализации подрастающего поколения;

— принцип формирования потребности в ЗОЖ и спорте;

— принцип детерминации и формирования мотивов, определения уровня притязаний и способов и ресурсов (программы) самореализации личности;

— принцип социальной направленности педагогической работы с обучающимися и их родителями.

5. Принцип ситуативной самоидентификации личности через основы и практику изучения туризма в контексте продуктивности и гуманизма, конкурентоспособности и гибкости, устойчивости и состоятельности.

Данная система принципов профессионально-педагогического взаимодействия реализуется с детализацией и верификацией всей совокупности выделенных положений, определяющих целостность взаимодействия в микро-, мезо-, макромасштабах, предопределяющих получение устойчивого интереса к творчеству и сотрудничеству, а также продуктов самоидентификации, самореализации, самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и общения, хобби и досуга, где и продуктивное, и репродуктивное знание создает условия для самоидентификации, самореализации и самосовершенствования будущего педагога как в области изучения основ туризма, так и в подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности.

Основа репродуктивной деятельности может быть определена в структуре дидактического тестирования, реализуемого на основе учета разработки УМО Кузбасской государственной педагогической академии, где система дидактических заданий должна быть представлена в форме следующей последовательности А + В + С,

где А — совокупность дидактических заданий, где в перечисленных вариантах ответа только один верный, В — все остальные типы заданий — задания и на сопоставление, и на определение последовательности, и на ранжирование, и на пропуск понятия, С — кейс-задание, которое может быть заменено любым заданием продуктивной формы, например, творческий отчет по итогам «Учебной практики по туризму».

Попытаемся представить один из вариантов такого рода дидактического теста, фасилитирующего контроль дисциплин «Основы туризма. Учебная практика по туризму».

Часть А. (*выберите из списка один вариант ответа*)

I. …… область социально-педагогического знания, фасилитирующая будущему педагогу по физической культуре практико ориентированный выбор форм, ресурсов, методик, технологий, средств, методов, принципов управления отдыхом и досугом подрастающего поколения через различные активные и пассивные формы путешествий и прогулок, экскурсий и марш-бросков, сплавов и походов.

A. Основы туризма
B. Основы спортивного ориентирования
C. Учебная практика по туризму
D. Основы регионоведения

II. Объектом изучения курса «Основы туризма» является ……

A. современные теории, методы, формы, средства, приемы, условия, тактики, модели, парадигмы изучения основ туризма как дисциплины и искусства организации активного отдыха и досуга.
B. методики оздоровления населения в структуре разнообразных форм и видов регионального туризма.
C. оптимальные условия организации педагогического и социально-педагогического взаимодействия в структуре выявления, понимания, модификации и решения противоречий и проблем, дилемм и задач здорового образа жизни подрастающего поколения и их родителей.
D. обучающийся, включенный в систему распределения социальных ролей и отношений в структуре туристических слетов, сплавов, конкурсов, походов и пр. форм организации досуга и отдыха.

III. …… — реализация, накопление, распределение и передача от поколения к поколению сведений о достопримечательностях, культурных ценностях, их возможностях, средствах и путях их совершенствования.

A. Правовая функция туризма
B. Информационная функция туризма
C. Экономическая функция туризма
D. Эстетическая функция туризма

IV. …… имеет целевую функцию — лечение определенных заболеваний средствами туризма.

A. Реабилитационный туризм
B. Экотуризм
C. Рекреационный туризм
D. Краеведческий туризм

V. …… — спуск с гор по водным речкам и скалам без вспомогательных средств.

A. Фрирайд
B. Хели-ски
C. Спелеотуризм
D. Каньонинг

VI. …… — подъем на горную вершину с вертолета, спуск на велосипеде.

A. МБТ-туризм
B. Спортивный велотуризм
C. Экспедиционный велотуризм
D. Велотуры

VII. К узлам для связывания веревок в туризме не относят — ……

A. булинь
B. восьмерка
C. женский
D. шкотовый

VIII. До какого возраста нельзя использовать велотуры как формы организации туристической работы?

A. До 18-и летнего возраста обучающегося
B. До 16-и летнего возраста обучающегося
C. До 12-и летнего возраста обучающегося
D. До 14-и летнего возраста обучающегося

IX. К бивачным работам относят ……

A. подготовительные работы по подготовке снаряжения, экипировки, обеспечение питанием, водой и другими средствами (медикаменты, средства оказания первой помощи и пр.).

B. выбор категории туристического похода и подбор его участников.

C. построение плана похода в соответствии с прогнозом погоды и условиями прохождения различных мест.

D. выбор места для привалов, постановка палаток, оборудованием мест для забора воды, погребов, мусорных ям, сооружение костра, заготовка дров, организация сушки одежды и обуви.

X. К видам спортивного ориентирования по взаимодействию спортсменов не относят ……

A. индивидуальные

B. лично-командные

C. эстафетные

D. групповые

Часть В.

XI. Установите соответствие между элементами двух множеств (двух колонок).

Соотнесите физическое качество и его определение в структуре физической подготовки туристов.

A.	Выносливость	1.	определяется эластичностью мышц и подвижностью суставов, зависит от силы, технической подготовленности и реакции спортсмена
B.	Развитие силы	2.	определяет гибкость тела, быстроту движений и ловкость
C.	Подвижность в суставах	3.	не столько развитие мускулатуры, сколько развитие приспособленности мышц к динамической работе определенной мощности, типичной для туристов
D.	Быстрота движений	4.	возможность длительное время проявлять высокую работоспособность

XII. Установите соответствие числам натурального ряда (1, 2, 3, … n), т.е. установите в порядке величины (значимости) ниже приведенные термины.

Установите последовательность этапов в массовых туристических соревнованиях.

A. соревнования в школе

B. республиканские соревнования

C. районные соревнования

D. областные соревнования

XIII. Установите правильную последовательность действий, отношений, событий и пр.

Упорядочьте по объемным размерам следующее снаряжение туриста — ……

A. Переносимые специальные предметы

B. Рюкзаки

C. Спальные мешки

D. Палатка

XIV. Выберите два и более правильных ответов.

Выделите сплавные средства туриста-водника.

A. Плот

B. Каяк

C. Слалом

D. Ял

XV. Впишите пропущенное слово.

Существует следующая классификация топографических …… — масштабные, внемасштабные, пояснительные.

Часть С.

XVI. Разработать систему конкурсов, проводимых в двухдневном походе для обучающихся среднего звена, занимающихся в туристическом клубе. Оценить разработанное по Вами выделенным критериям и показателям. Например, параметры для оценки качества любого педагогического процесса могут быть следующими — направленность, результативность, эффективность, продуктивность, технологичность, интенсивность, оптимальность.

Ответы данных тестовых заданий: 1) C, 2) A, 3) B, 4) A, 5) D, 6) A, 7) C, 8) D, 9) D, 10) B, 11) A–4; B–3; C–2; D–1, 12) A–1; B–4; C–2; D–3, 13) A–4; B–3; C–2; D–1, 14) A, B, D, 15) знаки.

Так по разработанной методической рекомендации О.Ю.Елькиной, Л.Я.Лозован, Н.И.Кошкиной (КузГПА, г.Новокузнецк) вопросы с первого по десятый оцениваются в один балл, с 11 по 15-ый в 6 баллов, часть С оценивается в 60 баллов. Данная форма не очень удобна, т.к. продуктивная составляющая обеспечивает прохождение по любой из систем оценивания результатов (форма оценки) как положительная или как удовлетворительная. Например, система оценивания результатов по Т.А.Чекалиной: низкий (неудовлетворительно) — менее 40%; пороговый (удовлетворительно) — от 41% до 60%; средний (хорошо) — от 61% до

80% и освоение всех дидактических единиц; высокий (отлично) — от 81% до 100% и освоение всех дидактических единиц.

Кроме того, данная форма дидактического тестирования пока не компьютеризирована, поэтому опыт 70-х годов прошлого века определяет потребность в оптимизации ресурсов проверки знаний, умений, навыков специалистов, а также компетенций студентов-бакалавров, изучающих основы туризма. Одной из таких форм может быть табличное клеше, выдаваемое для заполнения студентам при проверке знаний. Такое же клеше заполняется правильными ответами, затем при проверке прикладывается к карточке студента, проставляются «+» и «-», а затем происходит подсчет и подведение итогов дидактического тестирования на карточке студента.

Клеше формата А4 для трех студентов представлено на рис.1.

Практика такого дидактического тестирования облегчена «таблитизированной формой клеше», но опыт компьютерного тестирование не может сравниться ни с чем.

Хотелось бы, конечно, чтобы кроме тотального распространения реструктуризации вузов в МИНОБР-е позаботились об единой форме образовательной (социально-образовательной) среды, например, как в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» (НИЯУ МИФИ) — системы МИФИСТ.

Практика тестирования, конечно же, не может заменить классических форм лекционно-семинарских занятий, коллоквиумов, — она может внести разнообразие. Хотя система МИФИСТ согласна поспорить с традиционными доводами о качественном профессиональном образовании.

ФФК курс ___ группа _____ Дата _____

Тест по разделу «Основы туризма»

Вариант № _____

Фамилия Имя Отчество

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12		13		14	15
ответ											A –	E –	A –	E –	A –	E –		
											B —	F –	B —	F –	B —	F –		
											C —	G –	C —	G –	C —	G –		
											D —		D —		D —			

.....

ФФК курс ___ группа _____ Дата _____

Тест по разделу «Основы туризма»

Вариант № _____

Фамилия Имя Отчество

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12		13		14	15
ответ											A –	E –	A –	E –	A –	E –		
											B —	F –	B —	F –	B —	F –		
											C —	G –	C —	G –	C —	G –		
											D —		D —		D —			

.....

ФФК курс ___ группа _____ Дата _____

Тест по разделу «Основы туризма»

Вариант № _____

Фамилия Имя Отчество

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12		13		14	15
ответ											A –	E –	A –	E –	A –	E –		
											B —	F –	B —	F –	B —	F –		
											C —	G –	C —	G –	C —	G –		
											D —		D —		D —			

Рис. 1. Шаблон карточек для проверки знаний, умений, навыков и компетенций студентов для печати в текстовом редакторе

Верификация и оптимизация условий получения образования в современном свободном образовательном пространстве — практика многоэтапная, болезненная и негуманная. Нельзя вырастить на дидактических тестах Моцартов, Шаляпиных, Черепановых, Ломоносовых, Пушкиных, Ахматовых, Ушинских и пр. — это понятно, но оптимизация материального обеспечения и использования автоматизированного в педагогическом процессе заведомо несет изменение качества и доступности современного непрерывного образования. Первый показатель будет немного ниже, второй намного выше, нежели в традиционном университетском образовании как эталоне культуры и приоритета ценностей интеллигенции.

Литература

1. Марініч Н.В. Вивчення основ соціальної педагогіки як модель формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога / Н.В.Марініч, О.А.Козирєва, Е.Ю.Шварцкопф , А.І.Платоненко // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА. ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. № 13 (272) ЛИПЕНЬ, 2013. Частина ІІ. С. 261—271. Щербакова И.И. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности / И.И.Щербакова, Е.Л.Чеснова, О.А.Козырева, Е.Ю.Шварцкопф // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г.Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 160—163.
2. Острякова С.В. Социализация в спорте как ресурс и продукт социально-педагогического взаимодействия / С.В.Острякова, Е.Ю.Шварцкопф, О.А.Козырева // Технологические обучение школьников и профессиональное образование в России и за рубежом: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Ч. 2. Новокузнецк, 2013. С. 129—130.
3. Платоненко А.И. Понятие «культура» и ее виды в моделировании основ педагогической практики будущего педагога по ФК / А.И.Платоненко, О.А.Козырева, Е.Ю.Шварцкопф // Физическая культура в личностно-профессиональном становлении студента и его образе жизни: научные труды материалов Международной научной конференции Международной академии наук педагогического образования и Московского государственного педагогического университета. М.: МАНПО, 2013. С. 445—447.
4. Шварцкопф Е.Ю. Определение и модификация системы принципов педагогического взаимодействия будущего педагога по ФК / Е.Ю.Шварцкопф, В.А.Дьячков, О.А.Козырева // Актуальные проблемы развития системы физического воспитания, образования и подготовки спортивного резерва на современном этапе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием, Иркутск, 10—11 октября 2013 г. : в 2- т. Т. I. Иркутск: ООО «Мегапринт», 2013. С. 221—223.
5. Шварцкопф Е.Ю. Определение и реализация системы принципов профессионально-педагогического взаимодействия в структуре изучения курса «Учебная практика по туризму» / Е.Ю.Шварцкопф, О.А.Козырева // Проблемы становления профессионала: материалы Международной научно-практической конференции 25—26 сентября 2013 г. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», издательский центр «Социосфера», 2013. С. 28—30.
6. Шварцкопф Е.Ю. Полисистемный подход в моделировании основ современного социально-педагогического знания / Е.Ю.Шварцкопф, О.А.Козырева, Ю.И.Самсонов // Актуальные проблемы современного образования: теория и практика: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Чебоксары: ЧКИ РУК, 2013. С. 50—53.
7. Шварцкопф Е.Ю. Профессионально-педагогическая культура и этика как продукты гуманно-личностного становления педагога / Е.Ю.Шварцкопф, С.В.Мокерова, О.А.Козырева // Технологические обучение школьников и профессиональное образование в России и за рубежом: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Ч. 2. Новокузнецк, 2013. С. 67—69.
8. Шварцкопф Е.Ю. Специфика построения профессионально-педагогического взаимодействия в структуре организации занятий по курсу «Учебная практика по туризму» / Е.Ю.Шварцкопф, О.А.Козырева // Инновации в науке, производстве и образовании: сборник трудов Международной научно-практической конференции, 14—16 октября 2013 г., г.Рязань / отв. ред. К.Н.Гаврилов, В.А.Степанов. Рязань: изд-во Ряз. гос. ун-т им. С.А.Есенина, 2013. С. 319—323.

Д.В.Щепотин
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

МОРАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ КАРАТИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТАКТНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Совершенствование подготовки современных спортсменов — многогранная и многоплановая задача. Она включает в себя ряд направлений, в числе которых совершенствование технико-тактической, физической, психологической подготовки, поиск новых путей повышения работоспособности спортсмена, применение средств фармакологии, питание спортсмена и другие. Ученые, тренеры, да и сами спортсмены находятся в постоянном поиске путей, которые бы обеспечили максимально возможный прирост спортивных результатов [1, 2].

Сохранение каратистами передовых позиций на международной спортивной арене в условиях все обостряющейся конкуренции связано с подготовкой полноценного спортивного резерва, с совершенствованием системы многолетней тренировки на различных ее этапах, который по своему содержанию должен обеспечить надлежащую преемственность в подготовке юных и взрослых спортсменов.

В настоящее время спорт достиг такой высокой степени развития, что физическая, техническая и тактическая подготовленность сильнейших каратистов находится примерно на одном уровне. Поэтому исход спортивных соревнований определяется в значительной степени морально-волевой подготовленностью спортсменов. Реальность современного спортивного мира с его быстроизменяющимися запросами к достижению успеха требует от тренеров реализовывать тренировочный процесс таким образом, чтобы спортсмены, реализуя свой морально-волевой потенциал, могли умело достигать собственные поставленные цели и справляться с различными препятствиями и трудностями на пути к достижению высоких результатов.

Существует множество различных методик воспитания морально-волевых качеств спортсмена. В данном случае, речь идет о восточных единоборствах и стоит отметить многогранность, специфичность, и неотъемлемость психологической и волевой подготовки юных каратистов. Спортивное каратэ имеет явное отличие от традиционного каратэ. Правила соревнований спортивного каратэ предусматривают в первую очередь безопасность спортсмена, сохранение его здоровья, в то время как традиционное каратэ направлено на сокрушение сил противника в один удар. Поэтому в спортивном каратэ чрезмерный контакт, сильные и жесткие удары пресекаются и наказываются согласно правилам соревнований. Наблюдается тонкая грань спорта и боевого искусства.

Это одно из противоречий мирового каратэ, противостояние и спор традиционного японского и современного спортивного каратэ. Таким образом, перед тренером стоит очень серьезный вопрос при подготовке каратистов. На этапе начальной спортивной специализации спортсмен учится базовой технике, осваивает элементарные специальные упражнения, ставится удар, стойки, передвижения.

В современной практике подготовки каратистов тренер ищет пути решения ряда проблем за максимально короткий промежуток времени. Сегодня на спортивной арене мы можем увидеть превосходную технику ведения боя, хороший уровень физической, тактической подготовленности юных спортсменов. Что касается морально волевого аспекта подготовки, то в настоящий момент он требует серьезной доработки. Морально-волевая подготовка требует системного подхода, подготовка спортсменов включает общую (круглогодичную) подготовку, психологическую подготовку к соревнованиям, управление нервно-психическим восстановлением спортсменов.

Процесс многолетней подготовки можно условно разделить на четыре этапа: предварительной подготовки, начальной спортивной специализации, углубленной тренировки и этап спортивного совершенствования в избранном виде спорта. Продолжительность данных этапов обуславливается спецификой вида спорта и уровнем подготовленности спортсменов. Четкого разграничения между этапами подготовки нет. При переходе на следующий этап развития необходимо учитывать возраст и уровень развития его умственных и физических качеств, его потенциальную возможность переносить тренировочные и соревновательные нагрузки, поднимаясь на следующую ступень подготовки.

В данном исследовании мы выбрали этап начальной спортивной специализации, т.к. в настоящее время существует потребность в научно обоснованных методиках оптимизации и совершенствования спортивной подготовки юных каратистов. Этап начальной спортивной специализации обычно охватывает первые годы пребывания занимающихся в спортивной школе. Основные задачи на данном этапе тренировки это — разностороннее развитие физических возможностей организма, устранение недостатков физической подготовленности, освоение разнообразных двигательных навыков (в том числе соответствующих специфике будущей спортивной специализации), создание благоприятных условий для углубленной специальной спортивной подготовки. Особое внимание следует уделять формированию устойчивого интереса юного спортсмена к целенаправленной многолетней спортивной подготовке.

Сегодня проблема морально-волевой подготовки высококвалифицированных спортсменов остается злободневной и требует дальнейшей ее разработки. Без творческого пересмотра форм и методов нравственного воспитания нельзя выйти на уровень высоких требований, предъявляемых к ведущим спортсменам.

Каратэ дает возможность каждому занимающемуся попробовать свои силы, определить свои «плюсы» и «минусы». На занятиях спортсменам приходится преодолевать всевозможные трудности, физические напряжения, бороться с болью. При этом успех в освоении техники и тактики каратэ зависит от того, насколько сильно развита их воля.

В научной литературе воля определяется как «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков».

Воля — форма психического отражения, проявляющаяся в способности к выбору действий, связанных с преодолением внешних и внутренних препятствий.

Волевое поведение проявляется не во всякой, а только в сознательно направленной деятельности, когда человек ставит цель и борется за ее достижение, преодолевая трудности и прилагая при этом волевые усилия.

Примером особо сложного волевого действия являются поступки, совершаемые в ситуациях, где имеется активное противоборство, реальная повышенная опасность для жизни и здоровья самого субъекта и окружающих, неясность обстановки, нехватка времени и информации для принятия решения, большой риск ошибочных действий.

Воспитание волевых качеств происходит на основе строгого выполнения спортивного режима, обязательной реализации тренировочной программы и установок тренера, создания дополнительных трудностей в процессе тренировочных занятий, применения соревновательного метода. Для воспитания волевых качеств могут быть использованы следующие приемы создания дополнительных трудностей в тренировочных занятиях. Для воспитания выдержки и настойчивости, психической устойчивости к преодолению тяжелых ощущений — выполнением упражнений с заданием показать наивысший результат после напряженной тренировки (об упражнении заранее не сообщается).

Для повышения надежности навыков, воспитания уверенности — тренировка в непривычных условиях, упражнения с препятствиями. Для воспитания стойкости и самообладания — соблюдение заданной скорости или темпа при сбивающих факторах. Для воспитания бойцовских качеств, воли к победе — обеспечение конкуренции в тренировочных занятиях и соревнованиях.

Задачи волевой подготовки органически сливаются с задачами полноценной мотивации поведения каратиста, формирования нравственных и интеллектуальных основ спортивной деятельности, взятыми в их практическом аспекте. Решение этих задач составляет неотъемлемую часть нравственного и интеллектуального воспитания каратиста и одновременно важнейшую сторону его волевой подготовки — то, что можно назвать морально-волевым и интеллектуально-волевым воспитанием, без которого не может быть морально воспитанной разумной воли.

Одно из главных средств воспитания воли — преодоление трудностей. Для этого нужны определенные условия: трудности преодолеваются систематически, а не от случая к случаю; они не остаются неизменными; степень возрастания трудностей не исключает возможность их преодоления. Закономерности спортивного совершенствования ставят каратиста перед необходимостью систематически преодолевать трудности, связанные с тренировочными нагрузками, требуют увеличения и оптимального регулирования их. Система тренировочных нагрузок представляет, таким образом, и систему факторов развития воли.

В подготовке каратистов можно выделить две категории трудностей: объективные и субъективные.

К объективным, специфичным трудностям в каратэ относятся трудности, связанные с овладением техники, проявлением быстроты реакции, скорости и силы, выносливости, с неуклонным соблюдением этикета «додзе» в зале и в повседневной жизни. Волевая подготовка, направленная на преодоление объективных трудностей, идентична для всех спортсменов. Она органически переплетается с технической, физической и тактической подготовкой каратистов.

Объективные трудности, общие для всех занимающихся, можно дифференцировать по степени трудности в зависимости от пола, возраста и уровня мастерства каратистов. Эту их особенность необходимо учитывать при составлении классификационных программ по каратэ и при проведении занятий с различным контингентом занимающихся.

Субъективные трудности отражают личное отношение ученика к тому или иному упражнению или заданию, к условиям их выполнения, поэтому воспитывать волю для преодоления этих трудностей необходимо на основе тщательного учета индивидуальных особенностей ученика, учета его личного опыта.

В ходе тренировки необходимо умело применять разные формы поощрения и наказания, похвалы и принуждения. В арсенале каратэ их достаточно много. Нужно уметь убедить ученика в том, что разочарования и поражения в преодолении трудностей неизбежны, они необходимы для дальнейшего его совершенствования. Уверенность и спокойствие тренера всегда передаются ученику, так же как и его нервозность, неопределенность в высказываниях и т.д.

Волевую и психологическую подготовку спортсмена осуществляет главным образом тренер путем систематического управления состоянием и поведением спортсмена в процессе занятий каратэ.

Литература

1. Никитушкин Виктор Григорьевич / Современная подготовка юных спортсменов. Глава № 7. Построение многолетней тренировки юных спортсменов. Методическое пособие. М.: Москомспорт, 2009. 112 с.

2. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. / Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 480 с.

М.В.Бакун
г.Улан-Удэ
Бурятский государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Вопросы организации и регулирования военной службы в Российской Федерации, безусловно, одно из направлений изучения социальных явлений. Социальная основа — права, обязанности, ответственность, условия призыва и прохождения службы военнослужащими и многое другое — отражена в нормативно-правовых актах российского законодательства.

Рассмотрим некоторые понятия в рамках исследуемой темы.

В Федеральном законе «О воинской обязанности и военной службе» дается определение военной службы. «…Военная служба — особый вид федеральной государственной службы, исполняемой гражданами в Вооруженных Силах Российской Федерации …» [1] .

Правовой основой военной службы являются Конституция Российской Федерации, федеральные законы, нормативные правовые акты Российской Федерации в области обороны, воинской обязанности, военной службы и статуса военнослужащих, международные договоры Российской Федерации.

Обзор законодательства [1, 2, 3, 4] позволяет выделить несколько характерных особенностей, присущих военной службе в Российской Федерации:

— значимая роль военной службы в обществе;
— строгая система воинского учета;
— установленная военная форма одежды и знаки различия;
— единая система социальной защиты и гарантий и прочее.

В общем виде специфика социальной роли военнослужащих представлена на рисунке 1.

Социальной стороной военной службы является наличие утвержденного законодательством статуса военнослужащих. Статус военнослужащих — совокупность прав, свобод, гарантированных государством, а также обязанностей и ответственности военнослужащих, установленных нормативными правовыми актами Российской Федерации [2].

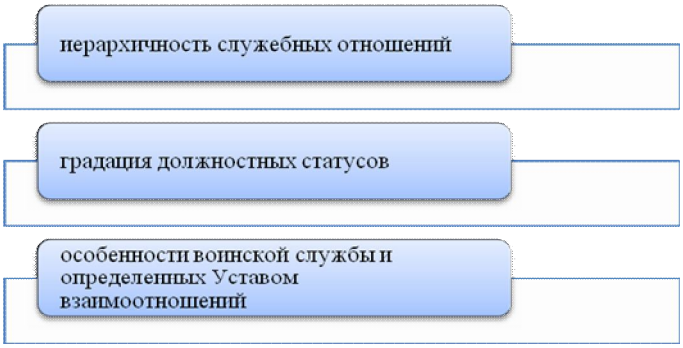


Рис. 1. Черты социальной роли военнослужащих (сост. по источ. [7])

Военная форма одежды носится строго в соответствии с правилами ношения военной формы одежды и знаков различия, определенными Министром обороны Российской Федерации [4].

Отметим, военнослужащие обладают правами и свободами человека и гражданина с некоторыми ограничениями. На военнослужащих возлагаются обязанности по подготовке к вооруженной защите и вооруженная защита Российской Федерации, которые связаны с необходимостью беспрекословного выполнения поставленных задач в любых условиях, в том числе с риском для жизни.

Обозначим некоторые ограничения и запреты для военнослужащих:

— разглашение государственной и военной тайны;
— отсутствие права на обсуждение и критику приказов командира;
— отказ от исполнения обязанностей военной службы по религиозным мотивам;
— уклонение от исполнения обязанностей военной службы, нарушение уставных правил.

В связи с особым характером обязанностей, возложенных на военнослужащих, и отсутствием права заниматься коммерческой деятельностью, государство предоставляет различные социальные гарантии и компенсации.

Для военнослужащих воинских частей устанавливается единая система правовой и социальной защиты, а также материального и других видов обеспечения, социальных гарантий, что является функцией государственной власти, органов военного управления и органами местного самоуправления [2].

Социальными гарантиями военнослужащим, находящимся в воинских частях являются:

— создание благоприятных условий военной службы, быта и системы мер по ограничению опасных факторов военной службы;

— забота о сохранении и об укреплении здоровья;

— бесплатное оказание медицинской помощи;

— государственное личное страхование за счет средств федерального бюджета;

— услуги библиотек, читальных залов, пользование спортивными сооружениями и инвентарем и прочее культурное обслуживание;

— продовольственное и вещевое обеспечение;

— торгово-бытовое обслуживание и т.д.

Также в воинских частях осуществляется система мероприятий по патриотическому, нравственному и эстетическому воспитанию военнослужащих, прививается уважение к воинским традициям, ритуалам, создаются условия для развития самодеятельного творчества.

Безусловно, военная служба, как вид деятельности не лишена недостатков социально-правового характера. Обзор публикаций [5, 6, 7, 8] показал их разнообразие и значительное количество. Приведем некоторые из них:

неуставные отношения и нарушение дисциплины;

нестабильная психологическая среда в воинских коллективах (коллективное настроение, авторитет, требования и установки);

ослаблением значения военных традиций и уставных норм;

социальные и культурные различия военнослужащих, нестабильное существование по этнокультурному принципу низкая толерантность военнослужащих и частые конфликты на религиозной почве;

повышенная социальная самооценка старших офицеров, противоречивые социальные и ценностные ориентации военнослужащих и общества в целом.

Все это говорит о низкой правовой и социальной культуре военной службы, хотя Законом установлено [4], что военнослужащие должны постоянно служить примером высокой культуры, скромности и выдержанности, свято блюсти воинскую честь, защищать свое достоинство и уважать достоинство других. По их поведению судят не только о них, но и о Вооруженных Силах в целом.

Рис. 2. Подход к изучению военной службы с точки зрения социально-правовой основы

На рисунке 2 обозначены три укрупненных направления, которые, на наш взгляд, требует тщательного изучения и исследования с целью построения эффективного механизма обеспечения интересов государства и общества, реализуемых военнослужащими. Предназначение военной службы показывает обязанности и функции, требования, которые четко регламентированы законодательством, характерные черты раскрывают особенности военной службы с точки зрения социально-правовой основы, проблемные области вызывают необходимость изучения и принятия решений.

В качестве вывода отметим, что названные проблемы могут привестит не только к потери престижа и высокого социального статуса военной службы, но и к синергии риска для национальной безопасности.

Литература

1. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 N 53-ФЗ.
2. Федеральный закон «О статусе военнослужащих» от 27.05.1998 N 76-ФЗ.
3. Указ Президента РФ от 5 февраля 2010г. N 146 «О Военной доктрине Российской Федерации».
4. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации (утв. указом Президента РФ от 10 ноября 2007 г. N 1495).
5. Кобзарь П.Е. Развитие толерантности военнослужащих по призыву в воспитательной среде первичных воинских коллективов. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2013. С. 21.
6. Парамонов А.П. Социальные резервы повышения эффективности управления в воинских коллективах. Автореф. дис. … канд. соц. наук. М., 2013. С. 26.
7. Побегайлов Р. Г. Социально-философский анализ дифференциации офицерского корпуса российских вооруженных сил. Автореф. дис. … канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2009. С. 36.
8. Срибный В.Н. Факторы формирования культуры межнационального общения у будущих офицеров. Автореф. дис. … канд. культурологии. Саратов, 2012. С. 20.

О.В.Бузова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ЭТИКА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Нормативная этика наравне с решением проблемы смысла жизни, сущности добра и зла отвечает на вопрос, как должен поступать человек в той или иной ситуации с точки зрения морали [1, 5].

В данной работе будут рассмотрены нормы общения в Интернет пространстве. В Большой советской энциклопедии дается определение понятию пространство и звучит оно так, «пространство — это логически мыслимая форма (или структура), служащая средой, в которой осуществляются другие формы и те или иные конструкции». Под виртуальным же пространством понимается среда, в которой реализуются коммуникации, бизнес-технологии, осуществляется работа средств массовой информации, производится хранение и обработка информации

С одной стороны в виртуальном пространстве человек чувствует себя свободным, все участники общения равны и представляют одинаковую ценность, с другой же стороны остро встает вопрос ответственности за сказанное или сделанное.

Интернет (виртуальное) пространство изначально создавалось, как свободное пространство, в котором каждый член общество может, открыто высказать свою позицию, сохраняя тайным свое имя, социальное положение, род занятий, статус в обществе, ведь за ник-неймом (псевдонимом) может находиться, как известный политик, выражающий негодование по важному вопросу, так и подросток, стремящийся занять свободное время.

Кислер, известный американский ученный, изучающий общение в сети Интернет, высказал поэтому поводу следующее: «когда в коммуникации недостает непосредственной персональной информации, люди обращают свое внимание на само сообщение, нежели друг на друга. Субъекты общения чувствуют большую анонимность и обнаруживают меньше индивидуальности в других, чем когда они общаются по телефону... Они чувствуют меньше сопереживания, вины, в меньшей степени озабочены тем, как они выглядят на фоне остальных, и в меньшей степени зависят от принятых в обществе норм» [2, 249].

Безусловно, существуют нормы, хороший тон общения в Интернете, или так называемый сетевой этикет. Под ним понимаются правила поведения и общения в сети Интернет, традиции интернет сообщества, которых придерживается большинство ее участников.

Однако в социальных сетях, блогосфере, на форумах нередко можно встретить выражения, носящие нецензурный характер, оскорбляющие или принижающие собеседника выражения. В реальной жизни подобного рода обращения можно считать показателем отсутствия этических норм, тогда как в виртуальном

пространстве, общение регулирует норма, утвержденная модератором — человеком или группой лиц, имеющих права на администрирование сообщества или иной структуры. При этом модераторы руководствуются исключительно своими представлениями об этических нормах. Поскольку правила устанавливают они, то и ответственность за антиобщественное поведение лежит тоже на них.Рейнгольд в своей работе «Переосмысляя феномен виртуального сообщества» указывает на то, что «в киберпространстве люди менее человечны по отношению друг к другу» [2, 250]. Поэтому возникают различные конфликты или недопонимание между пользователями, которые порой вырываются в реальный мир. Ярким примером опрометчивых действий модераторов в Интернете служит скандал, связанный с телеканалом «Дождь», который на собственном ресурсе разместил опрос на тему «Стоило ли сдавать Ленинград фашистам и сохранить при этом тысячи жизней?», задевший чувства большей части пользователей сети и вылившийся в отказ операторов кабельного телевидения вещать данный телеканал.

Но несмотря на то, что от модератора зависят правила поведения в сообществе, существуют негласные нормы общения в сети, которые принимаются большей частью администраторов сообществ, они имеют как сходство, так и различие с нормами общения в реальном мире.

Наиболее ярким отличием является то, что общепринятым в Интернете выступает обращение на «ты». Данное явление позволяет уровнять всех членов общения. В то время, как в российских традициях принято обращаться на вы, тем самым проявляя уважение. Естественно, что в Интернет пространстве сохраняются общепризнанные нормы, применимые в реальной жизни, так в группах и сообществах обсуждаются проблемы, а не участники. Недопустима клевета или злонамеренное дезинформирование, или так называемый троллинг (вид виртуального общения, в котором один из участников — тролль — неосознанно (чаще совершенно осознанно) нагнетает гнев, конфликт или осознанно начинает задирать, принижать, скрыто или явно оскорблять другого участника, нагнетая конфликт). Троллинг активно развивается в глобальной сети, на сегодняшний день это один мощных видов коммуникации, позволяющий влиять, как на коммуникативное пространство Интернета, так и на политическую и рекламную коммуникацию [3]. Стоит отметить, что данный вид коммуникации может быть целенаправленным или иметь случайный характер. Обычно специальное использование троллинга имеет цель провоцировать сообщество на высказывания, способствующие продвижению интересов тех, кто стоит за троллями.

Таким образом, в виртуальном пространстве присутствуют нормы и правила общения, однако их установление всецело принадлежит модератору сообщества, а не обществу, как в реальной жизни. Развитие Интернет пространства привело к формированию нового вида коммуникаций — троллингу, который может использоваться намеренно для достижения определенных целей.

Литература

1. Разин А. Этика: Учебник для вузов / А.В.Разин. М.: Академический Проект, 2006. 624 с.

2 Рейнгольд Г. Переосмысляя феномен виртуального сообщества Г.Рейнгольд // Научный журнал кафедр культурологии, эстетики и философии культуры и Центра изучения культуры Санкт-Петербургского государственного университета. 2013. № 15. С. 249—250.

3. Семенов Д.И. Троллинг как тип коммуникативного поведения в Интернете (структура и функции) [Текст]: Автореф. дис. … на соискание ученой степени магистр (031100.68) / Дмитрий Игоревич Семенов; «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет». Комсомольский-на-Амуре, 2013. 24 с.

Е.В.Гутов
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ХЭВИ МЕТАЛ РОК В СУБКУЛЬТУРНЫХ ДВИЖЕНИЯХ

Хэви метал рок (heavy metal rock) как особое течение молодежной музыки сформировался на рубеже 1970—80-х гг. и к концу предпоследнего десятилетия XX века обрел статус самостоятельного течения современной рок-музыки. К этому времени это уже не было неким относительно монолитным и музыкально однородным движением, поскольку на основе единой музыкальной стратегии («играть быстрее и жестче, чем кто-либо раньше») сформировалось несколько идейных и музыкальных ответвлений.

Их разнообразие как в содержательном, так и в музыкальном плане уже к середине 1990-х гг. достигло такой степени, что вряд ли возможно говорить корректно о хэви метал роке как о целостной субкультуре. Более того, в специализированной музыкальной прессе сам основной термин зачастую используется без определителя «рок» — как самостоятельное имя существительное. Это, с одной стороны, подчеркивает масштабность и разветвленность хэви метал; с другой стороны, возникает резонный вопрос: что есть хэви метал как таковой?

Для более точного отражения специфики данного музыкального движения я использую следующие терминологические деривативы: для обозначения всех многообразных ответвлений «тяжелой музыки» используются термины «металл», «металлическая музыка»; термин «хэви метал» применяется для обозначения ее классических моделей образца 1980-х гг. Речь идет именно о музыкальной модели, а не о конкретных представителях того периода, поскольку и во все последующие декады были и есть исполнители более молодых поколений, тяготеющие к этой стилистике. Кстати, в современной музыкальной прессе «классический металл» часто обозначают (слегка иронично) как «hairy metal», т.е. «волосатый металл», намекая на специфический длинноволосый стандарт имиджа исполнителя и фаната металла.

Следует оговорить еще одну особенность функционирования терминологии, связанной с этим музыкальным течением. Дело в том, что само понятие «хэви метал» изначально использовалось в различных трактовках. В частности, в американской прессе оно имеет более широкое значение, чем в британской, европейской и отечественной. Для американцев металлическими являются почти все группы и исполнители, применяющие «жесткое» или «тяжелое» звучание гитар. По американским стандартам к металлу относятся все представители стиля hard rock, тогда как в Старом свете heavy metal ассоциируется со специфическим ответвлением хард-рока, получившим распространение в начале 1980-х гг., прежде всего, в континентальной Европе и Великобритании. Здесь и далее в тексте применяется европейский вариант.

Выявление субкультурных аспектов металлической музыки предполагает дифференциальный анализ ее развития. Почти полувековую историю этой формы рок-музыки можно подразделить на четыре периода: ранний (формационный), классический, неклассический и постклассический.

Первый из них охватывает время с конца 1960-х по конец 1970-х гг., когда в рамках классического рока сформировалось и получило широчайшее распространение течение, обозначаемое как hard rock. Его значение подчеркивается тем, что для множества сведущих и несведущих людей с хард роком прочно ассоциируется рок как таковой. К середине 1970-х гг. хард рок получил свое полное оформление и соответствующий статус на музыкальном рынке; произошла своего рода институционализация этой музыки и, как следствие, ее трансформация в стандартную отрасль шоу бизнеса. Что, в общем-то, негативно сказалось на ее креативных аспектах. С одной стороны, герои рока с характерным для них патетическим бунтарским имиджем оказались в положении обычных звезд развлекательной индустрии. Результатом давления жестких рамок коммерческой масс-культуры стал распад многих талантливых и популярных групп или трансформация их музыки в более простые и коммерчески привлекательные формы. С другой стороны, происходит смена поколений наиболее активных потребителей рок-продукции: бывшие бунтари, эскаписты и авангардисты 1960-х сами оказываются в положении взрослых, консервативных «предков». Следствием этого стало формирование типично коммерческого направления хард-рока, за которым закрепилось название AOR. Эта аббревиатура расшифровывается двояко: album oriented rock (т.е. рок, ориентированный на целостные концептуальные альбомы) и adult oriented rock (рок для «взрослой» аудитории). Вторая версия представляется более точной, поскольку AOR — это, как правило, мелодичный хард-рок с обильным использованием клавишных инструментов, большой долей лирических баллад и медленных танцевальных композиций и с характерным «приглаженным» звучанием.

Реакция на эти процессы тоже оказалась двоякой. Во-первых, панк-революция, охватившая в указанное время британскую и континентальную европейскую молодежную сцену. Анархический протест ранних панков, помимо прочего, был направлен на предшествующую им традицию рок-музыки — как на музыкальную «заумь» эпохи хиппи, так и на «опопсевший» хард-рок. С другой стороны, менее радикальная часть молодого поколения желала своего, более честного и жесткого рока. Именно она и стала основной аудиторией зарождающегося металла, приняв для начала такую переходную стилистику как hard'n'heavy, которую разработал экс-гитарист Deep Purple Ritchie Blackmore в своем персональном проекте Rainbow. На эту же молодежную публику была явно рассчитана продукция известной американской группы Kiss, которая еще в середине 1970-х сочетала в своей музыке все признаки «гламурного рока» с вполне жестким металлическим звучанием.

Второй период — конец 1970-х — 1980-е гг. — является классическим для металла в целом. В первой половине этой декады сформировался хэви метал как таковой, представленный такими течениями как хард-энд-хэви (см. выше), британский металл новой волны (NWOBHM) и «континентальный» (прежде всего, германский) металл. Это не только основное течение металлической музыки, но и прямая эволюция классического рока. В этом плане говорить о металле, как об особой субкультуре вряд ли возможно — за исключением ряда аспектов, связанных преимущественно со спецификой сценического имиджа музыкантов и подражающих им фанатов. Однако, хэви металл породил не только огромную массу поклонников и последователей, но и специфическую символику. Например, типичный жест — вытянутая вверх рука с пальцами, сложенными в «козу» (его автором считается певец американо-итальянского происхождения Ronnie James Dio). Или, ставшие штампом современной масс-культуры проклепанные кожаные куртки, напульсники и т.д.

Субкультурные компоненты металла начали ярко проявляться к концу 1980-х, когда классический металл достиг пика своей эволюции, включив в свою структуру новационное течение — power metal (по сути, металл британского образца с более жестким и скоростным звучанием). Это течение получило наибольшее

распространение в США и континентальной Европе и фактически поставило точку в развитии «чистого» металла.

В то же самое время складывается и получает признание как аудитории, так и прессы целый спектр андеграундных течений металла. В конце 1980-х особую роль играл thrash metal, основные представители которого к началу следующей декады позиционировались как лидеры металлической сцены в целом (американцы Anthrax, Metallica, Slayer, Testament; немцы Destruction, Kreator, Sodom; швейцарцы Celtic Frost и др.). Тем самым они за пять лет проделали тот же эволюционный путь, что и классики хард рока — от культового музыкального андеграунда до статуса суперзвезд шоу-бизнеса. И, как в случае с классически металлом, субкультурность здесь представлена почти исключительно в музыкальном плане.

Свой мощный вклад в функционирование молодежных субкультур внесли различные вариации на тему металл + панк. Именно в этих музыкальных стратегиях особую роль приобрели текстуально-смысловые аспекты и модификации имиджа. Можно сказать, что едва ли не каждая группа, исполняющая музыку такого рода (hardcore punk, oi, straight edge, crossover, thrashcore, grindcore etc.), имеет свои специфические «фишки», связанные с той или иной субкультурой. Например, экологической (Biohazard) или движением скейтеров (Suicidal Tendencies), скинхедов (G.G. Allen).

Принципиально металлические субкультуры, как представляется, сложились и получили развитие в течение третьего — неклассического периода. Здесь наиболее яркими явлениями являются black metal, death metal, doom metal и gothic metal. Каждое из этих течений рок-сцены имеет не только достаточно четко определенные стандарты имиджа и музыкальной стилистики, но и свою принципиальную идеологию. Впрочем, в каждом из случаев есть и внутренняя дифференциация по различным — в т.ч. и субкультурным — критериям. Например, для характеристики субжанров black metal применяются такие определения как folk black, pagan (языческий) black, viking black, sympho black и т.п. За исключением последнего варианта, в котором фиксируется именно музыкально-стилистическая специфика, эти определения характеризуют принадлежность соответствующих исполнителей к тем или иным идеологически ориентированным субкультурам.

Что касается последнего — четвертого — периода металлической истории, то он явным образом подтверждает закономерность, выводимую из общей истории рок-культуры. А именно: смена музыкальных «волн» и поколений происходит на рок-сцене примерно в течение пятилетия. За это время еще недавно остро модный, культовый, инновационный стиль или течение становится стандартным; его развитие, как правило, идет по пути совершенствования техники исполнения, особенностей имиджа, т.е. эксплуатации уже найденных и апробированных идей, приемов, имиджа. А примерно через 15 лет начинается волна ностальгии по «музыке нашей молодости». Как раз в конце 1990-х гг. можно явственно увидеть это в рамках металлической музыки. Речь идет не только о массовом возрождении некогда популярных или культовых исполнителей, но и о появлении молодых групп, исповедующих «классику» того или иного стиля.

Это дает основания полагать, что металл и рок в целом были и остаются базисом именно молодежных субкультур различного рода. Не взирая на то, что классики и ветераны этих движений давно уже обзавелись внуками…

С.Г.Гутова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В XXI веке по-прежнему важную роль в процессе социализации молодежи играет социокультурное окружение, культурная среда, в которой человек действует. Культура общества выступает и как специфическое содержание деятельности и как ее символическое и техническое состояние, Именно культура определяет сферу жизнедеятельности и напрямую влияет на внутренний мир человека. Молодой человек в современном динамичном обществе, благодаря своей мобильности, информационной свободе, гибкости сознания становится главным критиком, создателем, носителем и потребителем культуры.

Традиционная форма социализации с доминированием системы ценностей старшего поколения, отчасти сохранилась и в современном обществе, она настойчиво предлагается и даже навязывается молодому человеку и постепенно становится частью его собственного мира. Для молодежи очень важно во время пройти данный этап идентификации себя с определенной группой, субкультурой, так как позволяет ему сохранять существующие нормы и усвоить базовые для данного типа общества культурные ценности. Для того, что бы стать частью коллектива, молодой человек способен быстро менять собственные установки и убеждения под действием идеологии тех групп, с которыми он себя идентифицирует. Формирование культурных установок,

целостного мировоззрения происходит под непосредственным воздействием общества в целом и социальной микросреды.

Понимание особенности формирования культуры молодого поколения напрямую связано со спецификой современного российского общества. Проблемы, которые обозначились сегодня в рамках молодежной культуры, производны от процессов, происходящих в общественном сознании россиян, а так же зависят от мировых социально-политических, экономических, и культурных влияний и особенно от воздействия глобализации. Так, например, многие современные молодые люди часто связывают демократические ценности с материальным благополучием, а не с основными личностными и политическими правами. Такой прагматический подход к восприятию демократии обусловил падение общественного доверия к власти. Материальные проблемы, рост уровня безработицы, ослабление социальной поддержки со стороны государства — все эти последствия перехода к рынку отрицательно сказались на понимании самой демократии гражданами, как форме политической организации общества и, в качестве следствия, на степень проникновения демократических ценностей в общественное сознание.

Современная молодежь часто проявляет абсентеизм как форму поведения, это связано в первую очередь с тем, что в современном российском обществе отсутствует четко определенная государственная идея, разделяемая большинством граждан страны. Отсутствуют влиятельные молодежные организации, которые могли бы объединить молодежь для решения ряда социальных проблем. Сегодня очень важно для общества осознать, как и почему итак быстро и кардинально меняются интересы и потребности молодежи. Понимание природы происходящих процессов способно показать нам новые решения в плане культурной политики направленной на молодежь.

Среди ряда проблем современной молодежи в России можно назвать и политическую пассивность, слабо выраженный интерес к политической деятельности, который в прочем не исключает растущего информационного интереса. Очевидно, что многие молодые люди, воспитанные уже в новых социальных условиях отдают предпочтение дальнейшим демократическим преобразованиям в обществе. Можно особо отметить, что в современной России, начиная со 90-х годов XX века, демократические ценности распространялись неравномерно и постепенно проникали в сознание большинства людей. Но, в первую очередь, активность проявляло молодое поколение, которое уже стремилось навязать свои убеждения остальной части общества.

Однако существует ряд факторов, которые и сегодня препятствуют развитию гражданской культуры в стране. Так, например, Можно констатировать, что в стране по-прежнему не сформировалось единое мировоззрение, которое бы опиралось на соответствующую идеологию, религию, мораль. Таким образом, формирование в современной России новых культурных ценностей и установок часто вступает в противоречие с традиционным мировоззрением, создавая заметные препятствия на пути взаимопонимания между поколениями.

Другая обострившаяся в последнее время проблема связана с усилением такого явления как инфантилизм в молодежной среде. Культурная планка, а вместе с нею и требования по отношению к своему личному росту и духовному развитию, как в психологическом, так и в экономическом плане заметно снижаются. Статус молодого человека, который сегодня увеличен в России до 35 лет, оказывается приближенным к постоянно зависимому, несамостоятельному положению, такому набору социальных ролей, который позволяет уже вполне взрослому юноше или девушке оставаться в экономической зависимости от родителей. Более того, инфантильные молодые люди имеют высокий уровень притязаний и ожиданий, связанных с государственной поддержкой. Это приводит к стремительной, но опасной для развивающегося общества масштабной маргинализацией молодежи.

Другой очевидный факт, показывает, что для современной молодых людей становится все более характерным стремление эклектизму в сфере культуры. Можно ли считать культурную эклектику проблемой? — это спорный вопрос, поэтому обозначим лишь некоторые последствия, с которыми может столкнуться повзрослевшая молодежь в будущем. Например, уже сегодня заметно как это отражается на существовании традиционной семьи, воспитании детей, не серьезном отношении к трудовой дисциплине и вообще к труду, увеличении времени досуга, связанного с развлечением, игрой, а не творчеством, распространение терпимого отношения ко многим формам девиантного поведения.

Другой серьезной проблемой можно считать результаты процессов глобализации, которые уже очевидно, прослеживаются в экономической сфере, но в культуре такое влияние происходит более медленно и не так заметно. Молодежь становится объектом самого сильного и непосредственного воздействия глобализации, она не только очень быстро впитывает и ассимилирует чужие культурные ценности, но еще и в результате своей социальной мобильности распространяет их в окружающем социальном пространстве.

К современным проблемам молодежи можно отнести манипулирование со стороны властных и коммерческих структур в навязывании и достижении различных целей, а также использование ее как средства в раздувании национализма и экстремизма.

Молодежь является носителем инноваций в обществе, но и с этим тоже связаны определенные трудности, поскольку борьба за преобразования может идти против уже сложившегося общественного мнения и даже определенных социальных институтов. В молодежной культуре происходит принятие инноваций как своего

рода сценария дальнейшего развития всего общества. Молодежную культуру можно рассматривать как платформу для введения различных инновационных идей. Открытия в той или иной сфере должны быть приняты большинством молодежи, тогда идеи быстро распространяются на все обществом. Именно молодежь, являясь в будущем основой общества способна внести максимальные преобразования и адаптировать новые культурные ценности к современным условиям. Именно эта роль и функция молодежи позволяет говорить о ней как о важнейшем источнике новых ценностей и моделей будущего развития.

Таким образом, для решения ряда возникающих в молодежной культурной среде проблем необходимо осуществлять целый комплекс мер связанных с условиями социализации подрастающего поколения. Не имея собственного социального опыта, многие молодые люди идентифицируют себя, благодаря новому информационному пространству, с определенными группами или субкультурами, что позволяет им создать иллюзию сознательного выбора ценностей, своей индивидуальности. В действительности они оказываются еще более ограниченными, лишенными свободы выбора, идеальным объектом для манипуляций. Поэтому можно с уверенностью сказать, что только формирование определенной культурной среды для всего общества, позволит молодежи одновременно развиваться и сохранять традиционные ценности и то великое культурное наследие России, которое способно обеспечить им достойное место мире.

Понимание основных тенденций и перспектив развития молодежной культуры в современном российском обществе необходимо для того чтобы преодолеть возможные проблемы в данной сфере и найти пути их решения. Работа с молодежью остается приоритетной на сегодняшний день, так как общество проходит этап, связанный с переоценкой ценностей, носителем и создателем которой в перспективе будет именно молодое поколение. Необходимы серьезные рекомендации по совершенствованию культурной политики на государственном уровне, учитывающие все особенности, связанные с процессами ювентизации в обществе. Целостный, междисциплинарный подход к решению проблем возникающих в рамках молодежной культуры позволит уже в ближайшем будущем изменить положение дел в культурной, экономической, политической, социальной сферах, что в целом положительно отразится на динамике общественного развития в России.

О.В.Ибрагимова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Понятие «политическая культура» довольно распространенное в современном обществе. Политическая культура я частью общей культуры человека. Подразделяется политическая культура общества в целом, отдельных групп населения и политическая культура личности. Отечественные исследователи Ф.Бурлацкий, А.Галкин, К.С.Гаджиев, Э.Я.Баталов дали определение понятию политической культуры. По их мнению, она представляет собой структурное образование, которое определяется через совокупный показатель политического опыта, ориентации на различные политические ценности, уровень политических знаний и понимание гражданами политических интересов, законов, программных изложений политических партий и общественно-политических движений, норм и процедур. Значимость политической культуры состоит в том, что она способствует обеспечению политической системы.

Выделяют множество функций политической культуры — интеграционную, аксиологическую, коммуникативную, регулятивную, адаптационную и функцию социализации, которая является одной из ключевых. Политическая социализация личности это сложный и длительный процесс, он связан с усвоением ведущих политических норм, ценностей и стереотипов, доминирующих в обществе в данный исторический период.

От успешности процессов социализации зависит будущее политическое состояние страны. Уровень социальной напряженности в обществе зависит от уважения к власти, закону, государству, от понимания и разделения основных политических устремлений и программ, от умения отстаивать и цивилизованно добиваться поставленных целей. Можно привести немало примеров, когда в страны, с низким уровнем политической культуры своих граждан, претерпевали затяжные, порой кровавые кризисы, которые негативно сказывались на всей дальнейшей истории. Одним из наглядных примеров на данный момент является политическая ситуация в Украине. Большое количество граждан этой страны, особенно много в их числе молодежи, выходили на центральные площади, отстаивая свое желание вступления в Европейский Союз, совсем не осознавая при этом последствия для своей Родины. Для многих из них не понятны цели, смысл, риски и выгода этого вступления, однако, эти люди готовы сутками стоять с плакатами с призывами объединения с Европой. С каждым днем политический кризис в Украине только ухудшается. Если искать корень этих проблем, то можно обнаружить, что новое поколение жителей независимой Украины имеют довольно низкий уровень политической и правовой культуры.

Если рассматривать содержательные составляющие политической культуры, то можно выделить такие структурные составляющие как: когнитивные, нормативно-оценочные, эмоционально-психологические и установочно-поведенческие. Не смотря на определенную самостоятельность данных элементов, важно, что бы все эти составляющие находились между собой в определенной взаимосвязи и гармонично дополняли друг друга. Формирование политической культуры процесс непрерывный, постоянно обогащающийся новыми составляющими. Важнейшим связующим звеном всех этих элементов являются информационные процессы. По мнению К. Дойча модель политической системы состоит из четырех блоков: получение и отбор информации, обработка и оценка информации, принятие решений, осуществление решений с обратной связью, каждый из которых связан с различными фазами прохождения информационно-коммуникативных потоков.

В настоящее время политика является неотъемлемой частью жизни, она затрагивает не только интересы взрослых, зрелых людей, но и молодежи. Многие исследователи политических процессов приходят к выводу, что большинство молодых граждан нашей страны гораздо меньше интересуются политикой и вопросами, касающимися политической жизни, чем люди старшего поколения. Однако, если рассматривать отдельные составляющие политической культуры молодежи, такие как политическая грамотность, патриотизм, гражданственность, знание своих прав и обязанностей, умение критически оценивать ключевые политические преобразования и др., то можно заметить, что современная молодежь не так уж и аполитична. На мой взгляд, мнение об аполитичности сегодняшней российской молодежи сложилось из-за того, что существующий политический режим устраивает нашу молодежь,. Она живет по принципу «Лучше синица в руках…», предпочитая приспособиться к существующему положению дел, не рискуя потерять имеющиеся благополучия, она не знает другого режима, и в отличие от людей старшего возраста ей не с чем сравнивать.

Процесс формирования политической культуры идет на протяжении всей жизни человека. По мнению Г.Алмонда, С. Верба, С. Пай проблема формирования политической культуры наиболее актуальна в отношении молодого поколения, поскольку молодежь находится в решающей стадии становления личности, она наиболее подвержена всем веяниям, влияниям, течениям, наиболее восприимчива ко всему, что видит и слышит. В этом таится и наибольшая угроза безопасности нашей страны, так как в молодом возрасте высок риск ошибиться, принять неверное решение, поддаться чужому негативному влиянию. В современных условиях развития общества формирование и развитие политической культуры представляет собой одну из важнейших проблем.

По мнению В.Г. Афанасьева, «политическая информация — это важнейшая часть социальной информации, которая охватывает, прежде всего, явления, факты, события политической сферы жизни общества — отношение людей между классами, нациями, государствами сюда же включается сообщение о событиях и явлениях, происходящих в других областях общественной жизни, прежде всего в экономике и культуре, имеющих политическое значение».

На сегодняшний день трудно отрицать огромное влияние информации на социальные процессы в обществе. СМИ обладают большими возможностями влияния на разум и чувства людей, на образ их мыслей, способы и критерии оценок, стиль и конкретную мотивацию политического поведения. От того, какую информацию и с какими комментариями получат субъекты политики, во многом зависят их последующие действия. СМИ обладают большими возможностями активного влияния не только на восприятие гражданами отдельных политических событий и явлений, но и их отношение к политике в целом.

Современная молодежь среди всех средств массовой информации предпочитает интернет. Отличительной особенностью последних лет является переход на круглосуточный мобильный интернет, т.е. молодой человек уже не только в определенное время дома за компьютером находится в сети, а постоянно в онлайн доступе, через различные современные гаджеты, смартфоны, планшеты, айфоны, коммуникаторы и т.д. Тем самым современное поколение получает всегда самые «свежие» и актуальные новости первыми.

Деятельность СМИ оказывает большое влияние на жизнь общества в целом, на социально-психологический и нравственный облик каждого из членов этого общества, потому что всякая новая информация, поступающая по каналам СМИ, соответствующим образом стереотипизирована и несет в себе многократно повторяемые политические ориентации и ценностные установки, которые закрепляются в сознании людей.

Существуют различные подходы и определения тех функций, которые выполняют СМИ. Одно из самых распространенных мнений, заключается в выделении двух основных функций средств массовой информации: одна из которых гуманитарная, заключающаяся в простом информировании, развлечении, образовании и т.п., а другая идеологическая или политическая, суть которой влиять на массовое сознание общества или отдельных групп населения.

СМИ играют в политической жизни общества существенную роль, имея самое непосредственное отношение к его жизнедеятельности и выполняя репродуктивную (отображают политику через радио, телевидение и прессу) и продуктивную (творящую) функции, поэтому они в той же степени, что и творцы политики несут ответственность за происходящие в обществе процессы.

Л.А.Керн
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

МИРОВОЕ ДЕРЕВО КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СИМВОЛ МИФОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА МИРА

«И будет он как дерево, посаженное при потоках вод»
(Пс. 1, 1-3)

В развитии человеческой культуры процесс постоянной смены форм и способов отношения человека к миру можно представить как историю его образов. В русском языке слово «образ» имеет свою историю развития: в древности оно обозначало «внешний облик», «лик», «лик Божий»,отсюда образом называлась икона (образ Бога), а с другой стороны, от образа пошли слова, имеющие отрицательное значение(образина).

Образ мира — манера внешнего и внутреннего реагирования на него человека, а также специфика эмоциональных и интеллектуальных способов его освоения. Данное понятие перекликается с такими понятиями как «модель мира», «картина мира», «видение мира». Образ мира приобретает реальное существование лишь через осуществление, когда он становится связующим звеном между идеей и ее воплощением.

Символика мирового дерева — это выражение некоей концепции, которая в течение длительного отрезка времени определяла модель мира человеческих сообществ и оставила след в религиозных и космогонических представлениях большинства народов Земли. Упоминание о мировом дереве встречается в мифологических системах славян, скандинавов, индийцев, китайцев, египтян, майя и др. Этот символ нашел отражение в изобразительном искусстве и архитектуре, в планировке поселений, в хореографии, а также в лингвистических особенностях, в живописи, в кинематографии, в современной рекламе.

На основании анализа символики мирового дерева, во всем многообразии его культурно-исторических проявлений, (дерево жизни, дерево-хранилище душ, дерево плодородия, небесное дерево, дерево центра, дерево связи поколений, дерево времени и вечности, дерево познания и другие) можно выделить общие смысловые противопоставления, необходимые для выявления некоторых параметров образа мира.

Мировое дерево как символ центра Вселенной — это священная ось мира, вертикаль, пронизывающая все мироздание и составляющая его сердцевину. Находясь в самом центре мироздания, оно является его главной опорой и стержнем. Мировое дерево соединяет между собой три мира: верхний — небо, средний — земной (ствол) и нижний — преисподнюю (корни). Именно поэтому благодаря дереву можно проникнуть в иные миры. Мировое дерево не только центр, опора мироздания, соединяющая миры вертикаль, но и уменьшенная копия мироздания. С помощью мирового дерева различимы не только основные зоны вселенной, но и временная сфера (прошлое, настоящие и будущее; а в генеологическом преломлении — предки, ныне живущие и последующие поколения) [1, 398—406].

Мировое дерево — это центр Космоса. Под его сенью протекают главные события, связанные как с зарождением мира (оно одним из первых появляется на клочке суши, возникающим среди вод первозданного океана), так и дальнейшим ходом его развития — рождаются боги, герои и великие правители. Например, согласно древнегреческому мифу, Зевс был вскормлен козой Амалтеей у подножия священного дерева; под деревом родился и другой древнегреческий Бог Аполлон; под деревом достиг великого просветления Сиддхартха Гаутама и пр.

Мировое дерево — это выражение основополагающей идеи центра человека, которая прослеживается еще в древних мифологических образах. В тотемических обрядах мировое дерево выступает связующим звеном между человеком и животным, небом и землей, хаосом и космосом. В более развитых формах мифологических представлений символика дерева все более и более связывается с центром, осью мира, крестом, сердцем сочетание которых еще раз подчеркивает их единые основания.

Основной смысл идеи символа центра, как писал румынский исследователь М.Элиаде, заключается в том, что «Центр — нечто в высшей степени сакральное, территория абсолютной реальности (дерево жизни и бессмертия, источник молодости и т.д.) непременно находятся в центре. Дорога, ведущая нему — «трудная дорога», проверка осуществляется на всех уровнях реального: сопряженный с трудностями круговой обход храма; паломничество к святым местам; полные опасностей странствия в поисках «золотого руна», «золотых яблок», «травы жизни» и т.п.; плутания в лабиринте; трудности, встающие на пути ищущего дорогу к себе, к центру своей сути и т.п.» [2, 35]. Продвижение к абсолютной реальности требует от человека настоящих усилий, но только так открывается вся его ценность и вся его вечность, понимание временности периферии, поверхности, внешности. Поверхность всегда легка и общедоступна, но и бездарна вместе с тем, она наполнена страхами перед страданиями, которые в сущности хуже самих страданий.

Мировое дерево символизирует не только центр человека, но и центр вселенского пространства, неподвижную сферу вечности, вокруг которой танцует свой вечный танец ограниченное время. Человек в проявленном мире также является носителем времени, поскольку высшим смыслом его существования является

преодоление своей несовершенной природы, эгоизма и т.д. Это освобождение происходит в сердце человека и Вселенной и мир утрачивает причину своего существования. «Кто кроме него промышляет о земле? И кто управляет всею вселенною? Если бы он обратил сердце Свое к Себе и взял к Себе дух ее и дыхание ее, — вдруг погибла бы всякая плоть, и человек возвратился бы в прах» (Иов 34:13—15).

Другой, не менее существенной идеей, связанной с символом мирового дерева является идея плодородия. Взаимосвязь мирового дерева с идеей плодородия многообразна: оно источник пищи, злаков, влаги, необходимой для пропитания человека, оно и источник человеческого потомства (так, существует значительное число мифов, в которых на дереве в виде цветов и плодов произрастают души людей, падая вниз, в утробу матери, они становятся причиной рождения ребенка). Оно и источник животворных ключей, дарующий силу и вечную жизнь всякому, кто сумел найти путь к ним.

Словом, Мировое дерево-это обобщенный символ неисчерпаемой жизненной силы, производящий все живое, символ вечного обновления и возрождения. Среди символов культуры мировое дерево занимает одно из центральных мест, обозначая не только глубинные основания и полноту человеческого существования, но и нечто, соединяющее эмпирическое и духовное в культуре. Оно центральная категория во многих философских сочинениях, религии, мистике, поэзии всех народов.

Схематическое изображение мирового дерева- крест, является наиболее древним и наиболее адекватным выражением идей всеобщей обусловленности, синкретической связи всего и вся: субъективного и объективного, образа и предмета, внутреннего и внешнего, части и целого. Крест является основополагающей идеей мифологического отношения человека к центру, к своей сути. Основной смысл идеи креста как символа центра заключается в том, что сотворение мира возможно только путем выявления точки отсчета — «центра», что помогает человеку сориентироваться в хаотической однородности и открыть священное пространство, территорию абсолютной реальности. Иначе мир будет похож на «осколки разрушенной Вселенной», «аморфную массу» различных ничем не особенных мест, обыденных в своем существовании. Сочетание дерева, креста и центра подчеркивает их смысловое единство и желание человека жить в освященном мире, в священном пространстве.

Таким образом, формы мироощущения, миросозерцания человека, связи с древними архетипами, духовной реальностью находят эффективные формы проявления в различных образах посредством творчества на протяжении всей истории человечества. Например, идея о плодах «Дерева жизни», «золотых яблоках», отведав которые человек обретает бессмертие, получило актуализацию в современном символе компанииApple, перевернувшим весь мир, после яблока из библейского Рая и яблока И.Ньютона, и ставшим современным «третьим яблоком».

Литература

1. Топоров В.Н. Дерево мировое Мифология // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Т. 1. М.: «Дрофа», 2008. 672 с.

2. Элиаде М. Миф О вечном возвращении. Архетипы и повторяемость. СПб.: «Алетейя», 1998. 250 с.

Т.И.Кузякина
г.Нижневартовск
Социально-гуманитарный колледж

ДУХОВНОСТЬ И ДУХОВНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА В БОГОСЛОВСКОМ, ФИЛОСОФСКОМ И НАУЧНОМ ПОДХОДАХ

Признание современной философской антропологией, теорией культуры (культурологией) высшей значимости духовного начала в человеке позволяет по-новому взглянуть и на самого человека, и на задачи его воспитания и образования, в частности, на проблему духовно-нравственного становления человека. Существует множество интерпретаций духовности, и количество их непрерывно растет. Сложившееся многообразие отражает сложность, глубину, многогранность и противоречивость духовных аспектов бытия.

Известный православный богослов, эмигрант Павел Евдокимов пишет: «Слово “духовный” отсылает к Святому Духу и указывает на уровень бытия, свойственный “рождению свыше”» [3, с. 25]. А профессор А.И.Осипов отмечает, что в свете православного мировоззрения разговоры о духовности беспредметны, если не признается существование святого Духа: «В абсолютном смысле духом является Бог… И согласно христианскому пониманию, духовен тот, кто наиболее уподобился Богу, то есть стал богоподобен» [цит. по: 6, с. 5]. Эти позиции основаны на патристической традиции, представленной в трудах таких богословов как Афанасий Великий, Василий Великий и др. Существуют и современные церковные разработки по духовности. Протоиерей Александр Салтыков выделяет такие черты как ее центрированность на категории Образа, иконографический канон соборного опыта Церкви, символичность духовности, а также ее связь с категорией духовного подвига, основанного на «трезвéнии ума».

В философско-психологической трактовке понятие духа связано с понятием «душа», но сущностно отлично от него. Если душа признается имманентным началом человеческой субъективности, то дух — трансцендентным. Дух, духовное есть сущность душевного. Духовное возникает, когда человек начинает строить иной мир, мир умозрения, с присущими ему понятиями и символами. Человек как бы удваивает мир, строя свою духовную сферу как способ специфически человеческого существования. Лишь в результате такого удвоения мира становится возможным возникновение смысла и разумной, сознательной и целеполагающей деятельности.

В философском понимании духовность включает в себя три начала — познавательное, нравственное и эстетическое. Этим трем особенностям человеческой природы (точнее было бы сказать, сверхприродным способностям) соответствуют три сферы духовной деятельности, созидающие научное знание и философию, искусство, нравственность. Им, в свою очередь, соответствуют духовные ценности, относимые к разряду высших — истина, добро, красота. В истории выработалось и три чистых типа духовных творцов: познающий (мыслитель, мудрец), праведник (святой), художник (поэт, композитор и т. п.). Все эти три модуса вместе образуют в человеке то, что называется духовным началом, духовной жизнью. Они интегрируются в одно целое мироощущением, мировоззрением, мироотношением.

В культурно-антропологическом контексте введение понятия духовности необходимо при определении не утилитарно-прагматических ценностей, мотивирующих поведение человека и его природно-душевную жизнь, а тех ценностей, на основе которых решаются *смысложизненные* проблемы, выражающиеся для каждого человека в системе «вечных вопросов» человеческого бытия. Они формулировались еще древними гностиками. Кто я, зачем пришел в этот мир, каково мое место в нем, каков смысл моей жизни; на основании каких ценностей я должен сделать выбор своего жизненного пути, определить цели и смысл своей деятельности, выбрать средства их достижения и оценить ее результаты; на что я могу опереться в оценке этих результатов, по каким критериям и как возможно усовершенствование моей личности, обретение духовной культуры? В значительной мере эти вопросы давно отрефлексированы в разных школах философии, но они существуют не только для «избранных», а в той или иной форме — для каждого человека. Они хотя и имеют общечеловеческую основу, но каждый раз в историческом времени и пространстве человек открывает и решает их заново для себя и по-своему. На пути их решения и осуществляется духовное восхождение личности, обретение духовной культуры. Поэтому главным здесь является не столько наращивание разнообразных знаний, а их смысл и цель. Соответственно и духовность — это, прежде всего, проблема обретения смысла собственной жизни, ибо сфера деятельности человека, даже рутинной, повседневной не бессмысленна и не лишена ценностного содержания.

Путь духовного освоения всегда интерпретировался как «восхождение» по пути обретения истины, добра, красоты и других высших ценностей. На этом пути формировалась творческая способность человека мыслить и действовать не только «заземленно», узко утилитарно, механически-функционально, но в соотнесении своих действий и ценностей с нравственными и эстетическими критериями, с чем-то внеличностным, составляющим «мир человека». В процессе обретения смысла знания и ценности личностно переживаются. Смысл жизни может быть выстрадан или пережит в радостях и страстях собственного жизненного пути. Переживание судьбы дает динамичное, энергетическое начало поиску знаний и ценностей. Поэтому содержание

«духовности» как определенного качества человеческого бытия интегрирует мысль, знание и чувство-переживание с действием-поведением [см.: 1, с. 5].

В культурно-антропологическом контексте духовность может рассматриваться как в светской, так и религиозной формах, это две разные, хотя и взаимосвязанные линии духовного развития человека. Светское понимание духовного, как уже отмечалось, обычно связывается со сферами искусства, морали, науки, ибо считается, что человек, посвятивший себя познанию мира, творению художественных ценностей, приобщению к этим ценностям, демонстрирующий образцы нравственного поведения, тем самым заведомо обладает чертами духовности. И с этим приходится согласиться, если не зауживать трактовку духовности и не сводить её к сугубо богословско-христианскому пониманию. Проблема духовности занимает существенное место, как в психологии, так и в теологии. Принципиальное отличие состоит лишь в вопросе о первоисточнике духовного (Бог или человек). В остальном светские психологические и богословские позиции зачастую удивительно сходны: основным предметом внимания их авторов являются особенности внутреннего мира человека, его самосознания и субъективных путей восхождения к духовным вершинам бытия. Поэтому следует согласиться с идеей В.В.Знакова, который считает, что «единственный конструктивный путь изучения проблемы духовности человека — не конфронтация, а взаимное дополнение результатов поисков и размышлений светских ученых и богословов» [4, с. 113]. Как полагает В.И.Гараджа, религия, ее интеллектуальное и духовно-нравственное содержание требует обновления, в том числе и на путях диалога со светской мыслью — гуманитарными науками, философией. Принцип взаимодополнительности философского, богословского и научно-психологического подходов к анализу проблемы духовности не отменяет, однако, того, что существуют отличия в вопросах о пути познания феномена духовности. В отличие от рационального научного знания иррациональное религиозное знание основано на вере, оно обладает двумя основными чертами, которые У. Джемс назвал «эмоциональностью» и «интуитивностью». Следующее отличие — это степень образности. В. В. Знаков считает, что для психологического анализа научного знания аксиомой является положение о неразрывной связи, диалектическом единстве его образных и дискурсивных составляющих. А с точки зрения богословия (в частности, восточной ветви христианства, представленной в учении св.Григория Паламы) яркие чувственные образы, возникающие у верующего во время молитвы, считаются грехом, прелестью. Как полагает Святитель Игнатий Брянчанинов в работе «О прелести», «они не могут порождать истинно религиозное знание» [цит. по: 4, с. 105].

Статус категории духовности в современных дискуссиях о будущем России столь высок, что в ней видится главная надежда на выход из кризиса, даже само спасение страны. В.А.Лекторский отмечает парадоксальность сегодняшней жизни, состоящую в том, что решение самых насущных — экономических, политических и социальных — вопросов в нынешних условиях оказывается невозможным без выработки новых идеалов, без большой идеи. Он убежден в том, что если Россия не сможет повернуться к духовности, она погибнет как великая и неповторимая культура, а значит, и как страна [см.: 5, с. 35]. П.А.Сорокин также видел основной ориентир выхода из современного глобального кризиса в одухотворении жизни. Оздоровление общества, по его мнению, возможно в контексте новой культуры, а одухотворение личности востребует реформации всех общественных отношений на пути поворота России к новой интегральной культуре [см.: 4, с. 125—126]. Поэтому большое внимание, уделяемое вопросам духовности в российском обществе, вполне оправдано. Аспекты философского и научного анализа духовности достаточно многообразны, круг светских авторов также весьма широк.

В фундаментальном двухтомном труде нидерландский богослов Кейс Ваайман, высказывает принципиальный тезис о связи мирской духовности с семейной нравственностью, и считает, что без духовно-нравственных ориентиров функционирование и развитие семьи может пойти лишь по отрицательному сценарию [см.: 2, Т. 1, с. XVII].

Итак, мы рассмотрели различные подходы к содержанию понятия духовности, отражающие сложность, глубину, многогранность этого феномена. Огромную роль в формировании духовности человека играют такие формы творчества как искусство, религиозные верования, подлинная теоретическая (от греч. *теория* — «созерцание») наука. Они раскрывают жизнь в динамике, проникая в тайны человеческих отношений, позволяют взглянуть за внешнюю картину жизни и проникнуть во внутренний мир человека**.**

Какова роль музыки в ее сопряжении с духовностью? Социальная эффективность музыки и музыкальной культуры определяется степенью воздействия художественных образов на внутренний мир человека, способных вызвать отклик, чувства, эстетическое переживание у слушателя, так как музыка — это искусство чувства, и содержание музыкального произведения есть открывающаяся нашему сознанию та интеллектуально-чувственная реальность, которую мы вбираем в себя, если музыка отвечает нам по духу. Общение с музыкой ведет к духовному преобразованию личности, личностной культуры. Идеи и чувства, выраженные в художественной форме, обладают наиболее мощной силой внушения и «заражения». Искусство, в том числе музыкальное дает интегрированное представление о жизни человеческого духа. Такая особенность искусства предоставляют субъекту культурной политики огромные возможности для формирования духовно развитых личностей, определения позитивного вектора движения общества.

Таким образом, мы можем констатировать, что представление о духовности является важнейшей составляющей эволюции европейской культуры, поскольку выражает сопряжённость человека с высшими началами бытия и обусловливает его самосовершенствование. Возникнув в христианском тринитарном богословии, оно прошло длительный путь развития. Понятие духа, являясь основополагающим в немецкой классической философии и получив в ней широкое, не сугубо богословское толкование, послужило основой многообразных светских вариантов понимания и интерпретации духовности. В настоящее время наблюдается встречное движение религиозной и светской рефлексии духовности. В богословии получает распространение понятие мирской духовности, источником которой является мир семьи. Культурология, эстетика, теория и история искусств, в свою очередь, заимствуют богословские теологумены для постижения духовной природы искусства. Музыкальный материал содержит всебе самые широкие возможности для решения этой задачи.

Литература

1. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры. Выступление на Круглом столе «Духовность, художественное творчество, нравственность» // Вопросы философии. 1996. № 2. С. 3—9.

2. Вааймaн Кейс Духовность. Формы, принципы, подходы. Том I / Пер. с нидерл. (Серия «Диалог»). М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2009. Т. 1. XXVI, 590 с.; Т. 2. VIII, 416 с.

3. Евдокимов Павел. Этапы духовной жизни. От отцов-пустынников до наших дней: пер. с фр. М.: Свято-Филаретовская московская высшая православно-христианская школа, 2003. 232 с.

4. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания т религиозной веры // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 104—114.

5. Лекторский В.А. Духовность и рациональность. Выступление на Круглом столе «Духовность, художественное творчество, нравственность // Вопросы философии. 1996. № 2. с. 31—35.

6. Миненко Г.Н. Православная культура и проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи // Формирование образовательного пространства на этнокультурной основе: сб. ст. / отв. ред. А.С.Барбачаков. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2008. С. 3—16.

Н.П.Монина
г.Омск
Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского

ЕВРАЗИЙСКАЯ ПАРАДИГМА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Осмысление дихотомии «Восток-Запад» через призму своеобразия и уникальности русской культуры стало одним из социокультурных основ становления в начале XX века евразийства — идейного, социально-политического и духовно-философского течения, объединенного концепцией русской культуры как уникального культурного феномена евразийского пространства, соединяющего в себе западные и восточные черты, одновременно принадлежащего Западу и Востоку и в то же время не относящегося ни к тому, ни к другому культурному типу.

Сущность евразийской концепции проста: если до них география различала два материка — Европу и Азию, то евразийцы стали говорить о третьем, серединном материке — Евразии. Любое государство определяется территорией, на которую распространяется его власть. Евразийцы считали, что существует органическая связь между географической территорией, спецификой развития каждой культуры, и народами, живущими на этой территории.

По существу, все учение о Евразии основано на понимании культуры как живого «всеединства», согласованной культурной деятельности людей, что позволяет превратить каждого человека в личность, обладающую неповторимым национальным своеобразием и одновременно воплощающим общие евразийские начала. С другой стороны, именно подход к цивилизации с позиции человека — субъекта культуры — позволил евразийцам настаивать на том, что живое и самобытное, охватывающее все стороны жизни явление российской культуры, наделенной качествами симфонизма и соборности, обеспечивает свое динамичное единство благодаря творческой активности каждого человека. Таким образом, через индивидуальную культуру, культуру сословия, народа согласованные действия отдельных личностей преобразуются в «симфоническое единство более частных культур», во «всеединство» более общей общенациональной культуры (Л.П. Карсавин).

Евразийцы были убеждены в особом пути России на фоне глубокого кризиса западной цивилизации, и поэтому они хотели выявить позитивное значение национального мировоззрения и российской национальной культуры. В результате для евразийства одной из ключевых становится проблема национальной культуры. Поэтому первоначально евразийцев объединяла глубокая убежденность, что именно через актуализацию национальных начал можно указать реальные пути нового духовного и культурного возрождения России.

Русское евразийство стало обозначать термином «Евразия» не европейско-азиатское единство, а срединное пространство как особый географический и исторический мир, который отделяем как от Европы, так и от Азии. По мнению евразийцев, Евразия должна быть структурной целостностью, объясняемой через саму эту целостность, через ее внутренние составляющие, а не через взаимодействие с внешней средой. П.Н.Савицкий стал, таким образом, первооткрывателем структурной географии. Единство Евразии заключалось не в существовании одного и того же климата или пространства, а в системном характере, в регулярности территории.

По устоявшемуся мнению, евразийская система идей формировалась под влиянием славянофильской философии, ядро которой составляла критика пронизанной утилитаризмом западноевропейской цивилизации и представления о мессианизме русского народа и его культуры, сохранившей христианскую духовную традицию в форме православия.

В целом в проблеме «Восток — Россия — Запад» евразийцы заострили некоторые ее аспекты и придали ей более глубокое историческое обоснование.

Понятие «Евразия», как отмечает С.М.Соколов, стало обозначать историческую парадигму, особую цивилизационную сущность. Оно требовало анализа и выявления внутреннего содержания евразийской природы России. Особое цивилизационое образование у П.Н.Савицкого определялось через главный признак — серединность. Так, например, его работа «Географические и геополитические основы евразийства» начинается словами: «Россия имеет гораздо больше оснований, чем Китай, называться «Срединным государством». Срединность определяет важность для России культуры Востока и культуры Запада. Срединность определяет корни евразийской культуры. Эти корни в вековых соприкосновениях и культурных слияниях народов различнейших рас» [цит. по 7, с. 35].

Именно Россия занимает основное пространство земель Евразии. П.Н.Савицкий писал: «Евразия цельна. И потому нет России «Европейской» и «Азиатской», ибо земли, обычно так именуемые, суть одинаково евразийские земли… Россия-Евразия есть «месторазвитие», «единое целое», «географический индивидуум», — одновременно географический, этнический, хозяйственный, исторический и т.д. и т.п. «ландшафт»...» [4, с. 218]. Уникальность России как особого евразийского материка, обладающего консолидирующей функцией, подчеркивали все евразийцы. Ф.С.Файзуллин, в частности, отмечает, что «евразийцы доказывали большую значимость самобытности, неповторимости каждой национальной культуры, необходимость ее сохранения и развития в новых исторических условиях. При этом они не отрицали значения взаимовлияния культур, и в частности, влияния европейской культуры на Россию, но подчеркивали, что Россия как основная часть евразийской цивилизации вместила в себя ценности европейской культуры. Евразийская культура многообразнее и шире последней, поскольку она в качестве своих истоков имеет культуру многих примыкающих к ней народов: тюркских, угро-финских, туранских, монгольских, арийских и т.д.» [там же, с. 8]. Главным и основополагающим смыслом евразийства стало сохранение российской культуры, занимающей особое место в рамках культурных координат «Запад–Восток»

Ей, России, предначертан особый исторический путь и своя миссия. В этом евразийцы считали себя последователями славянофилов. Однако в отличие от последних, растворявших русскую идею в этнической славянской, евразийцы считали, что русская национальность не может быть сведена к славянскому этносу, что в ее образовании большую роль сыграли тюркские и угро-финские племена, населявшие единое с восточными славянами месторазвитие и постоянно взаимодействовавшие с ними. Так сформировалась русская нация, которая приняла на себя инициативу объединения разноязычных этносов в единую многонародную нацию — евразийцев, а Евразии в единое государство Россию. Национальным субстратом этого государства, как подчеркивал ведущий теоретик евразийства Н.С.Трубецкой, является вся совокупность населяющих его народов, представляющих собой единую многонародную нацию. Эту нацию, названную евразийской, объединяет не только общее «месторазвитие», но и общеевразийское национальное самосознание. Если предположить, что земли не распадаются между двумя материками, а составляют некий самостоятельный мир, это детерминирует целый ряд принципиальных выводов. Главным из них в рамках нашего исследования является вывод о том, что Россия есть особый тип цивилизации и культуры, евразийской культуры. Само название «Евразия» говорит о том, что «в социокультурное бытие России вошли в соизмеримых между собой долях, перемежаясь и сплавляясь воедино, элементы культур Востока, Запада и Юга, создав особое синтетическое, евразийское геополитическое видение мира» [1, с. 97].

Оценивая специфику русской культуры, евразийцы, в первую очередь, обосновывали гетерогенных характер отечественной культуры, который приобретает несколько разноплановых этнических корней и духовных субстратов, а также утверждали самобытность русской культуры, в отличие от европейской и азиатской. Евразия как самодостаточный культурно-исторический мир объединяет, по мнению евразийцев, помимо славян (русских, украинцев, белорусов), туранские, монгольские, угорские и другие народы. Евразия есть область некоторой равноправности и некоторого “братания” наций, не имеющего аналогий в межнациональных соотношениях колониальных империй, а «евразийскую культуру можно представить себе в виде культуры, являющейся в той или иной степени общим созданием и общим достоянием народов Евразии».

Концепцией России-Евразии евразийцы объясняли историческую функцию России — быть Евразией — целостным единением многих народов, населяющих ее «степи и леса».

Отсутствие пространственных барьеров между отдельными народами создавало возможность появления «сверхнациональности», общей для всей Евразии. Культуры славянских, тюркских, финно-угорских, монгольских и других народов Евразии длительное время формировались и развивались, находясь в единой системе связей. Единство целей, схожесть жизненного уклада и менталитета («туранский психологический тип») часто приводили эти народы, по мнению евразийцев, к объединению в единые государства.

Основными факторами, которые способствовали формированию весьма сложной, синтетичной и самобытной культуры на территории России, были, в первую очередь, природно-географические условия, а, во-вторых, — особенности Российского государства как политической и культурно-цивилизационной системы.

О влиянии природного окружения на формирование культурно-ценностных ориентаций, архетипических черт национального характера говорили многие евразийцы. Г. Вернадский, в частности, писал: «Не случайна связь народа с государством, которое этот народ образует, и с пространством, которое он себе усвояет, с его месторазвитием» [цит. по 1, с. 62]. Термин «месторазвитие» — один из центральных в евразийстве. По мнению ученых, именно месторазвитие определяет специфику и культуры, и цивилизации. Все тот же Г.Вернадский пишет: «Под месторазвитием человеческих обществ мы понимаем определенную географическую среду, которая налагает печать своих особенностей на человеческие общежития, развивающиеся в этой среде» [2, с. 21].

Роль политического, государственного фактора в формировании русской культуры также весьма значима. Евразийцы, в отличие от других исследователей, раскрывают специфику не отдельных культурных миров, существующих в рамках Российского государства, но самое русское государство, российское общество в целом же рассматривают как нечто иерархические целостное, приобретающее принципиальные отличия как от культур Запада, так и от культур Востока. «Мы не славяне и не туранцы, а — русские… Мы должны констатировать особый этнический тип, на периферии сближающий нас как с азиатским, так и с европейским, и, в частности, конечно, более всего славянским, но отличающийся от них резче, чем отличаются друг от друга отдельные «соседние» в нашем ряду его представители» [3, с. 256].

Срединное положение России между Западом и Востоком обусловило возможность синтеза восточных и западных ориентации в ее системе ценностей. Так, подобно Западу, в российской системе базовых ценностей значительную роль играла ценность *Развития*. Вместе с тем, подобно Востоку (например, конфуцианской цивилизации), в этой системе ценностей важное значение имели ценности *Государства* и *Служения*. Российская культура глубоко усвоила восточное стремление к целостности. Но и западный путь разделения наук, аналитического мышления и специализации также присущ российской культуре последних нескольких веков.

Таким образом, определяющим в евразийстве стало понимание России как особой исторической формации, уникальность которой связана, в первую очередь, с восточными корнями. Особую роль в становлении отечественной культуры, по мнению евразийцев, сыграл «византийский слой», ибо именно он сохранил «евразийское» наследие предшествующей культуры.

Литература

1. Василенко, И.А. Геополитика. М.: Логос, 2003. 457 с.
2. Вернадский, Г. Начертание русской истории. М.: Логос, 1927. 654 с.
3. Евразийство. Опыт систематического изложения // Мир России. Евразия: Антология. М.: Алгоритм, 1995. 358 с.
4. Мир России — Евразия: Антология / Сост.: Л.И.Новикова, И.Н.Сиземская. М.: Высш. шк., 1995. 399 с.
5. Савицкий П.Н. Географические и геополитические основы евразийства // Классика геополитики, XX век: Сб. / Сост. К.Королев. М.: АСТ, 2003. 678 с.
6. Сендеров В.А. Евразийство — миф XXI века? // Вопросы философии. 2001. № 4. С. 45—85.
7. Соколов С.М. Философия русского зарубежья: евразийство: Монография. Улан-Удэ, Изд-во ВСГТУ. 135 с.

С.В.Омарбекова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ЭВОЛЮЦИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Понятие «правовая культура» предполагает оценку «качества» правовой жизни того или иного общества и сравнение его с наиболее развитыми правовыми образцами, идеалами и ценностями.

Роль правовой культуры в жизни общества многогранна. Правовая культура — своеобразная форма гармоничного развития человека, через которую достигается общесоциальный прогресс. Данный прогресс

подразумевает создание правовых ценностей, обогащающих личность, и представление обществу необходимых юридических условий для спокойного и упорядоченного развития.

Под правовой культурой понимается обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем качественное состояние правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а так же степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека.

Из определения следует, что правовая культура — определенное «качество» правовой жизни общества, уровень его развития, складывающихся в том или ином состоянии пребывающих (с точки зрения уровня развития) подсистем, частей или элементов[1, с. 346].

Правовая культура представляет собой разновидность общей культуры, состоящей из духовных и материальных ценностей, относящихся к правовой действительности. Она не только результат, но и способ деятельности, и в этом смысле духовная правовая культура понимается как образ мышления, нормы и стандарты поведения. И именно правовая культура является одной из важнейших предпосылок и необходимым условием формирования правового государства, реализации правовой реформы, усилением борьбы с преступностью.

Состояние правовой культуры современной России является важным показателем степени зрелости правовой системы. В ее правовой системе отражается уровень прогрессивно-правового развития общества. Правовая культура опосредует все основные сферы правовой жизни общества: правотворчество и законодательство, правосознание и реализацию права, субъективные права, свободы и обязанности граждан, политико-юридические институты, учреждения общества и государства, определяя их особое качественное состояние, которое можно выразить понятием правокультурность. Это уровень и степень прогрессивно-правовых достижений, воплощенных в человеческой деятельности и ее результатах.

Особенностью правовой культуры России является то, что для нее характерно требование подчинения правовых норм некой нравственной «правде», примат нравственно-этических, социальных по своей природе императивов по отношению к государственно-правовым и формализованным предписаниям.

На процесс формирования и развития политико-правовой культуры российской государственности существенное влияние оказывали такие факторы, как особенности геополитического положения страны (между Востоком и Западом), ее пространственные характеристики и климатические условия, многоэтнический состав населения, социокультурный быт, традиции и верования, по преимуществу военный характер внешней политики.

Современное российское общество переживает глубокий нравственный, эстетический и духовный кризис, вызванный социально-экономическими переменами в стране. Кризис наблюдается и в правовом сознании граждан: правовой нигилизм, юридический беспредел, правовое бескультурье стали процветающими в современном обществе явлениями. К сожалению, мы не можем похвастаться о высоком, но даже и о среднем уровне правовой культуры российского общества. Кризис современного правосознания во многом определяется именно низким уровнем правовой культуры.

В современной России развился и закрепился несистемный тип культуры. Правовая культура молодежи отражает общий мозаичный характер культуры, включает в себя локальные фрагменты деформированного правосознания, неправовых ориентаций и мотиваций. Важной ее характеристикой является обесценивание правомерного поведения как универсальной модели.

Правовая культура молодежи несет на себе печать утраты различения между саморазрушением и самоутверждением, сопровождается ростом ощущений социальной приемлемости и естественности девиации. Правовая культура современной российской молодежи носит характер девиации.

В современных условиях развития российского государства и общества необходим новый культурно-правовой феномен — правовая личность, для которой характерны такие типологические черты, как уверенность в том, что только свобода всех людей в обществе есть одна из надежных гарантий свободы каждого; уважение достоинства других лиц, выступающих в качестве равных участников правового общения; чувство личной ответственности за свои поступки и внутреннее убеждение в важности исполнения человеком лежащих на нем обязанностей; уважение к закону; вера в то, что соблюдение принятых человеком обязательств есть безусловное условие нормального сосуществования людей в рамках общества.

Формирование правового государства неотделимо от процесса развития правовой культуры населения, что способствует созданию развитого гражданского общества. В связи с эти в общественном сознании должно утвердиться отношение к праву как к социальной ценности на основе социальной справедливости, гуманизма, свободы личности.

Именно правовое воспитание является одним из способов повышения правовой культуры. Его необходимо рассматривать как непрерывный, целенаправленный, системный процесс формирования правосознания и правовой культуры социума, создания здоровой нравственной атмосферы, эффективной системы законодательства и установления подлинного демократического режима. Правовое воспитание осуществляет включенность личности в политическую, социальную и правовую действительность, формирует статус человека и гражданина.

Правовая культура должна выполнять одновременно несколько специфических функций: познавательно-преобразовательную, праворегулятивную, ценностно-нормативную, коммуникативную, прогностическую.

Познавательно-преобразовательная функция связана с созданием правовых и нравственных гарантий таких общечеловеческих ценностей, как честность и порядочность, доброта и милосердие, моральный самоконтроль и совестливость, человеческое достоинство и свобода выбора.

Праворегулятивная функция правовой культуры направлена на обеспечение устойчивого, слаженного, динамичного и эффективного функционирования всех элементов правовой системы.

Ценностно-нормативная функция правовой культуры проявляется в разнообразных явлениях, фактах, которые приобретают ценностное значение, отражаясь в сознании действующих индивидов и человеческих поступках, в социальных институтах и т.д.

Коммуникативная функция правовой культуры обеспечивает общение граждан в правовой сфере, существует через это общение и влияет на него.

Прогностическая функция правовой культуры охватывает правотворчество и реализацию права, проблемы укрепления законности и правопорядка, обеспечения правомерного поведения граждан, их гражданской активности и т.д., включает анализ тенденций, характерных для всей правовой системы.

Правовая система — понятие сложное и многоплановое, включает в себя целый комплекс компонентов, оказывающих нормативно-организующее воздействие на общественные отношения.

Стратегическими целями развития российской правовой системы и государственности сегодня являются: построение такого государственно-правового механизма, который был бы направлен на реальное обеспечение провозглашенного Конституцией РФ положения о правах человека как высшей ценности; отработка системы реального воздействия человека на государство через институты гражданского общества.

Целями правовой культуры на современном этапе являются: формирование чувства права и законности; освоение достижений логико-правового мышления; совершенствование законодательства; повышение уровня правовой деятельности; увеличение объема и качественное совершенствование пра-вопослушания; совершенствование юрисдикционной деятельности; изучение памятников права и правоприменительной практики как основы юридического образования.

В настоящее время существует много проблем, связанных с процессом повышения правовой культуры. Это и правовая безграмотность населения, и сложный процесс правотворчества, и противоречие нормативно-правовых актов реальной действительности, не развитая идеология правового государства и, как следствие, правовой нигилизм, отрицание нравственных принципов. Для разрешения этих проблем необходимо целенаправленная политика государства на повышение уровня правовой культуры общества.

Повышение правовой культуры — это сложный и длительный процесс. Средствами формирования правовой культуры могут служить пропаганда права, развитие у граждан юридических знаний, практическое укрепление законности, совершенствование системы правовых актов.

Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является основными задачами в процессе формирования правового сознания и правовой культуры

Литература

1. Теория государства и права / Отв. ред. В.Д.Перевалов. М.: Норма. 2008. С. 346.

В.В.Савицкая
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПОЛОЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА И ЗАНЯТОСТИ

Возрастные рамки молодежи, специфика процесса социализации при вхождении в статус взрослого определяются конкретными социально-историческими условиями общества и его культурными традициями. Возрастные границы указанного периода условны, их можно определить интервалом от 13—14 лет до 29—30 лет. Однако молодость — не только этап жизненного цикла, сколько определенный социальный статус человека, связанный основными видами деятельности: учащийся, военнослужащий, работающий и т.д. [1, с. 8—9].

Жизненные ценности и социальные ожидания молодежи претерпевают весьма существенные изменения, которые проявляются в специфической мотивации молодежи к трудовой деятельности, по которой можно судить о том, насколько молодежь готова к своему трудовому будущему. Изменения мотивации молодежи к

трудовой деятельности позволяет говорить о том, что зачастую выбор жизненных и образовательных стратегий не носят характер осознанного, продуманного выбора, а является следствием «компьютерных» соображений.

Недостаточно объективное представление о трудовом потенциале молодежи подтверждает необходимость серьезного изменения, которое должно осуществляться на уровне государственной политики по регулированию сферы трудовых отношений, в том числе отношений по поводу вступления в трудовую жизнь молодого поколения.

Проблема трудозанятости населения — одна из экономических, социальных и культурных проблем, с которыми столкнулось общество в современном мире. Эта актуальная проблема в большей степени касается молодых людей, которые закончили обучение в общеобразовательной школе, но не продолжили далее свое образование в сузах и вузах, поэтому должны быть трудоустроены, то есть, эта проблема незанятой молодежи в возрасте до 18 лет.

«Ситуация с трудоустройством выпускников учреждений профессионального образования, сложившаяся в новых социально-экономических условиях, предполагает необходимость выработки принципиально новых подходов, организационных и методических принципов создания и функционирования государственной системы содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству молодых специалистов» [2, с 13].

Сегодня назрела необходимость в признании политики, в сфере занятости молодежи, как важнейшей составной части общей молодежной политики государства и регионов. Поэтому, активное регулирование занятости молодежи — это основное условие ее эффективной занятости не только сегодня, но и в долгосрочной перспективе, раскрытии и реализации трудового потенциала молодежи, как исключительно важного стратегического ресурса страны.

Экономическая динамика России и регионов в последние годы диктует необходимость разработки новых подходов к решению проблемы занятости молодежи. При этом по мере развития рыночных отношений требования к качеству подготовки молодого работника неизбежно будут возрастать.

Совершенствование механизмов государственной поддержки занятости молодежи необходимо не только для нормального функционирования экономики, но и важно с позиций тех социальных процессов, которые происходят в современном российском обществе.

Реальным шагом в решении проблем улучшения занятости молодежи, может стать общенациональная система занятости молодежи. Система, которая позволит, с одной стороны, решить вопросы лучшей координации действий исполнительной власти на федеральном и региональном уровнях, ответственных за решение проблем занятости. С другой стороны, общенациональную систему занятости молодежи необходимо рассматривать, как важную составную часть всей государственной политики в отношении молодежи.

Усилия органов государственной власти по обеспечению гарантий в сфере занятости молодежи остаются малоэффективными, поскольку принимаемые меры не успевают за динамично развивающимися социальными профессиями, как позитивными, так и негативными в сфере труда и занятости молодежи. В настоящее время необходимы адекватные управленческие решения, которые позволят сформировать эффективные механизмы занятости молодежи с учетом вектора развития российской экономики, политики и жизненных стратегий российской молодежи.

Занятость молодежи на региональном уровне является своеобразным барометром, показывающим эффективность функционирования не только экономики, но и систем образования и подготовки кадров рабочих и специалистов.

Кроме того, на региональном уровне активно должны работать управленческие, организационные и экономические структуры, позволяющие существенно улучшить ситуацию с профессиональным становлением молодежи и ее занятостью. Необходимым элементом экономического образования молодежи является воспитание трудовой культуры, которая выражается в умении планировать работу, поддерживать порядок в производственном помещении, на рабочем месте, правильно пользоваться различным оборудованием, выполнять работу с необходимой точностью, экономично расходовать материалы и время, соблюдать технологическую и трудовую дисциплину и пр.

Повышение эффективности государственной поддержки занятости молодежи может быть успешно реализовано при постоянном совершенствовании организационной структуры, информационной поддержки, нормативно-правового и кадрового обеспечения деятельности органов, осуществляющих политику занятости на местах.

Таким образом, положение современной российской молодежи в сфере трудоустройства и занятости и проблема улучшения системы профессиональной подготовленности и трудоустройства молодежи — существенные проблемы современного российского общества, от того, насколько компетентно и обдуманно они будут разрешены сегодня, зависит будущее страны, конкурентоспособность молодых специалистов на мировом рынке. Улучшение качества трудовой жизни молодежи сегодня является важнейшей в социальном, экономическом, общечеловеческом плане для России и решать ее необходимо сегодня поэтапно, целенаправленно и системно.

Литература

1. Басов Н.Ф. Социальная работа с молодежью: Учебное пособие. 3-е изд. / Н.Ф.Басов. М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К», 2010. 328 с.

2. Энциклопедия содействия трудоустройству. В 3-х томах. Т. 1. Нормативная и методическая база системы содействия трудоустройству и занятости выпускников учреждений профессионального образования / Гл. ред. Е.П.Илясов. М.: МЦПТ МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005. 279 с.

А.В.Тагирова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

КОНЦЕПЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА РУДОЛЬФА ШТАММЛЕРА КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ИДЕАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Идея естественного права к концу XIX века потеряла свою популярность. Благодаря критике исторической школы идея неизменного и постоянного естественного права перестала быть актуальной. Так же «природному» праву противостоял правовой позитивизм. Если историческая школа указывала на изменчивость, социокультурную обусловленность и относительность любого права, то позитивизм делал акцент на его реальности, эмпиричности, формальной определенности, принудительности [1. С. 361]. Но несмотря на это, на рубеже XIX—XX в. В Германии происходит процесс возрождения идеи естественного права. Теперь естественное право нуждалось в «доработке», а именно современные реалии требовали учитывать изменчивость мира, центральной фигурой которого является человек.

Представители возрожденного естественного права в Германии — это неокантианцы. Для истории правовой мысли большое значение имели две школы неокантианства: Марбургская и Баденская. Обе школы перестроили кантовскую схему теории познания, путем отказа от противопоставления трансцендентального субъекта трансцендентальному объекту («вещи-в-себе»). Представители марбургской школы провозглашали юриспруденцию математикой общественных наук. Виднейшим представителем Марбургской школы неокантианства является Рудольф Штаммлер (1856—1938).

Рудольф Штаммлер — выдающийся философ и теоретик права. Он не был первым, кто предпринял попытку построить научное знание о праве сквозь призму философии, такой подход к изучению права был традиционным для немецких мыслителей. Заслуга Штаммлера заключается в том, что он был первым, кто дал ключ к новому подходу в изучении естественного права.

Свои мысли он изложил в многочисленных трудах, наибольшую известность получили такие произведения как «Теория анархизма» (1894), «Хозяйство и право с точки зрения материалистического понимания истории» (1896), «Учение о правильном праве» (1902), «Учебник по философии права» (1922).

Штаммлер подверг критике материалистическую концепцию истории — марксизм. Неокантианское понимание права было противопоставлено марксистскому. В своем труде «Хозяйство и право с точки зрения материалистического понимания истории» он большую часть отводит именно критике взглядов К.Маркса (1818—1883).

Марксистский способ объяснения социальных процессов получил название «материалистическое понимание истории». Маркс утверждал, что «способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще» и «не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» [2. С. 137].

Штаммлер опровергал марксистское утверждение, что бытие права, как и других надстроечных явлений, определяется способом экономического производства и считал, что любое общество возможно как «внешним образом урегулированное сожительство».

Он настаивал, что не был сторонником неизменного естественного права, и отдавал главенствующую роль естественному праву с «изменчивым содержанием». Для того, что бы общество развивалось необходимо иметь некий правовой идеал и Штаммлер утверждал, что в таком обществе каждый член в своих общественных решениях и поступках руководствовался объективно-правомерными соображениями, так называемое «общество свободно хотящих людей».

Таким образом, идеалом является общество без противоречий между волей и желаниями, между разумом и чувствами, т.е. люди воплощают свои естественные права, но трансформированные в позитивное право. Естественное право есть особенным образом выстроенное позитивное право, к которому относились те правовые положения, которые обладали формальным свойством справедливости. Штаммлер приписывал это правовым нормам, чье условное содержание соответствовало социальному идеалу, данный идеал он видел в человеческом общении.

Идея человеческого общения положена в основу понятия права. Посредством общения люди выражают свою волю, в качестве «общества свободно хотящих людей». Право — это формальный способ, с помощью которого люди ведут совместную борьбу за существование. Идея общения была единственным принципом, который был применим ко всякому мыслимому «правовому волению». Если каждый человек обладает способностью справедливого воления, то должно быть «социальное воление», не являющееся свободным волеизъявлением каждого, а навязанный упорядоченный строй. «Социальное воление» — это «правило, связывающее многих лиц и стоящее над ними.» [3. С. 39].

Большое значение Рудольф Штаммлер уделял принципам справедливого права. Среди них выделялось два принципа:

принцип уважения- любые цели ограничены личностью другого человека, т.е. приходится учитывать желания других людей;

принцип участия — ни одно лицо не может быть субъектом исключительно юридических обязанностей.

Сама идея справедливости являлась для философа лишь формальным свойством конкретного права. Если отсутствует определенное содержание в конкретном правовом волении, понятие справедливого вообще не найдет никакого практического применения. Право, признанное справедливым не может идти в разрез с действующим правом.

Более того, Штаммлер даже не связывал справедливость права с его действительностью. Право может быть плохим по содержанию, но быть действующим, либо быть идеальным, но не используемое на практике. В своем труде «Сущность и задачи права и правоведения» (1908), ученый пишет о том, что даже если некто «объявляет несправедливым содержание известного права, тот тем самым не говорит, что это право не действует, когда кто-либо противопоставляет недостатки правового строя тому, что представлялось бы в данном положении по существу справедливым, то это отнюдь не значит утверждать, что рассматриваемое, как справедливое, обладает же и правовым действием [3. 29].

Для Рудольфа Штаммлера идеал справедливого права, являющийся правом естественным, был эталоном право вообще. И именно к такому правовому состоянию должно стремиться право позитивное.

Своей конкретной целью философ считал остановить применение действующего несправедливого права повсеместно. По Штаммлеру в своем классическом состоянии естественное право являлось не состоятельным и неадаптивным. Решение этой проблемы посредством разработки концепции «естественного права с изменчивым содержанием» не дало ожидаемые результаты. И тем не менее учение о праве Рудольфа Штаммлера имело последователей не только на западе, но и в России. Правовая наука XX века восприняла идею «естественного права с меняющимся содержанием», которая дала возможность рассмотреть общечеловеческий идеал в связи с историческими условиями его реализации. Эта идея развивалась и обосновывалась в трудах известного русского правоведа П.И.Новгородцева.

Литература

1. Козлихин И.Ю, Поляков А.В. История политических и правовых учений. СПб.: Издательский дом С.-Петерб. гос. ун.-та, Издательство юридического факультета. СПбГУ, 2007.

3. Маркс К.,Энгельс Ф. Избр. соч. В 9 т. М.,1984—1988. Т. 4.

4. Штаммлер Р. Хозяйство и право с точки зрения материалистического понимания истории. Т. 1. СПб., 1907.

Ю.В.Тимофеева
г.Новосибирск
Новосибирский областной колледж культуры и искусств

К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «КНИЖНАЯ КУЛЬТУРА

Формулирование определения термина «книжная культура», получившего признание хотя бы значительного большинства научного сообщества, является необходимым условием для разработки еще целого ряда научных понятий, в том числе таких на современном этапе востребованных, как «региональная книжная культура» и «электронная книжная культура».

Явления, определяемые этими двумя понятиями, приобрели к настоящему времени широкое распространение и значительную актуальность. Так, в последние два десятилетия произошел всплеск интереса исследователей к книжной культуре российской провинции, что незамедлительно выразилось в многочисленных разнообразных публикациях по соответствующей тематике, в том числе статьях и монографиях, а также в проведении тематических региональных конференций, написании кандидатских и докторских диссертаций, посвященных вопросам книжной культуры отдельных регионов страны [1; 7; 8; 9; 11; 12; 14; 15]. Активная исследовательская и издательская деятельность по изучению местной книжной культуры и представление

результатов этой деятельности остро поставили перед специалистами вопрос о дефиниции термина «региональная книжная культура». Однако, очевидно, что однозначное, точное и полное определение этого термина невозможно без наличия четкого, всеобъемлющего определения понятия «книжная культура».

Бурное развитие информационного общества, информационных технологий, создание и широкое использование электронных книг и библиотек вывело книжную культуру на новый этап развития, который требует своего осмысления, раскрытия сущностных характеристик, определения дальнейших перспектив. Все чаще в научных дискуссиях и обыденных разговорах звучат словосочетания «электронная книга» и «электронная книжная культура», буквально ворвавшиеся в современную лексику на рубеже XX—XXI в. и уже прочно утвердившиеся в ней [10]. Однако, верное употребление терминов, дающее собеседникам понимание друг друга и снимающее терминологические конфликты между ними, невозможно без четкого, однозначного толкования понятий, принятого научным сообществом.

Последние годы специалисты различных отраслей научного знания, прежде всего, книговеды, историки книги, целенаправленно и настойчиво занимаются решением этой проблемы. Уже достигнуты определенные успехи в этом направлении: созданы десятки определений, выявлены основные трудности создания общепринятой дефиниции и способы их преодоления, узловые структурные элементы самого явления, которые, вероятно, необходимо включить в итоговое определение, и др. [2; 3; 4; 5; 6; 13]. Тем не менее, работа по выработке определения «книжной культуры» еще не завершена и требует своего продолжения.

Определение термина «книжная культура», как изучение и описание самого этого явления должны, как нам представляется, учитывать следующие взаимосвязанные характеристики.

Во-первых, книжная культура является, с одной стороны, самостоятельной, имеющей четкую структуру, находящейся в постоянном развитии системой, а с другой — подсистемой еще более всеобъемлющих явлений: национальной и мировой культур. Ее включенность в эти системы означает тесную взаимосвязь книжной культуры с многочисленными элементами материальной и духовной культуры своей нации и человечества в целом: религией, духовными ценностями, этическими нормами, письменностью, канцелярскими принадлежностями, техникой и технологиями печати, просветительскими идеями, грамотностью, образовательными учреждениями, искусством иллюстраций и др. В связи с этим возникает необходимость представлять книжную культуру, с одной стороны, как самостоятельное, в определенном смысле даже автономное явление, а с другой — раскрывать ее принадлежность к еще большей системе, а значит, и зависимость от нее в целом и от других ее элементов в частности.

Во-вторых, книжная культура — явление отнюдь не застывшее, раз и навсегда сформировавшееся, а наоборот, динамичное, находящееся в постоянном движении, при этом сохраняющее определенную преемственность в своем развитии. Так, рукописная традиция дополнилась сначала книгопечатанием, а на современном этапе — электронной книгой. Памятование о том, что любой новый этап в развитии — это не абсолютное отрицание предыдущего, а дальнейшее, как правило, преемственное развитие, определяемое, кроме прочего, проблемами и достижениями предшествующего времени, позволит выяснить традиции и новации книжной культуры на очередном этапе ее существования, направления и перспективы ее развития. Без учета этой характеристики невозможно выявить основные принципы, факторы, генеральную линию развития книжной культуры. В качестве рабочей гипотезы можно предположить, что определение столь современного термина, как «электронная книжная культура», тоже должно отразить в себе динамику и диалектику в развитии самого явления книжной культуры.

В-третьих, книжная культура — явление историческое, а значит, имеющее в конкретных территориальных и хронологических рамках свои особенности, достижения и проблемы, определяемое историческими условиями, зависимое от сложившегося здесь политического и социально-экономического строя и одновременно влияющего на него. Соответственно, исследовать и описывать книжную культуру необходимо с учетом исторического контекста. Последнее подразумевает активное использование научных результатов специалистов, исследующих экономическое, общественно-политическое, правовое, социокультурное развитие страны в определенную историческую эпоху. Исторический подход к изучению и описанию книжной культуры позволяет выявить особенности национальных книжных культур, в том числе специфику чтения и социокультурного облика читателя, способов, задач и субъектов книгораспространения, а также факторы, способствовавшие или тормозившие развитие книжной культуры, направления и темпы ее развития и др.

В-четвертых, описание книжной культуры, ее трудностей и достижений должно непременно отражать присутствие в ней человека в разнообразных качествах: писателя, издателя, распространителя, читателя, творца, потребителя и др. Книжная культура должна быть представлена как составная, органичная часть и одновременно важный результат жизнедеятельности общества в целом и каждого человека в отдельности. Необходимо раскрыть взаимовлияние книжной культуры и человека, показать зависимость уровня книжной культуры от уровня развития общества и ее влияние на человека и человечество, формирование их социокультурного облика и жизнедеятельность. Изучение книжной культуры должно быть теснейшим образом увязано с изучением социума, его целей, задач, деятельности и учитывать неоднородность общества и, как следствие, различие достигаемых целей и поставленных задач, направлений и форм деятельности. Книжная

культура — дело рук человеческих, а потому пристальное внимание к субъектам и объектам этой культуры, субъективному фактору как одному из ведущих в ее развитии должно уделяться каждым исследователем.

В-пятых, книжная культура — многоаспектное явление, обязательными, неотъемлемыми компонентами которой признают создание, распространение и чтение текстов (рукописных, печатных, электронных). Эти атрибуты книжной культуры должны быть, в той или иной формулировке, отражены в дефиниции самого понятия. Кроме того, культуру чтения текста необходимо трактовать не только и даже не столько как технический навык и технологию чтения, но, прежде всего, как востребованность, осмысление, восприятие, использование содержания текста в своей духовной, бытовой, производственной жизнедеятельности.

Таким образом, понятие «книжной культуры» является базовым для ряда других терминов, обозначающих актуальные явления современности, в том числе для региональной и электронной книжных культур. Поэтому все острее осознается необходимость выработки определения данного термина, все активнее попытки специалистов решить назревшую проблему. Возможным вариантом решения стоящей задачи может стать признание непременного сочетания системного и исторического подходов к изучению книжной культуры основополагающим, а значит, ее системность и исторический характер должны быть отражены в определении термина.

Автор настоящей статьи предлагает трактовать книжную культуру как исторически обусловленную составную часть национальной и мировой культуры, динамично развивающуюся и включающую в себя три основных взаимосвязанных системообразующих составляющих: создание, распространение и потребление книги (культуру создания книги, культуру ее распространения, культуру чтения).

Данное определение не претендует на исчерпывающую полноту и точность формулировки. Оно предлагается научному сообществу для обсуждения и дальнейшей работы над формулировкой понятия книжной культуры, что представляется необходимым для дальнейшего изучения конкретных региональных книжных культур и электронной культуры, без которой уже невозможно представить себе российское и мировое сообщество как на современном этапе развития, так и в ближайшем будущем.

Литература

1. Агеева Г.М. Книжная культура Мордовии: автореф. дис. … канд. культурологии. Саранск, 1999. 16 с.

2. Васильев В.И. История книжной культуры: теоретико-методологические аспекты. М.: Наука, 2004. 112 с.

3. Васильев В.И. Книга и книжная культура как составная часть культурно-исторического процесса: исследовательские тенденции и новые оценки // Книга — источник культуры: проблемы и методы исследования: материалы Междунар. науч. конф. М.: Наука, 2008. С. 381—399.

4. Васильев В.И. Книжная культура в отечественной истории: теоретические и историко-книговедческие аспекты (XVIII — начало XXI в.): дис. … в виде науч. доклада на соиск. учен. степени д-ра ист. наук. М., 2005. 100 с.

5. Васильев В.И. К постановке вопроса об определении понятия «книжная культура» // Научная книга. 2002. № 3—4. С. 14—20.

6. Добровольский В.В. «Книжная культура» как научная категория // Книга и мировая цивилизация: материалы XI Междунар. науч. конф. по проблемам книговедения / отв. ред. В.И.Васильев, Б.В.Ленский. М.: Наука, 2004. Т. 1. С. 47—49.

7. Жукова Ю.В. Книжная культура Орловской губ. конца XVIII — начала XX в.: автореф. дис. … канд. ист. наук. М., 2005. 19 с.

8. Коваленко С.В. Формирование книжной культуры на юге Дальнего Востока России во второй половине XIX — начале XX в.: автореф. дис. … канд. ист. наук. Владивосток, 2003. 20 с.

9. Курмаев М.В. Книжная культура Среднего Поволжья конца XVIII — начала XX в. (на материалах Пензенской, Симбирской и Самарской губерний): автореф. дис. … д-ра ист. наук. Самара, 2010. 50 с.

10. Леонов В.П. Связь печатной и электронной книги: раздумья, предложения // Мир библиографии. 2009. № 2. С. 2—5.

11. Мосин А.Г. Книжная культура и рукописная традиция русского населения Вятского края (XVII — середина XIX в.): автореф. дис. … канд. ист. наук. Свердловск, 1986. 19 с.

12. Сергеева Е.Ф. Очерки книжной культуры Кузбасса (XIX—XX вв.). Кемерово: КемГУКИ, 2008. 192 с.

13. Тимофеева Ю.В. Книжная культура: дефиниции понятия // Философия образования. 2011. № 5 (38). С. 268—275.

14. Тимофеева Ю.В. Книжная культура сельского населения Западной Сибири (конец XIX — начало XX в.): монография. Новосибирск: Изд-во «СИБПРИНТ»; Центр развития науч. сотрудничества, 2012. 193 с.

15. Шабаршина О.Г. Книжная культура населения Урала во второй половине XIX — начале XX в.: автореф. дис. … канд. ист. наук. Екатеринбург, 2010. 23 с.

З.А.Целищева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

СТЕПЕНЬ ВОСТРЕБОВАННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ» НА РЫНКЕ ТРУДА

Организатор работы с молодежью — это специалист с высшим образованием, который занимается решением комплексных задач по реализации молодежной политики в сферах труда, права, политики, науки и образования, культуры и спорта, коммуникации, здравоохранения; взаимодействием с государственными и общественными структурами, молодежными и детскими общественными объединениями, с работодателями.

Работа с молодежью является приоритетной так, как молодежь является стратегическим ресурсом развития страны, и все вопросы, связанные с жизнью молодых людей, входят в сферу национально-государственных интересов. Профессия организатора работы с молодежью относится к типу: «Человек — Человек», она предполагает активность, общительность, и что немаловажно креативное мышление, умение вливаться в группу и знать особенности этой возрастной группы, желание постоянно развиваться и уметь оказывать положительное влияние на развитие молодых людей. Организаторы работы с молодежью способны развивать такие сферы, как молодежное предпринимательство и предпринимательскую культуру, способствовать развитию инновационного мышления, организовывать досуговую деятельность молодежи, воспитывать любовь к здоровому образу жизни молодежи, организовывать международное молодежное сотрудничество и т.д. Организаторы работы с молодежью работают в органах власти, образовательных учреждениях всех уровней, корпорациях, досуговых организациях, общественных объединениях и бизнес-структурах с молодыми людьми различных социальных категорий.

Первый выпуск специалистов «Организация работы с молодежью» в Нижневартовском государственном университете состоялся в 2012 г., затем в 2013 г. Стоит особенно отметить тот факт, что каждый из них нашел себе применение и большая их часть работает непосредственно с молодежью. По экспертным прогнозам в ближайшие десятилетия профессия организатора работы с молодежью в нашей стране будет оставаться одной из наиболее востребованных в различных областях деятельности человека. Однако на практике выходит несколько иначе. А именно, в 2013 г. во многих Российских ВУЗах не было набора абитуриентов на эту специальность. Причины можно назвать разные: незаинтересованность самих абитуриентов в выборе этой профессии; незаинтересованность работодателей в этих специалистах так, как в их штате уже имеются сотрудники, но без соответствующего образования; в 2013 г. многим ВУЗам не утвердили цифры набора на данную специальность.

Помимо профессиональных задач таких, как научно-исследовательская, организационно-управленческая, информационно-аналитическая, производственная, социальная технологическая, организационно-массовая, которые должен решать организатор работы с молодежью, стоит обратить особе внимание на его социально-проектную деятельность. На мой взгляд, она является ключевой в силу ее практической значимости и умения не только создавать проекты, но и руководить рабочей группой по его реализации.

Министерство образование и науки утвердило контрольные цифры приема в ВУЗы на 2014 г. за счет федерального бюджета, который значительно отличается от 2013 г. Чтобы сэкономить время читателям, Поступайка.рф разобралась в бюрократических нюансах и вывела основные особенности контрольных цифр приема на 2014 г., которые в значительной степени будут определять ход приемной кампании 2014 г.

Итак 5 отличий цифр контрольных цифр приема 2013 г. от 2014 г.:

1. Увеличение числа бюджетных мест до 502 799 человек, в 2013 г. 491 000 человек. Увеличено число бюджетных мест по программам прикладного бакалавриата до 20 тыс. Увеличено число бюджетных мест на 100 выпускников школ с 52 до 56.

2. Уменьшены объемы контрольных цифр приема по заочной и вечерней формам обучения с одновременным увеличением контрольных цифр приема по очной форме обучения по образовательным областям «Инженерное дело, технологии и технические науки», «Здравоохранение и медицинские науки», «Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки», «Искусство и культура».

3. С 2014 г. прекращается прием в заочную аспирантуру за счет средств федерального бюджета.

4. Учет количества бюджетных мест с учетом минимальных баллов ЕГЭ. Чем выше минимальный балл ЕГЭ ВУЗ установит, тем больше бюджетных мест ему дадут и наоборот. Каждому абитуриенту придется решить дилемму участвовать в конкурсе с высокими баллами на большое количество бюджетных мест или же с меньшими балами на меньшее число бюджетных мест.

5. Сокращение числа бюджетных мест невостребованных на рынке труда (а не абитуриентами) направлений подготовке (экономический, юридический, гуманитарные блоки) и увеличение числа бюджетных мест для приоритетных для государства областям (IT).

В.А.Шарманова
г.Челябинск
Челябинский государственный университет

ПРИРОДА И СВОЙСТВА КИНОТЕКСТА

Кинотекст несомненно является одной из самых сложных семиотических структур в ряду иных креолизованных текстов. Описывая сложный состав кинотекста, исследователи предлагают различные подходы к определению данного понятия.

Так, Ю.М.Лотман указывает, что кино по своей сути — это синтез двух повествовательных тенденций: изобразительной («движущаяся живопись») и словесной. У. Эко выделяет в составе кинотекста 3 основополагающих кодовых системы: портретную (видеоряд), лингвистическую и звуковую [Ворошилова, 2007, с. 108].

Г.Г.Слышкин и М.А.Ефремова предлагает следующее определение состава кинотекста: лингвистическая и нелингвистическая семиотические системы, оперирующие знаками различного рода. Лингвистическая система в кинотексте представлена двумя составляющими: письменной (титры и надписи, являющиеся частью мира вещей фильма) и устной (звучащая речь актеров, закадровый текст, песня и так далее). Нелингвистическая система кинотекста включает звуковую часть (естественные и технические шумы, музыка) и видеоряд (образы персонажей, движения персонажей, пейзаж, интерьер, реквизит, спецэффекты). Все указанные элементы особым образом организованы и находятся в неразрывном единстве [Слышкин, Ефремова, 2004, с. 17].

Собственно кинотекст создается при помощи кинематографических кодов, к числу которых относятся ракурс, кадр, свет, план, сюжет, художественное пространство, монтаж. Каждый из названных кинематографических кодов может стать элементом режиссерского языка, посредством которого зрителю будет передана некая информация.

Кинотекст создается не только режиссером, но и всей съемочной группой, всеми задействованными лицами, и, конечно же, зрителем. Н.С. Олизько подчеркивает, что «автор не диктует и не может диктовать все те смыслы, которые порождает текст, а читатель заранее готовится почерпнуть из текста гораздо больше, чем хотел сказать автор. Текст рассматривается как бесконечный поток смыслов и ассоциаций, не все из которых были заложены автором» [Олизько, 2009, с. 84].

Первые попытки концептуализации кинофильма как знаковой системы, как «текста» были предприняты теоретиками русской формальной школы. Ю.Тынянов в работе «Об основах кино» (1927) предложил описание «лексики» (значимых единиц фильма как фигур киноязыка — киноэпитета, кинометонимии, киносинекдохи) и «грамматики» (наплывов, ракурсов, диафрагм, «повторных перебивок», правил следования планов, композиционного синтаксиса внутрикадровых элементов, выражающих пространственные, временные и смысловые отношения вещей и событий в фильме) киноязыка [Ворошилова, 2007, с. 106].

Следующим этапом разработки концепции кинотекста стала теория монтажа С.Эйзенштейна, который систематизировал и развил положения формальной кинотеории о том, что «природой киносмысла является членение реальности кинематографическими средствами — освещение, ракурс, планы съемки, движение камеры — и «перемонтаж» полученных элементов в новом порядке» [Там же. С. 107]. Другими словами, характеристики кинотекста определяются так называемым «монтажным порядком», или ритмико-поэтическими правилами (контрапункт, параллелизм доминирующего движения или образа).

В своих поздних работах, в частности, «Неравнодушная природа» (1945—1947), С.Эйзенштейн разрабатывает своеобразную философию киномонтажа как синтетического способа производства значения. Базовым алгоритмом этого производства является такое сопоставление двух элементов, при котором на основании их формальных свойств возникает «третий элемент», качественно превосходящий оба исходных. Этот алгоритм и вербален (в плане поэтического языка и его базовой единицы — метафоры), и визуален (принцип внутрикадрового и межкадрового монтажа). Именно из этих «третьих элементов», располагающихся в монтажных стыках видимого, слагается динамический, кинематографический текстуальный смысл фильма. Из формальных же монтажных элементов (изгибов форм, выхваченных траекторий движения, мелодических линий музыки) далее складываются смысловые фигуры или, так называемые «кино-иероглифы», в которых определенным образом переосмысливается классическое противопоставление видимого (визуального, динамичного) и невидимого (вербального, смыслового, неподвижного) [Там же. С. 107].

Данная структурно-семиотическая концепция иероглифического кинописьма в конце 1950-х годов приобретает лингвоцентричную, семиотическую трактовку. В рамках данного направления была предпринята попытка систематического описания кинофильма как знаковой системы, построенной по модели естественного языка, то есть в основу была положена идея тождества экранного и вербального языков.

Так, итальянский писатель, режиссер театра и кино П.П.Пазолини полагает, что «звукозрительный язык кино можно описать в терминах грамматики по аналогии с вербальным языком». Писатель разделяет кадр

(обозначенный им как «монема») как сложную единицу на составляющие его знаки кинемы («реальные проблемы, формы, события и действия реальности») [Иванова, 2000, с. 203].

Исследователи волгоградской лингвистической школы придерживаются мнения, что в кинотекстах «невербальная составляющая стремительно превращается из вторичного, подчиненного источника информации в равноправный компонент текста, не уступающий по значению словесному ряду» [Слышкин, Ефремова, 2004, с. 8].

По Г.Г.Слышкину и М.А.Ефремовой лингвистическая система кинофильма обслуживается знаками-символами, нелингвистическая — знаками-индексами и знаками-иконами. Отметим, что традиционно выделяемые семиотикой типы знаков на практике в большинстве случаев выступают в смешанном виде, с доминантой на ту или иную функцию, что прослеживается и в кинофильмах.

В семиотической системе, включающей разные компоненты, данные знаки взаимодействуют, дополняя друг друга таким образом, чтобы создать связное семантическое единство, при этом интересы разных социальных групп могут выражаться разными кодами. Например, вербальный может иметь не такое значение, как визуальный. Разные коды находятся в синергетических отношениях, т.е. полное значение, возникающее при комбинации элементов, представляет собой нечто большее, чем просто сумму значений элементов. «Соединение изображения и звука еще раз создает новое целое, не сводимое к составляющим его элементам — изображение видоизменяется из-за соседства звука» [Слышкин, Ефремова, 2004, с. 24].

По С.Де Гров разные семиотические коды объединяются на основе доминирующего (overarching) кода. Так, например, в статических визуальных объектах ведущим является пространственный код. В речи, музыке, танце, а также фильме, как текстах, имеющих временную протяженность, доминирующим является временной код — ритм. Именно на основе ритма разные коды объединяются в значимое целое [Зарецкая, 2010, с. 12].

А.Коэн выделяет три основных средства, благодаря взаимодействию которых создается смысл кинофильма: речевой поток (the speech stream), визуальный образ (the visual image) и музыкальное сопровождение (the musical score); для каждого из этих средств выделяется форма и значение. Исследователь приходит к выводу, что речевой поток и музыкальный поток интегрируются при восприятии фильма зрителем, так как музыка и речь требуют одинаковых ресурсов мозга для декодирования смысла, поэтому наличие музыки изменяет восприятие реципиента [Там же. С. 13].

М.М.Донская демонстрирует на материале исследования креолизованных текстов телевизионной рекламы, что они создаются на основе четырнадцати семиотических систем, «три из которых относятся к сфере вербальных (устная речь, письменный текст и условно — буквенная тактика), а остальные являются невербальными (цвет, раскадровка, танец, кинесика, статика, мимика, музыка, пение, звуковые эффекты, костюм и вид и состояние героев\ явлений\ объектов)» [Донская, 2007, с. 7]. Основными носителями смысла в рекламном ролике могут быть как вербальный, так и невербальный компоненты, причем вербальный доминирует даже в количественном плане: «текст на английском языке фигурирует в 100% исследованного материала, чего нельзя сказать ни об одной другой из 11 остальных семиотических систем, наиболее регулярно выступающих в качестве смыслоносителей в англоязычной телевизионной рекламе» [Донская, 2007, с. 7].

О доминирующей роли вербального компонента пишет и Г.А.Орлов: «вопреки широко распространенному мнению о приоритете видеоряда, именно вербальный ряд превалирует в процессе усвоения социополитической информации и формирования стереотипов «внеклассового» общественного мнения» [Орлов, с. 1991, с. 218].

Кинотекст представляет собой один из типов креолизованных текстов, состоящих из нескольких негомогенных частей. Кинотекст антропоцентричен, обладает временной и пространственной соотнесенностью. Кинотекст является продуктом субъективного осмысления действительности коллективным автором. Кинотекст характеризуется многоканальной информативностью, побуждает реципиента к ответной реакции. Автор выражает эмоции и чувства не только с помощью монологов и диалогов актеров, но, в основном, с помощью невербальных средств выражения, например, используя композиции, ракурсы, декорации, музыкальное сопровождение и многое другое. Монологи и диалоги героев можно назвать основным текстом фильма, а невербальные средства — дополнительным, сопроводительным, поясняющим текстом, или паратекстом.

Таким образом, можно сказать, что мнения ученых о проблеме взаимодействия вербальных и невербальных средств выражения в кинотексте можно условно разделить на три группы. К первой относятся те, кто уверен, что невербальные средства выражения превалируют (Н.Г.Слышкин, М.А.Еремова), ко второй группе принадлежать лингвисты, которые считают, что эти два компонента находятся в равновесном взаимодействии (С.Д.Гров, А.Коен), а к третьей группе относятся те ученые, которые говорят о доминирующей роли вербального компонента. Мы придерживаемся мнения, что в кинофильме как в семиотической системе, включающей разные компоненты, вербальные и невербальные средства взаимодействуют, дополняя друг друга таким образом, чтобы создать связное единство.

Литература

1. Зарецкая А.Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: автореф. дисс. канд. филол. наук / А.Н.Зарецкая. Челябинск, 2010. 19 с.

2. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: кинотекст / М.Б.Ворошилова // Политическая лингвистика. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. Вып. (2)22. С. 106—110.

3. Донская М.М. Английский язык в мультимедийном пространстве рекламного дискурса: автореф. дисс. канд. филол. наук / М.М.Донская. М., 2007. 19 с.

4. Иванова Е.Б. Художественный видеофильм как текст и его категории / Е.Б.Иванова // Языковая личность: проблемы креативной семантики. Волгоград, 2006. С. 200—206.

5. Олизько Н.С. Синергетические принципы организации художественного дискурса постмодернизма / Н.С.Олизько. Челябинск: Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 10 (148). С. 84—87.

6. Орлов Г.А. Современная английская речь / Г.А.Орлов. М.: Выс. шк., 1991. 240 с.

7. Слышкин Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г.Слышкин, М.А.Ефремова. М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.

Ю.В.Алексеенок
г.Мегион
МБОУ «СОШ № 2»

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Базовая культура человека, фундамент всех видов мышления закладывается в младшем школьном возрасте. Именно тогда формируются основы эстетического воспитания, так как в этот период мозг и весь организм человека наиболее восприимчивы к новому (Г.А.Кураев, Т.Н.Маляренко, Ю.Е.Маляренко).

Ритм — один из первоисточников, первоэлементов музыки, всегда жизненно важный для музыкального искусства. В многовековой истории европейской музыки параллельно с развитием гармонии, мелодики и всех других элементов шло также и развитие ритмической стороны, иногда приводившее к крутой ломке установившихся, традиционных средств, к изменению «ритмического мышления». Эволюция ритмики побуждала теоретическую мысль описывать новые ритмические явления, устанавливать закономерность ритма, вырабатывать композиционные правила ритма и объяснять его сущность. Потребность в теоретических обоснованиях явлений ритма особенно ощущалась в периоды резких качественных сдвигов в ритмике. Один из таких периодов наступил в середине XX века, когда радикальные изменения затронули все главные элементы музыкального языка.

Музыка есть выражение некоторого содержания, в наиболее прямом и непосредственном смысле — эмоционального содержания. Ритм — одно из выразительных средств музыки. Следовательно, музыкальный ритм всегда является выражением некоторого эмоционального содержания.

В нашей школе на уроках музыки большое значение придается развитию чувства ритма, так как своеобразие ритма, заключается в том, что он выразительное средство не только музыки, но и других искусств. На уроках музыки ребенок встречается с многочисленными формами ритмических действий, и сам принимает участие в них. Это простые песни, ритмические музыкальные минутки, музыкальные игры. Разучивая песенный материал мы стараемся обыграть понравившиеся произведения. Каждый ребенок в этом действии выражает себя по-своему: он играет, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламацией стихов, пением песен. Во всем этом ребенок проявляет свои ритмические способности. Играющий ребенок бессознательно использует основные ритмические величины (четверти, восьмые). Мы используя ритмичность детей стараемся построить на этой основе уже сознательную музыкальную работу. Во время занятий по развитию у учащихся чувства ритма стараемся не создавать для них больших трудностей. Занятия начинается на основе того музыкального репертуара, который дети знают, с декламации и народных детских песен. Вначале мы закрепляем понятие об основных ритмических величинах: о четверти, восьмой, половине. Постепенно продвигаясь вперед, связываем ощущение этих длительностей с их названием и изображением, т.е. с нотами.

При ознакомлении детей с новым ритмическим материалом, мы используем наглядности, понятные ребенку, придерживаемся простого, ясного объяснения, чтобы весь коллектив мог овладеть новыми знаниями. В песенном репертуаре и специальных упражнениях избегаем таких ритмических трудностей, которые не были достаточно подготовлены. Развитие чувства ритма способствует заинтересованности детей и успешному выполнению заданий. Опора учителя только на лучших учащихся может вызвать торможение в музыкальном развитии класса.

Для развития чувства метра (равного биения) мы используем всякое равномерное движение: хождение под песню, под инструментальную музыку, подражательные движения, которые ребенок делает во время игры («кошение», «кование» и др.). Выбрав известную детскую песню, которую ученики поют хором, мы выделяем 6—8 детей, которые прохлопывают ритм, составляя маленький круг, равномерно движутся под музыку. В течение урока маленькая группа меняется. Ведущий показывает начало движения и помогает сохранению правильного шага, т.е. равномерного метра. В процессе исполнения инструментальных произведений мы подводим детей к пониманию темпа, к ощущению удар сильных и слабых долей. Ученики обычно хорошо ощущают акценты и отмечают их более сильным движением.

Дети с большой радостью выполняют ритмические задания, связанные с несложными инструментальными произведениями. Например, одна группа выполняет ритмический рисунок верхнего, другая — нижнего. В качестве такого музыкального репертуара мы используем многие пьесы из сборника «Детям» Беллы Бартока. Естественно, что ритмическая игра может занимать не более 5—10 минут, но на следующих уроках песни и пьесы, связанные с ритмическими заданиями, повторяются. При помощи таких простых игровых приемов постепенно подводим детей к более сложным явлениям ритма.

Для целостного восприятия музыки необходим ритм. Если у человека с детства не развито чувство ритма, он будет неполноценно воспринимать музыку. Ритмика в младшем школьном возрасте необходима для того, чтобы развивать умение слышать музыку, развивать музыкальный слух и учить быть гармоничным.

Н.И.Артемова
г.Мегион
МАОУ «СОШ № 9»

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ «СЕРЬЕЗНОЙ» МУЗЫКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ АНСАМБЛЕВАЯ ИГРА НА СВИРЕЛИ

Музыка познается ребенком как источник положительных эмоций, который расширяет его жизненный опыт, стимулирует к активной деятельности. С другой стороны, как показывают многолетние наблюдения за младшими школьниками, у них возникают затруднения, при восприятии «серьезной» музыки. Причина этого в том, что у детей отсутствует первоначальный музыкальный опыт, несформированы эмоционально-слуховые представления и мотивация к познанию. Решить данную проблему мы попытались через внедрение в урок музыки обучения игре на свирели. При этом мы исходили из принципа Т.А.Рокитянской «Каждый ребенок — музыкант» [3]. Работа со свирелью дает возможность учителю осуществлять первоначальное музыкальное воспитание с опорой на традиции народной музыки и исполнительства на народных инструментах Знакомство с нотами происходит после того, как ребенок научился играть по слуху, а также наблюдая за движениями рук учителя. «Благодаря приобретенным слуховым представлениям и двигательной моторике, дети могут перейти к системе нотной записи через звуки, а не, наоборот, через систему — к музыке» [3]. В результате, в планирование уроков музыки был введен новый вид деятельности учащихся в начальной школе — игра на свирели, которая полюбилась детям, их родителям, учителям. В программе Д.Б.Кабалевского заложены различные виды деятельности обучающихся на уроке музыки [2]. Игра на свирели, как показывает опыт многолетней реализации идеи, является тем средством, которое способно поднять музыкальное обучение на качественно новый уровень. Несмотря на позитивные теоретические и практические предпосылки, проблема использования элементарных музыкальных инструментов в условиях общеобразовательной школы все же остается во многом не разрешенной и не получила широкого распространения в школах, прежде всего, из-за недостаточной разработки методического материала, что обуславливает новизну реализуемой идеи. Суть идеи в том, что игру на инструментах мы рассматриваем как творческий акт, как процесс, способствующий одновременному усвоению навыков игры и формированию опыта творческой деятельности обучающихся, что является требованием новых стандартов общего образования. Алгоритм данной работы следующий:

1. Подготовительный этап. На этом этапе приобретается необходимое оборудование — свирели; создаются нотные переложения и фонограммы «минус».

2. Основной этап. Внедрение инструментального музицирования на свирели в процесс урока музыки; организация внеурочной деятельности по инструментальному музицированию на свирели; организация деятельности творческого коллектива — ансамбль «Мегионские свирельки»; проведение открытых уроков-концертов для родителей обучающихся; систематическое обсуждение вопроса организации инструментальной деятельности обучающихся на методических объединениях учителей музыки; проведение мастер-классов для учителей музыки города; организация и проведение городского фестиваля «Играй, свирель».

3. Заключительный этап. Обобщение педагогического опыта.

Игра на инструменте сочетается с пением, движением под музыку, танцами и сценическими действиями. Многие обучающиеся любят «рисовать» музыку, изображая, при помощи красок и карандашей, возникшие музыкальные впечатления. Детям предлагаются разные варианты заданий, например: расскажи о том, что ты себе представляешь, когда играешь ту или иную музыку. При работе со свирелями большое внимание уделяется сказкам и рассказам об инструменте. Так, с помощью сказки «Флейта Пана» можно добиться бережного отношения к инструменту, к звукам, извлекаемым на свирели. С большим интересом ребята участвуют в инсценировке сказки «Состязание Пана с Аполлоном», которая призывает к сочувствию, состраданию опечаленному Пану, игравшему на свирели. Песня «Савка и Гришка» помогает ребятам осознать важность уважительного и теплого отношения ко всем членам семьи в любых ситуациях. При разучивании песни «Перепелочка», учащиеся делятся своим опытом доброжелательного отношения к своим питомцам. Играя на свирели главную тему Э.Грига «Утро», ребята лучше проникают в образы природы, перенося свои мысли в рисунки. В произведении «Полечка» ребята вместе с пением и игрой на свирели применяют танцевальные движения. Разучивая вступление к произведению «Родины свет» А.Абрамова учащиеся рассуждают о том,

что означают слова «Родина» в жизни человека, какие чувства к ней должен испытывать каждый гражданин. Таким образом, разучивая народные песни и танцы, дети знакомятся с историей своего народа, с обрядами, в которых значительное место занимали народные инструменты. От народных мелодий, постепенно происходит переход к классической музыке, на доступном младшим школьникам уровне. К примеру, знакомясь с «Детским альбомом» П.И.Чайковского ребята разучивают маленькие фрагменты из произведений «Игра в лошадки», «Оловянные солдатики», «Болезнь куклы» и пытаются представить себе жизнь детей того времени, когда сочинял музыку композитор. Играя на народном музыкальном инструменте, ребенок входит в мир эмоциональных переживаний, в котором рождаются образы, навеянные звучанием. Свирель, как произведение народного прикладного искусства, помогает создавать на музыкальных занятиях необходимый эстетический настрой, активизирующий детское восприятие, стимулирующий формирование обратной связи между педагогом и детьми. Как показывает опыт, игра на музыкальных инструментах для одних детей — это возможность принять участие в музицировании, для других — способ проявить свои творческие способности, для третьих — это просто увлекательное времяпрепровождение. Мониторинг показывает, что организация инструментальной деятельности младших школьников на уроках музыки способствует:

1. сплочению детского коллектива, радости от совместного творчества. Ребенок начинает осознавать ответственность за свое исполнение не только перед учителем, но и перед своими товарищами. Появляется стремление к общению, воспитывается чувство коллективизма.

2. расширению опыта творческой деятельности. Обучение игре на свирели дает детям возможность играть мелодии знакомых песен и попевок уже с первых уроков. Через 2—3 месяца занятий ребенок может сыграть репертуар из 15—20 мелодий. Дети приобщаются к активному музицированию, играют и поют народную и композиторскую музыку, исполняют темы из классических произведений: Бетховена, Чайковского, Моцарта, Свиридова и других композиторов. В итоге ребята сами сочиняют свои произведения, посвящая их: своим родителям, своим питомцам, родной земле. Много произведений ребята посвящают своему городу.

3. развитию музыкальных способностей детей. Развитие интонационного слуха всегда было сложной задачей для учителя музыки. Среди детей, поступающих в 1-й класс школы, интонируют примерно 20% учащихся, дети с неустойчивой интонацией — 35%, а остальные — «гудошники». Чистого интонирования в классе можно добиться при использовании в уроке игры на свирели по методике Е.В.Евтух [1]. Большинство учащихся начинают чисто петь уже в конце 3-го класса, а в 4 классе — правильно интонируют практически все учащиеся.

4. Оздоровлению детского организма. Игра на любых духовых музыкальных инструментах способствует вентиляции легких. Это также активная дыхательная гимнастика. Игра на свирели, сокращает восстановительный период после пневмонии, помогает больным астмой, полезна при острых респираторных заболеваниях, ангины. В 2008 году было проведено исследование о влиянии игры на свирели на оздоровительный процесс обучающихся. Для это проверялась заболеваемость учащихся респираторными заболеваниями. В контрольном классе, где игра на свирели не была организована, заболеваемость учащихся составила 30%; в экспериментальном — 10%. Кроме того, работа со свирелью развивает координацию моторики пальцев, в результате — значительно улучшается почерк, учащиеся делают меньше ошибок при письме, значительно повышается их работоспособность. Также обучение игре на свирели способствовало увеличению количества детей занятых инструментальным музицированием как школе, так и в городе.

Игра на свирели не должна превращаться в самоцель, ее надо сочетать с другими видами музыкальной деятельности в школе, например, создание оркестра, который может стать украшением школы. И пусть маленькая свирель станет первым шагом на пути к творчеству, самореализации и, следовательно, самоуважению для каждого ребенка, проложив ему дорогу в прекрасный мир музыки.

Литература

1. Евтух Е.В. Игра на свирели как форма активизации музыкальной деятельности учащихся: Из опыта работы учителя музыки: Методическое пособие. СПб., 2002.

2. Кабалевский Д.Б. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1—8 классы. 3-е изд. М., 2006.

3. Рокитянская Т.А. Обучение игре на блокфлейте в группе // Искусство в школе. 1998

М.М.Байгутлина-Байчурина
г.Мегион
МБОУ «СОШ № 2»

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Именно в школе формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Многое здесь зависит от семейного воспитания, но учитывая, что дети проводят в школе значительную часть дня, заниматься их здоровьем должны и педагоги. Один из разделов проекта «Наша новая школа» — «Здоровье школьников». И, конечно, назревает вопрос применения новых здоровьесберегающих технологий. Немаловажную роль играют предметы художественно-эстетического цикла, и в частности уроки музыки, на которых решаются задачи расширения сферы психолого-педагогической коррекции обучающихся. Этому способствуют арт-терапевтические методы.

Широкую известность арт-терапия получила в середине XX века. Термин «АРТ-ТЕРАПИЯ» (art — искусство, arttherapy — терапия искусством) означает лечение пластическим изобразительным творчеством с целью выражения человеком своего психоэмоционального состояния.

Впервые этот термин был употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году и стал применяться ко всем видам терапевтических занятий искусством (музыкотерапия, драма терапия, танце двигательная терапия и т.п.). В качестве особого вида профессиональной деятельности арт-терапия начала развиваться в Великобритании после Второй Мировой войны, причем в тесной связи с психотерапией. В 1960-1980 гг. были созданы профессиональные объединения в Англии, Голландии, Америке, Японии, которые способствовали государственной регистрации арт-терапии как самостоятельной специальности.

В нашей стране последние годы стали временем бурного развития психотерапии и активного освоения ее новых форм и моделей. Арт-терапия вызвала большой интерес специалистов и потенциальных клиентов.

Можно привести примеры различного понимания арт-терапии. Эдит Крамер считала возможным достижение положительных эффектов прежде всего за счет «исцеляющих» возможностей самого процесса художественного творчества, дающего возможность выразить, заново пережить внутренние конфликты и, в конечном счете, разрешить их. Адриан Хилл связывает исцеляющие возможности изобразительной деятельности прежде всего с возможностью отвлечения пациента от «болезненных переживаний». Маргарет Наумбург полагает, что человек в результате художественных занятий преодолевает сомнения в своей способности свободно выражать свои страхи, выступает в соприкосновении со своим бессознательным и «разговаривает» с ним на символическом языке образов. Выражение содержания своего собственного внутреннего мира помогает человеку справиться с проблемой.

Широкое распространение получили взгляды русских философов Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова, Ф.М.Достоевского, А.Ф.Лосева, В.С.Соловьева, Л.Н.Толстого, Е.Трубецкого о роли искусства в развитии, формировании и оздоровлении человека. Подчеркивалась роль красоты для духовного самоисцеления человека.

Великому русскому невропатологу психиатру Бехтереву принадлежит много ценнейших методических советов по использованию музыки в лечебно-профилактических целях

По инициативе В.М.Бехтерева в России в 1913 г. был основан комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, которым было установлено положительное влияние музыки на различные системы организма человека и его психоэмоциональное состояние.

В повседневной жизни школьников, богатой сегодня разного рода трудностями и стрессами, музыкальная терапия может служить хорошим средством профилактики, помогая школьникам жить, учиться и быть счастливыми.

Если рассматривать музыкальную терапию, как возможность воздействия нафизическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма, то наибольший эффект ее влияния ожидается на чувства, настроение ребенка, на ослабление его негативных переживаний.

Карвасарский Б.Д. писал: «Согласно международной классификации психотерапия искусством представлена четырьмя видами: арт-терапией (психотерапией посредством изобразительного творчества), драма терапией (психотерапией посредством сценической игры), танцевальный-двигательной терапией (психотерапией посредством движения и танца) и музыкальной терапией (психотерапией посредством звуков и музыки)».

В настоящее время музыкотерапия используется в двух формах: пассивная и активная.

Пассивная форма — слушание музыки, активная форма — вокалотерапия, драматерапия, пластическое моделирование, игротерапия, хромотерапия.

Актуальность исследования заключается в изучении возможностей использования арт-терапевтических методов на уроках музыки с целью профилактики и самокоррекции негативных психоэмоциональных состояний у детей.

Цель исследования: изучить влияние арт-терапевтических методов на психоэмоциональное состояние обучающихся на уроках музыки.

В соответствии с целью исследования определены задачи.

Задачи исследования:

1. Изучить применение технологии пассивной и активной музыкотерапии

2. Проанализировать влияние арт-терапевтических методов на психоэмоциональное состояние обучающихся на уроках музыки.

Объект исследования. Арт-терапевтические методы на уроках музыки.

Предмет исследования Психоэмоциональное состояние обучающихся.

Этапы исследования

Таким образом, работу над проектом можно разделить на следующие этапы:

1. Подготовительный.

Обзор литературы. Теоретические основы исследования соответствуют характеру проблемы и включают в себя: концепции и теоретические труды о философско-методологических и психолого-педагогических аспектах искусства как средствах развития, формирования и оздоровления личности крупнейших отечественных и зарубежных философов: Аристотеля, Платона, Сократа, А.Ф.Лосева, Н.А.Бердяева, и др.; педагогов и психологов: Я.А.Коменского, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, З.Фрейда, К.Г.Юнга, М.Люшера, Р.Арнхейма, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, С.Л.Рубинштейна и др.; педагогов, разработавших концептуальные основы использования арт-терапии в школе: Т.И.Баклановой, Н.М.Сокольниковой, Т.С.Комаровой, Л.Д.Лебедевой;

Методы исследования: Для диагностики эмоционального состояния обучающихся была использована методика эмоционально-цветовой аналогии Лутошкина А.Н. — цветопись.

Цветопись применяется для изучения динамических особенностей личностных и групповых эмоциональных состояний, психологического климата коллектива, самочувствия личности в коллективе.

Основной методический инструмент проведения исследований — это матрица настроений, которая показывает настроение ребенка через выбранные цвета.

Шкала цветового диапазона.

Красный, оранжевый — зона бодрого, мажорного настроения.

Желтый — зона приятного, благодушного настроения.

Зеленый — зона спокойного, уравновешенного тона.

Фиолетовый, синий — зона неудовлетворенности, тревожности.

Черный — зона пессимизма, уныния, упадка.

Исследователь-педагог фиксирует определенное психоэмоциональное состояние, получая «Матрицу настроения» в общем на уроках музыки.

Образец матрицы

Фамилия имя ребенка	Мое настроение сегодня	
Саша К.	К	восторженное
Юля П.	О	радостное, теплое
Катя С.	Ж	светлое, приятное
Кирилл М.	З	спокойное, уравновешенное
Настя К.	С	грустное, неудовлетворенное
Ирина А.	Ф	тревожное, напряженное
Арина Г.	Ч	упадок, уныние

Для анализа был выбран один класс 3 а, в котором 24 человека. Составлялась матрица настроений, которая давала возможность «увидеть» картину настроений. На уроках использовались способы отслеживания настроения ребят, но для анализа результатов были выбраны три точки исследования: сентябрь 2010 года (входная диагностика), май 2011 года (промежуточное исследование), декабрь 2011 года (итоговая диагностика). Составлялись таблицы с указанием цветописи. По методике используется семь цветов, но для анализа объединили цвета с положительной окраской (красный, желтый, оранжевый), выделили нейтральный — зеленый цвет, и объединили цвета (черный, синий, фиолетовый) характеризующиеся как негативное настроение.

Анализируя цветоматрицу, обращалось внимание, как эмоционально откликаются ученики на ту или иную ситуацию, или примененный учителем метод.

Результаты исследования.

Использование арт-терапевтичеких методов на уроках музыки позволило прийти к следующим наблюдениям.

Пассивная форма музыкотерапии — основа развития слушательских навыков, целостного восприятия, произвольного слухового внимания и памяти. Восприятие музыки путем слушания является одним из самых абстрактных способов мышления, требующих особой психической сосредоточенности, умения держать внимание и эмоциональное напряжение.

При вокалотерапии дети исполняют распевки, направленные на зарядку положительными эмоциями и психологическую разгрузку. К таким распевкам относятся «Колокольчик», «Я пою, хорошо пою!», «Зелены луга, зелены, лены луга!». При методе пластического моделирования дети совершают музыкально-ритмические движения. Различные музыкальные произведения вызывают у ребенка эмоциональные переживания, рождают определенные настроения и движения, что способствует формированию познавательной, волевой и эмоциональной сфер. Познавательные способности развиваются благодаря разнообразной тематике музыкальных игр, хороводов, ознакомлению с художественными движениями. К таким произведениям относятся: песня-игра «Шар», ритмика с тренировкой дыхания «Волшебник», ритмическая игра «Поезд», песня-игра «Колпак», белорусская народная песня «Савка и Гришка», русская народная песня «А я по лугу», русская народная песня «Вдоль по улице метелица метет» «Дождь и радуга», «Лучший друг». Драматерапия подразумевает участие детей в психокоррекционных театральных этюдах и постановке лечебно-педагогических спектаклей-игр, инсценировке стихотворений и рассказов, не только успокаивающих, но и обучающих и развивающих. К таким произведениям относятся русская народная песня «Теремок», сказка-инсценировка «Гусята», игра «Зеркало».

Хромотерапия включает в себя использование различных атрибутов определенного лечебного цвета. В начале и конце урока, я предлагаю сигнальные карточки различных цветов в виде нот, рыбок, шариков и т.д, которые помогают анализировать настроения детей. Игра на шумовых и русских народных музыкальных инструментах, как прием музицирования, предполагает озвучивание стихотворения, аккомпанемент музыкальным произведениям, импровизация своих мини-пьес, что помогает детям отобразить свой внутренний мир, чувства и переживания. Особенно хорошо получается игра пьесы «Василек», «Как под горкой под горой», которые способствуют улучшению настроения, приливу энергии. При разработке системы использования арт-терапевтических методов были соотнесены музыкальные произведения, распевки, музыкально-ритмические движения, игры, драматизации с темами учебного плана. При изучении темы «Между музыкой разных народов нет непереходимых границ» школьникам для слушания предлагается произведение С.В.Рахманинова Концерт № 2 начало 2 части, способствующее снятию неврозов и раздражительности, распевка «От топыта копыт пыль по полю летит», возбуждающая желание и энергию к дальнейшей работе, музыкально-ритмические движения песня-игра «Шар», вызывающая чувства радости и веселья, театрализованная забава «Бочка» благоприятная для мышечной релаксации. Проведенная методика Н.К.Лутошкина позволила получить следующие результаты. Анализируя протокол исследования в сентябре 2010 года, можно отметить, что у преобладающего числа детей (10 человек, что составляет 42%) на уроке музыки наблюдается положительно окрашенное, мажорное настроение. Это оранжевые и желтые цвета. Следует отметить, что дети на данном этапе не выбирают красный цвет, который характеризуется автором как « восторженный». Что может объясняться тем, что учитель музыки находится на начальном этапе деятельности. Дети в свою очередь «присматриваются», адаптируются к учителю и его методам работы. 8 человек (33%) выбирают нейтральный цвет, который в цветописи автора представлен как зеленый.6 (25%) человек из класса чувствуют себя тревожно, неудовлетворенно, что объясняется выбором негативно окрашенных цветов (фиолетовое, синее). В целом из цветовой матрицы видно, что у преобладающего большинства детей настроение можно охарактеризовать как позитивное (см. Таблица № 1).В мае 2011 года получилось с положительно окрашенными цветами 15 человек (62,5%), нейтральными цветами — 6 человек (25%), с отрицательно окрашенными цветами — 3 человека (12,5%). При анализе настроения обучающихся, видно, что изменилось в меньшую сторону количество детей с нейтрально и негативно окрашенными цветами настроения, в свою очередь, количество детей выбравших положительно окрашенные цвета настроения увеличилось. Необходимо отметить, что в выборе школьников появился красный цвет, который характеризует настроение как восторженное; количество оранжевого цвета также изменилось (увеличилось), что подтверждает положительный эмоциональный настрой детей на уроках музыки, а значит и эффективность применяемых методов. Количество детей охарактеризовавших свое настроение как нейтральное (зеленое), уменьшилось. «Зеленое настроение» характеризуется как спокойное, что скорее говорит о спокойном, уравновешенном настрое во время урока, нежели о равнодушном и инертном. Данный цвет могут выбирать дети определенного темперамента, которые на уроках музыки чувствуют себя комфортно, но в силу своего темперамента, не могут выражать свое эмоциональное состояние по-другому. Негативно окрашенные цвета выбирают 3 учащихся (12,5%), количество таких детей по сравнению с началом года уменьшилось.

В декабре 2011 года были получены следующие результаты: положительно окрашенные цвета выбрали 20 человек (83%), нейтральные цвета — 4 человека (17%), отрицательно окрашенных цветов нет. Анализируя эмоциональный настрой обучающихся, по истечении года деятельности, отмечена положительная динамика. Таким образом, количество детей характеризовавших свое настроение как позитивное, радостное т.е. выбравших красные, оранжевые, желтые цвета увеличилось до 83%, причем увеличилось и число детей выбирающих красный (восторженное), оранжевый (радостное) цвета. Количество детей оценивающих свое настроение как нейтральное уменьшилось до 4 (17%), что говорит о положительной динамике эмоционального настроя ребят на уроках музыки. Таким образом, сравнивая результаты цветовых матриц, заполняемых школьниками, видна положительная динамика (см. Таблица № 1). По данным всего исследования видно, что

наблюдается рост количества детей с позитивно окрашенным эмоциональным состоянием с 10 человек (42%) до 20 человек (83%), с нейтральным настроением с 8 человек (33%) до 4 человек (17%). Отрицательно окрашенное настроение уменьшилось с 6 человек (25%) до 0. Это говорит о том, что меняется настроение у ребят в положительную сторону и используемые арт-методики этому способствуют.

Таблица № 1

Сравнительная таблица по результатам исследования настроений обучающихся:

Сентябрь

2010 — 2011 уч.г. Май

2010 — 2011 уч.г. Декабрь

2011 — 2012 уч.г.

Позитивно окрашенные цвета:

(красный, оранжевый, желтый) — 10 чел.—42%

15 чел. — 62%; 20 чел. — 83%

Нейтрально окрашенные цвета:

(зеленый) 8 человек — 33%; 6 человек — 25%; 4—17%

Отрицательно окрашенные цвета: (синий, фиолетовый, черный)

6 человек — 25%; 3 чел. —12,5%

Выводы: Изучены применение арт-терапевтических методов на уроках музыки и разработана система их использования.

Проанализирована влияния арт-терапевтичеких методов на психоэмоциональное состояние обучающихся и отмечается его положительная динамика. В конце исследования количество детей с позитивно окрашенным настроением увеличилось до 83%, а с нейтральным до 17%.

Арт-терапия, музыкотерапия вовсе не служит тому, чтобы сделать жизнь человека беззаботной, но если ребенок, школьник постоянно испытываете страх, что не сможете написать контрольную работу, ответить у доски, конфликты в коллективе стали для него обычным делом — применение арт-терапевтических методов, музыкотерапии сможет оказать положительное влияние. Музыкотерапия уместна в случаях, когда трудности и проблемы возникают изнутри личности, являются производными характера, когда что-то блокирует человека перед лицом реальной повседневной жизни.

Факт вовлечения ребенка в активную художественную деятельность значительно ценнее, чем ее результаты, поскольку именно в процессе деятельности проявляется и формируется психика.

Литература

1. Безбородова Л.А. Методика преподавания в общеобразовательной школе. М., 2002.

В.А.Дмитриев
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

К ВОПРОСУ О КЛАССИЧЕСКОМ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблемы воспитания школьников средствами классической музыки перешагнуло вековой рубеж. В прошлом веке эта проблема составляла стержень всей музыкальной педагогики. В 80—90-х годах классическое искусство стало противопоставляться шоу-бизнесу в отечественной музыкальной культуре.

За прошедший период музыкально-педагогическая литература обогатилась большим количеством работ, в которых авторы обосновывают актуальность проблемы музыкального воспитания на основе классического наследия, находят новые пути ее решения.

Противостояние классического и современного теперь можно рассматривать как этапы вызревания нового типа эстетического сознания, которое не столько оправдывает старую культуру перед лицом новой, сколько ищет способы применимости понятия «классическое» к современному искусству. Противопоставление этих исторических периодов в развитии музыкального искусства кажется некорректным, оно потеряло смысл и не только по причине «падения» эстетики соцреализма, но и по ряду других причин.

Противоречия между современным музыкальным творчеством и традиционной классической музыкой связано, конечно, не с переоценкой музыкального наследия. Такие понятия как гуманизм, реалистичность, нравственность, одухотворенность, содержательность и другие, для современного исследователя предстают как исходные данности, определяющие саму «классичность» этого искусств.

На данном этапе развития в сознании большинства произошло признание современного искусства как состоявшейся самости с присущим ему инновационным типом мышления, в том числе музыкального. В середине века

современное искусство оформилось как крупное целостное художественное явление в своих философско-эстетических основаниях. К концу века исследователи уже анализировали его эволюцию, выделив в нем новые черты.

Другая реальность музыкальной культуры XX века пока находится вне глубокого теоретического анализа, она касается разделенности профессиональной музыкальной культуры на серьезную музыку и популярную. Хотя признаки классического музыковеды находят в признании джаза, все же в статусе вида культуры, равноправного серьезному искусству, популярной музыке пока отказано. В данном случае отношение серьезной музыки к легкой проявляется как отношение современной классики к субкультуре. Отчасти это верно. Анализируя музыкальную культуру с точки зрения этого периода, можно увидеть, что легкий жанр рождался в недрах серьезной музыки и существовал в неразрывной связи с народно-бытовым началом (танцы, песни, марши). Было нормой в классической симфонии, использование менуэта, вальса, без танца не могла быть выражена симфоническая идея о всеобщности музыкального бытия.

В единстве профессионального музыкального творчества уже содержалась потенциальная возможность будущего «освобождения» легкого жанра. Но это происходило постепенно. Единство легких и серьезных жанров в ту эпоху не могла стать основой их будущего разделения, для этого нужен был конфликт начал: бытового и небытового. Он начал формироваться в романтизме, когда развитие языка серьезной музыки (усложнение гармонии, ритмики, насыщение мелодики хроматикой) стало противоречить языку популярной музыки с его регулярностью метра, диатоникой, квадратностью построений, простотой гармонии.

Существенные изменения в сфере серьезных жанров профессионального музыкального искусства вступили в противоречие с музыкальной бытовой средой, за которым последовало отчуждение легкой музыки и постепенное превращение ее в самостоятельный тип музыкальной культуры. Сегодня о популярной музыке не приходится говорить как о придатке культуры, слишком велика ее роль в музыкальном воспитании, точнее самовоспитании личности. Перенасыщенность музыкального эфира и современного быта подобной музыкой делает актуальной проблему музыкальной экологии и “борьбы за тишину”.

На другом полюсе развития музыкальной культуры разворачивалось стремительное, по темпам и новаторское по содержанию другое музыкальное направление. Присутствие в музыкальном материале атональности и расширенной тональности, темброзвуковые находки, замена мелодии звуковысотной последовательностью, устранение метра, непредсказуемость музыкального развития и другие новации серьезной музыки, с одной стороны, превратили ее в тип элитарной музыкальной культуры, придав черты ограниченной или тотальной невоспроизводимости. При этом данное обстоятельство косвенно способствовало усилению позиций популярной музыки и укреплению ее связи с массовым музыкальным сознанием.

Понятно поэтому, что развитие популярного типа культуры не просто составило фон бесконечным экспериментам с музыкальным языком и формой в серьезном искусстве, но и повернулось вспять, вернувшись к более простым и доступным для массового восприятия музыкальным средствам: модуляции в тональности ближайшего родства, квадратности и периодичности, строго унифицированной песенной форме. Среди немногих ее изменений можно назвать собственный инструментарий и обогащение элементами джазовой культуры.

Противопоставление типов музыкальных культур в рубежный период достигла значительного масштаба и возможно кульминации.

Важным обстоятельством является постановка вопроса о классическом в современном искусстве. Рассматривая механизмы образования классического на примере искусства предшествующих эпох, можно сказать, что в его основе лежит противоречие между темпами развития художественного сознания: авторского индивидуального и слушательского коллективного. Характерной особенностью первого является мобильность и инновации, второго же более инертное и ориентированное на узнаваемость и традицию. Этапы развития художественного сознания общества оказываются не синхронными этапам развития художественного сознания эпохи — это хорошо видно на примере музыкального модернизма, чья классика еще только начинает определяться.

Историческая дистанцированность от явления искусства, претендующего на статус «классического», еще не создает предпосылок такого перевода: для этого нужно, во-первых, увидеть явление в контексте художественного целого (оно как целое должно состояться), во-вторых, сравнить это целое с настоящим новым.

Вполне возможно, что сближения современной музыкальной и традиционной классики может не быть: слишком разные философско-эстетические и художественные основания у классико-романтической и современной музыки, слишком сложным явлением оказывается современное музыкальное искусство. Наверное, можно говорить о «классике модернизма» и «классической эстрадной музыке», обобщая эти типы в понятие «современной классики», можно сравнивать современное классическое с традиционным, классическим.

Литература

1. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства. М., 1970.
2. Яковенко И.Г. Культура как система. М., 1998.

В.А.Дмитриев
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНОЙ АКУСТИКЕ

С явлениями акустики сталкивается каждый. Вслушаемся в окружающий нас мир. Мы начинаем вдруг слышать звуки, на которые только что не обращали никакого внимания. Тикают часы, звучит где-то музыка, свистит ветер, щебечет вдали птичка. Трудно также назвать область техники, которая не сталкивалась бы с акустическими вопросами: изготовители музыкальных инструментов ищут способы улучшения акустических свойств своей продукции, строители заняты поисками уменьшения бытовых и производственных шумов, акустические методы исследования позволяют без разрушения детали установить ее качество, сложный стенд в считанные минуты даст полную справку о работе деталей в двигателе автомобиля и танка — и эти важные сведения будут получены только на основе анализа звуковых колебаний.

Звук — это распространяющиеся в упругих средах (газах, жидкостях и твердых телах) механические колебания. Учение о звуке, по классическому определению, и есть акустика. По аналогии, акустика музыкальных инструментов, или музыкальная акустика — учение о музыкальном звуке.

В природе существует множество процессов, сопровождающихся колебаниями, основные законы которых во всех случаях одинаковы. Чем же отличаются от остальных звуковые колебания, порождающие звуки музыки? Как и почему происходят колебания, способные отражать действительность в звуковых художественных образах, то есть быть музыкой? Ответы на эти вопросы дает музыкальная акустика.

Существует несколько определений этого предмета, помимо уже упоминавшегося. В соответствии с одним из них, музыкальная акустика — наука, изучающая природу музыкальных звуков и созвучий, а также музыкальные системы и строи. Но более полным, на наш взгляд, является такое определение: музыкальная акустика — наука об образовании, распространении и восприятии звуков музыки. Здесь в полной мере обозначен круг вопросов предмета, указаны его основные аспекты. Важное отличие этого определения от предыдущих состоит в том, что, согласно первому, в музыкальной акустике изучаются только музыкальные звуки, согласно второму — вообще звуки, которые могут быть как музыкальными, так и немузыкальными, то есть шумами. Известно, что композиторы широко используют в музыкальных произведениях различные шумовые эффекты, которые могут создаваться и музыкальными инструментами, поэтому исключать эти звуки, применяемые в музыке, было бы неправильно, тем более что почти в любом музыкальном звуке имеется примесь шума.

Первоначальное ознакомление с музыкальной акустикой целесообразно, на наш взгляд, осуществить в историческом развитии и проследить, как возникли, как развивались и пришли к современному состоянию наши знания этого предмета. После такого исторического экскурса изложим основные понятия современной музыкальной акустики в том виде, в каком они нужны любому, кто имеет дело с музыкальным инструментом и его настройкой. Различия во взглядах древних и современных ученых помогут лучше уяснить предмет.

Истоки акустики можно проследить до древнейших времен

Точно установить, когда первобытный человек впервые обратил внимание на то, что звуки природы могут быть приятными на слух, уже невозможно, но то, что это наблюдение было основой для создания музыкального искусства, можно утверждать с определенностью. Иначе человек не начал бы изобретать музыкальные инструменты. И можно также утверждать, что создавал он свои музыкальные инструменты за много тысяч лет до того, как стал интересоваться и изучать природу музыкальных звуков. Древние музыкальные инструменты намного старше, чем первые дошедшие до нас сведения об акустике.

По видимому, наиболее древние музыкальные инструменты — духовые.

Различные свистульки и дудки из рогов животных и раковин находят в раскопках палеолита — древнекаменного века. Время возникновения древней флейты и трубы-раковины приблизительно 80 000 — 13 000 лет до н.э., флейты с игровыми отверстиями дудки — 5 000 — 2 000 лет до н.э.

Моложе струнные инструменты, например, арфа, известная по рисункам, найденным при археологических раскопках Древнего Египта. Рисунки арф, высеченные на камнях, датируются пятым тысячелетием до нашей эры.

Познания древних в акустике, если судить по дошедшим сведениям, были умозрительными и в немалой степени имели мистический характер. Китайский философ Фохи, живший три тысячи лет до нашей эры, размышлял о связи высоты звуков с элементами природы: землей, водой, воздухом, огнем и ветром. Какую связь удалось установить философу — история об этом умалчивает.

Акустика так или иначе должна была возникнуть на основе естественного интереса к музыке и к музыкальным инструментам. Точно также, как приятные для слуха звуки природы побудили человека создавать музыкальные инструменты, так и приятные звуки инструментов вызвали стремление разгадать тайну музыкальных звуков. Таким образом, появление акустики связано с приятными для слуха звуками.

Литература

1. Скучик Е. Основы акустики. Том II. М., 1959.
2. Володин А.А. Роль гармонического спектра в восприятии высоты и тембра звука. В кн.: Музыкальное искусство и наука. М., 1970.

С.Г.Зуева
г.Мегион
МАОУ № 5 «Гимназия»

ИГРА НА СВИРЕЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Эволюция народного инструмента свирель — это наглядное отражение развития эстетических взглядов народа и его культуры. Древнейший инструмент свирель, созданный из костей животных (позднее из дерева), фрески с изображением людей, играющих на инструменте свирель, другие археологические находки подтверждают широкое развитие музыкального инструмента в Древней Руси.

Свирель — это русский народный инструмент флейтового типа. Флейты же, как известно, относятся к разряду простейших музыкальных инструментов и одними из первых появляются у каждого народа. Ученые находили очень древние изображения музыкантов-флейтистов, об этом говорят фрески и рельефы Древнего Египта. Свирель — это название, которое существовало испокон веков у русского, украинского и белорусского народов. По преданию, на свирели играл сын славянской богини любви Лады — Лель. Он делал себе весной свирель из прутиков березы. Первое упоминание о свирели в русской литературе относится к XII веку. В России возрождение интереса к этому инструменту относится к концу XIX — началу XX веков. В первые годы XX века В.Андреев ввел в свой оркестр свирели, снабженные клапанной механикой. В наше время два коллектива используют свирель в своем составе: оркестр народных инструментов под управлением Андреева и оркестр хора имени Пятницкого.

Освоение игры на свирели как части народного творчества осознается современным обществом как непременная составляющая духовности, самобытный фактор преемственности поколений, приобщения к национальной культуре и истории народа. В решении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творческих способностей подрастающего поколения художественному народному творчеству отводится сегодня все более заметное место. В процессе совершенствования системы среднего образования усиление патриотического интернационального воспитания школьников — игра на свирели справедливо связывается с развитием чувства сопричасности к традициям и духовным ценностям Родины. Познание и изучение народного инструмента свирель как школа социального опыта дает возможность глубже познать действительность, исторические и национальные особенности своего народа.

Игра на свирели — это передача накопленных знаний и умений последующему поколению, обеспечивая прогресс общественной мысли. Пословицы, песни, игра на народных музыкальных инструментах, обряды, сказки давали людям эстетическое наслаждение, но одновременно и определенный объем жизненно необходимой информации. Создатели народных песен и наигрышей, игра на простейших инструментах в том числе и на свирели воспевают добро, мужество, человеколюбие и справедливость. В их творчестве, полном жизни, энергии, простоты и искренности, отражается нравственное здоровье нашего народа.

Приобщение детей к игре на свирели в благотворно влияет на воспитание, на формирование любви к прекрасному. Раскрывать этот мир никогда не поздно в любом возрасте, однако, результативнее, как показывает опыт, проводить обучение в младшем школьном возрасте, в возрасте 6—12 лет, как на уроках музыки, так и во внеурочное время.

Основная цель работы по приобщению детей к исполнению музыки — раскрыть перед детьми прекрасный и удивительный мир звуков.

Именно желание пробудить интерес к познанию, помочь научиться играть со звуками, складывать и умножать их, воспроизводить и осознавать, непосредственно включиться с первых минут общения с музыкальным инструментом в процесс исполнения. Всего этого можно достичь, используя в работе методику, разработанную Э.Я.Смеловой. Она выделяет три задачи, которые возможно решать, работая с детьми по развитию навыков игры на свирели: оздоровление, общение, познание.

Работа по овладению навыками игры на свирели проходит последовательно: сначала происходит формирование навыков игры на свирели на простых мелодиях, затем на материале большей сложности и далее на материале повышенной сложности.

В ходе первого этапа работы по овладению навыками игры на свирели дети узнают, как надо правильно пользоваться инструментом, как за ним ухаживать и правильно держать во время исполнения. Ученики знакомятся с правилами певческого дыхания и учатся им грамотно пользоваться. Они овладевают цифровой и

нотной записью мелодий, учатся исполнять красивым и напевным звуком. Следующий уровень предполагает, что дети научатся понимать принцип исполнения мелодий каноном, овладеют более сложными приемами звукоизвлечения, освоят навык кантиленной игры, научатся объяснять элементарные понятия теории музыки, научаться умению играть в ансамбле, обогатят свой духовный мир произведениями классической, народной, джазовой и популярной музыки. Дальнейшая работа предполагает обучение детей умению исполнять 2 и 3 — голосные произведения, овладение навыком исполнения “каноном”, формирование умения подобрать знакомую мелодию и умение самостоятельно импровизировать.

Музыка воспитывает ребенка, имеет терапевтическую направленность. Игра на свирели помогает овладеть дыханием, развивает музыкальный слух, чувство ритма, развивает память, мелкую моторику пальцев. Через обучение игре на этом инструменте можно стимулировать развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер жизни ребенка, способствовать развитию воображения, объема непроизвольного внимания, психологическое развитие, формировать умение лучше понимать других, поддерживать интерес к учению.

Работа со свирелью способствует вентиляции легких. Это также и дыхательная гимнастика, которая облегчает страдания больных астмой. Занятия со свирелью способствуют гипервентиляции мозга. Благодаря этому занятию дети реже болеют. Значительно стимулируется работа по другим предметам, развивается воображение детей, объем непроизвольного внимания. Это вполне объяснимо с точки зрения психологии, так как ключ к умственному развитию ребенка лежит в его эмоциональной сфере.

Как показывает опыт, в ходе этих занятий улучшается климат в детском коллективе: дети переживают, радуются от совместного общения с музыкой, их охватывает общее эмоциональное состояние, они становятся требовательнее к себе и к другим — через это решаются многие задачи формирования коммуникативной культуры, взаимодействия детей в коллективе. Сам коллектив становится добрее, дружнее, интереснее.

В нашей гимназии в системе дополнительного образования в 2009—2010 учебном году появился новый вид внеурочной деятельности — игра на свирели, для обучающихся младших классов. Русский народный духовой инструмент полюбился ребятам. Вот уже пятый год интерес к свирели не угасает, а возрастает, и, кроме того, обучающиеся 3—6 классов повышают уровень музыкального образования — учатся игре на блокфлейте, тем самым усложняется репертуар. В репертуаре произведения разных направлений: народные, классические, джазовые, современные. Благодаря нашей сплоченности у нас образовался творческий коллектив «Трели свирели», который подразделяется на группы: младшая, средняя и старшая. В каждой группе занимаются от 20 до 25 обучающихся. Занятия проводятся с каждой группой по два часа в неделю, по авторской программе учителя музыки МАОУ «СОШ № 9» г.Мегиона Надежды Игнатьевны Артемовой «Игра на свирели как форма активизации инструментальной деятельности школьников в общеобразовательной школе».

В нашем городе ежегодно проводится городской фестиваль-конкурс «Играй, свирель», где обучающиеся играют соло, дуэтом, трио, квартетом, представляют коллективную игру на музыкальных инструментах. Кроме того, при этом приветствуется пение, хореографические постановки, элементы театрализации. Наш творческий коллектив является ежегодным участником и победителем фестивалей-конкурсов. Об этом свидетельствуют многочисленные дипломы лауреатов 1-й и 2-й степени, дипломы в различных номинациях. Наш творческий коллектив «Трели Свирели» в составе старшей группы заявил о себе в г.Москва и был приглашен для участия во 2-м Всероссийском фестивале-конкурсе «Свирель поет», который состоялся в апреле 2013 года, где мы стали лауреатами. Музыкально-хореографическая постановка «Югра — северный край», в исполнении нашего ансамбля, познакомила участников и гостей Всероссийского фестиваля-конкурса с культурой народов ХМАО, где прозвучали произведения Мегионского композитора Лалаянц Самвела Альбертовича 1. «Утро Югры», 2. «Детские забавы», 3. «Оленята», 4. «Югорские белые ночи», 5. «Северное сияние» (автор неизвестен). Благодаря хореографу гимназии Царевой Светланы Геннадьевны зрители познакомились с элементами народных танцев хантов и манси. Также вниманию зрителей была предоставлена презентация «Югра — наш край родной». Усилиями гимназии были сшиты национальные костюмы и сделаны атрибуты. Наш творческий коллектив в составе старшей группы, в количестве 20 обучающихся, является единственным в округе, исполняющий музыкальные произведения на темы народов ХМАО на свирели и блокфлейте. Этот пример является немаловажным фактором в воспитании у ребят любви к родному краю, к Югорской земле.

Ежегодные фестивали-конкурсы радуют участников и зрителей талантливыми исполнителями, великолепием удивительной гармонией репертуара, покоряют артистизмом. И в итоге проходят на одном дыхании. Мы получаем большое удовольствие от участия в фестивале, радость общения и желание общаться.

В апреле 2014года будет проходить уже 5-й городской фестиваль-конкурс «Играй, свирель».

Участники творческого коллектива «Трели свирели» ждут дальнейших новых впечатлений.

С.В.Лукьянова
г.Мегион
Детский сад «Сказка»

РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА СВИРЕЛИ

В современных условиях, когда возрастают задачи эстетического воспитания детей, музыкальным детским инструментам отводится особая роль. Они вызывают у ребенка большой интерес. Ими широко пользуются и в семье, и в детских садах, вовлекая тем самым ребенка в сферу музыки, помогая развитию его личностных качеств и музыкально-творческих способностей. Элементарное музицирование с дошкольниками предполагает широкое использование детских музыкальных инструментов, прежде всего шумовых, поскольку именно эти инструменты просты и наиболее доступны детям данного возраста и лишь иногда используются ксилофон, металлофон, колокольчики.

Анализ программ по элементарному музицированию для дошкольников: «Звук — волшебник» Т.Н.Девятовой (для обучающихся 6—7 лет), «Играем в оркестре по слуху» М.А.Трубниковой (для детей 3—6 лет), «Оркестр в детском саду» Л.Р.Меркуловой (для обучающихся 6—7 лет), «Элементарное музицирование с дошкольниками» Т.Э.Тютюнниковой (для обучающихся 6—7 лет) не предполагает использования свирели. Однако, одним из критериев освоения программы по образовательной области «Музыка» М.Б.Зацепиной является игра на свирели. В нашем исследовании умения игры на свирели рассматриваются как практические умения.

Понятие «умения» по анализу психологических и практических исследований рассматривается в разных значениях, и определяются разные уровни развития умений. Наиболее уместное общее понятие «умение» — это действие или деятельность. В исследованиях ученых (Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, А.В.Усова) можно выделить умения музицировать — это комплекс умений, располагающий к занятиям музыкой, обеспечивающий способами конкретно-практических действий.

Следовательно, умения музицировать являются средством активного, деятельного музыкального опыта дошкольника. Исследуя понятие «элементарное музицирование» подводим к тому, что это практическая деятельность исполнителя, связанная с применением им простейших элементов. В процессе формирования умений музицировать развиваются и совершенствуются личностные качества. К ним можно отнести усидчивость, внимательность, терпимость, самостоятельность, организованность, согласованность в своих действиях и с действиями других.

Развитие этих качеств подготавливают дошкольника к обучению в школе. В обучении дошкольников игре на свирели используется система Э.Смеловой. Разработанное ею «Руководство игры на свирели без обучения нотной грамоте» позволяет исполнять как хорошо знакомые, так и неизвестные мелодии при минимальных навыках с использованием «цифровки». Для развития умений освоения игры на свирели является использование различных методов, которые помогают быстро и качественно освоить инструмент — свирель, а значит, улучшить результаты в развитии музыкальных способностей дошкольников: чистоту интонирования и качество вокального звука, музыкальную память и вокальное дыхание. Используя классические приемы обучения игре на музыкальных инструментах (донотный период), подбирается доступный музыкальный репертуар на основе народных песенок, попевок; музыкально-дидактические игры на развитие чувства ритма и музыкального слуха; упражнения дыхательной гимнастики. Работа с дошкольниками по развитию умений элементарного музицирования на свирели осуществляется по трем взаимосвязанным направлениям: обучающему (индивидуальному, ансамблевому), творческому и концертному.

Обучающее направление состоит из 3 этапов. 1этап — накопление слушательского опыта, знакомство с инструментом, освоение правил по уходу за свирелью, технических приемов, дыхательной гимнастики, упражнений на развитие чувства ритма, музыкального слуха и мелкой моторики. 2 этап — координация совместных действий: первоначальные упражнения на освоение приемов игры на свирели. 3 этап — исполнительство: разучивание произведений, освоение игры в ансамбле. В ходе первого этапа огромную роль играет выразительное исполнение педагогом произведений на свирели, музыкально-дидактические игры, пальчиковые и ритмические игры. Знакомство с инструментом, включает в себя: гигиенический уход за инструментом, правила держания свирели, правила при игре на инструменте.

Работа над дыханием включает элементы дыхательной гимнастики, исполнительского дыхания, работу над освоением приема «детеше». Развитие чувства ритма предполагает работу над ритмической грамотностью, знакомство с длительностями. Развитие мелкой моторики включает плотное закрытие отверстий разными пальцами с отработкой приемов на столе. В ходе второго этапа отрабатываются упражнения-песенки на одном, двух звуках (известном музыкальном материале, который умеют исполнять на металлофоне) с использованием «цифровки» и на художественно-поисковых заданиях.

На третьем этапе — исполнительство, разучивание новой мелодии, проходит по ступеням: • индивидуальная ступень: пение с текстом, пение с ритмическим рисунком, пение «цифровки» по памяти, игра по показу, самостоятельное исполнение с фортепианным сопровождением. • ансамблевая ступень: игра дуэтом

(«цифровка», инструментальное сопровождение), игра группами («цифровка», фонограмма), игра в ансамбле концертных номеров. Творческое и концертное направление опирается на умении играть на свирели и направленно на поиски нового и самореализацию. Таким образом, планомерная работа по развитию у дошкольников умений элементарного музицирования на свирели способствовала развитию личностных качеств и сформированости эмоционально отзывчивой, музыкальной и творческой личности воспитанника.

Литература

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
2. Космовская М.Л. Девять уроков игры на свирели. 2-е изд., доп. Курск: «Курск. гос. ун-т», 2011. 47 с.
3. Тютюнникова Т.Э. Элементарное музицирование с дошкольниками: Музыка, речь, движение. М.: «УРСС», 2002. 89 с.

М.К.Мурза
г.Мегион
МБОУ «СОШ № 4»,
ДШИ «Камертон»

БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ХОРОВОМУ ПЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На протяжении многих веков истории человечества представители различных наук спорят о путях и истоках возникновения музыки. Но все они сходятся на том, что она родилась, прежде всего, как пение, вместе с речью, а может быть и до возникновения первого слова.

Таким образом, человеческий голос был первым музыкальным инструментом.

Пение и его высшая форма — хоровое искусство является подлинным источником отечественной музыкальной культуры, как в далеком прошлом, так и в настоящее время.

Певческое искусство издревле лежало в основе не только музыкального, но и духовно-нравственного воспитания детей. Песня сопровождала человека от момента рождения и до последних его дней: от колыбельной матери, песен-игр и хороводов, до трудовых, церковно-обрядовых и пр. Именно через пение формировалась у ребенка душевная гармония, вносящая порядок в ритм его жизни, быта, взаимоотношения с людьми и Богом.

Пение на протяжении веков было главным инструментом воспитания детей, средством их социальной адаптации в процессе усвоения духовного опыта поколений. Поэтому урок пения в школьной практике изначально был одним из основных учебных предметов наряду с чтением, письмом и счетом.

Приобщение детей к музыке всегда начинается через пение. Пением дети начинают заниматься с раннего возраста, еще в детских садах. Следовательно — пение — является доступным видом музыкального искусства. И совершенствование в этой сфере всегда актуально. В процессе обучения пению развивается этическое воспитание, связанное с формированием личности ребенка, а также его музыкальные данные в соответствии с голосом.

В наше время музыкальное воспитание детей осуществляется в детских музыкальных школах, в школах искусств, в хоровых студиях, в общеобразовательной школе (на уроках музыки), в центрах эстетического воспитания, в детских садах. Очень примечательно то, что детское пение также способствует исследованиям для медицины, психологии, акустики, педагогики и т.д. Так возникает теория и система музыкального воспитания детей.

Различные педагоги прошлого в своих теоретических трудах неоднократно подчеркивали воспитательное воздействие пения на учащихся. Говорилось о влиянии пения на развитие интеллекта, памяти, внимания, воображения, воли, на эстетические чувства и даже физическое развитие (Д.И.Зарин, А.Н.Карасев, П.П.Миропольский, А.И.Пузыревский и др.).

По наблюдениям современных педагогов дети, систематически занимающиеся хоровым пением, лучше учатся в школе по всем предметам, более дисциплинированы и эмоционально развиты, по сравнению со своими сверстниками, не занимающимися музыкой и, в частности, хоровым пением.

Исследования психологов свидетельствуют о том, что детство — это сенситивный период для любого обучения и в том числе занятий искусством, когда человек открыт для диалога и восприятия информации, для усвоения социальных норм поведения, формирования индивидуально-психологических свойств личности.

По утверждению одного из современных ученых-психологов П.В.Симонова, «занятия искусством — это не барская прихоть, это — необходимость. Правое полушарие — эмоциональный мозг — является базисом для развития левого полушария — мозга рассудочного. Только в этом случае происходит равномерное развитие обоих полушарий мозга, и только такое развитие создает полноценную и психически устойчивую личность — святая святых задач системы народного образования и родительского воспитания».

Таким образом, недооценка художественного и в том числе певческого развития учащихся в рамках общеобразовательной школы может привести к отрицательным последствиям в других сферах деятельности человека.

Россия издревле была певческой страной. Вокально-хоровая культура всегда была и есть ее национальное достояние. И наша главная задача — привлечь детей к музыке.

На уроках в общеобразовательной школе мало уделяется внимания хоровому пению, поэтому не решается основная задача вокальной работы — постановка голоса учащихся. А если пение и имеет место на уроке, то оно проходит на уровне массового пения без учета правил вокальной технологии. Такое пение пагубно для физического и психического здоровья детей. При достаточно длительном таком «музицировании» голоса поющих учащихся портятся. У детей искажается представление о хоровом искусстве, которое превращается для них в фактор стресса.

Пение непоставленным голосом не приводит к развитию тех личностных качеств учащихся, о которых говорилось выше, а, напротив, способствует разрушению певческих способностей и формирует отрицательное отношение к урокам музыки.

Из такого кризисного состояния дел можно выйти только путем активизации хорового пения во внеклассной работе в общеобразовательной школе и системе дополнительного образования. Кроме того, урок музыки в школе, особенно в начальных классах, следует строить, главным образом, на основе певческой деятельности, целенаправленно работая над процессом постановки голоса с самого начала обучения. Именно это лежало в основе музыкального воспитания детей в России столетиями. Как раз об этом и говорилось на установочном семинаре — совещании региональных координаторов и учителей музыки по вопросу апробации программы учебного предмета «Музыка», который состоялся в начале ноября 2013 года в Москве. На совещании обсуждались вопросы обновления содержания и технологий школьного музыкального образования, говорилось о перспективах межведомственного взаимодействия по развитию музыкального образования обучающихся.

Традиции отечественного хорового исполнительства являются и поныне нашим национальным достоянием. Передача этих традиций от поколения к поколению — гарантия выживания нации, ибо народ, который не помнит своей истории, запечатленной в памятниках искусства, а, следовательно, и не хранит культуры своих предков, обречен на вымирание.

Этим и определяется необходимость сохранения традиций российского хорового исполнительства путем развития певческой культуры не только в профессиональных хоровых коллективах, но, прежде всего, на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Широкое музыкальное просвещение в нашей стране будет осуществляться гораздо эффективнее, если пение в общеобразовательной школе будет приравнено по значимости к другим дисциплинам. Урок музыки должен стать таким же уважаемым уроком в школе, как урок литературы и математики, физики и географии. «Буква, цифра, нота должны быть родными сестрами. Тогда можно назвать нашу школу общеобразовательной в полном смысле этого слова» — писал Г.А.Струве.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки. М., 2000.
2. Струве Г.А. Пение в общеобразовательной школе. Учеб. Пособие. М.,2001.

В.В.Нестерук
г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 22»

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

В концепции ФГОС общего образования выделен культурно-исторический системно — деятельностный подход к образованию учащихся. Наиболее эффективными являются технологии, которые направлены на познавательное, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника. Выбор технологии обучения и воспитания зависит от таких факторов, как возраст учащихся, их возможности, профессионализм учителя, наличие других условий. Современный учитель ищет наиболее эффективные пути усовершенствования образовательного процесса. Приоритет следует отдавать продуктивным, творческим, исследовательским, проектным технологиям. Стержнем педагогической деятельности должно стать использование на уроках здоровьесберегающих технологий, так как на сегодняшний день актуальной проблемой является проблема сохранения и укрепления здоровья школьников.

Суровые климатические условия нашего города ухудшают состояние здоровья людей, а особенно детей, школьников. Чтобы улучшить самочувствие, необходимо вести правильный образ жизни, уметь «подстроиться» к тем условиям, которые преподнесла нам природа. Это проблема, решить которую, к сожалению, не всегда удается. Но есть причины плохого самочувствия детей, связанные с человеческим фактором, которые необходимо решать и контролировать. Среди таких причин — тяжелый портфель школьника (часто весом свыше 3 кг); объемные домашние задания, на выполнение которых уходит много времени; переутомление в школе, связанное с недостаточным валеологическим подходом к образовательным программам, нереализованность личности школьника, плохое освещение, информационные перегрузки, статичные нефизиологические позы во время учебных занятий, стрессы, нерациональное питание, перегрузка зрительного анализатора, шум на переменах. В организме школьника появляется дисбаланс из-за превалирования психических нагрузок над физическими и левополушарного логического мышления над правополушарным художественным. Он приводит к ухудшению здоровья.

После устранения причин психофизического дисбаланса организма школьников можно использовать дополнительные способы оздоравливания. Один из них — использование здоровьесберегающих технологий на уроке, целью которых является обеспечение школьникам возможности сохранения здоровья за период обучения в школе, формирование у них необходимых ЗУН по здоровому образу жизни, обучение использовать полученные знания в повседневной жизни. Данные технологии позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность с физминутами, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении. С целью оздоровления школьников рекомендуется использовать методику В.Базарного:

— зрительные тренажеры (реализация специальных упражнений и таблиц, снимающих зрительное утомление);

— часть урока дети обучаются стоя (основа телесной вертикали);

— изменение местоположения учителя в классе (не только у стола или у доски), оборудование урока не только на переднем плане (режим смены динамических поз);

— обучение в разных местах классной комнаты: у книжной выставки, у стола учителя, у парты ученика (телесно-моторная активность).

Может ли учитель музыки с помощью здоровьесберегающих технологий сохранять и укреплять здоровье учащихся? В Концепции содержания образовательной области «Искусство» определена одна из основных задач уроков музыки: снимать нервно-психические перегрузки, восстанавливать положительный эмоционально — энергетический тонус учащихся. Поэтому наряду с основными формами работы с детьми на уроке музыки необходимо использовать здоровьесберегающие технологии. Музыка играет важнейшую роль в оздоровлении детей, она способна воздействовать на организм человека через вибрационный, физиологический и психический факторы. Вибрационный является стимулятором обменных процессов. Физиологический фактор способный изменять такие функции организма, как сердечно-сосудистую, дыхательную, двигательную. Психический фактор способен изменять психическое состояние школьников, укреплять психическое «я». Формирование физического и психического здоровья школьников происходит одновременно с развитием их духовности. Если занятие музыкой захватывает ребенка, происходит разрядка вытесненных в подсознание переживаний. Такая разрядка называется катарсической. Именно в такой момент, названный А.Маслоу «пиковым переживанием», школьники получают, по словам Аристотеля, «некое очищение и облегчение, связанное с удовольствием». Такое состояние вызывает стремление к творчеству и способствуют духовному росту детей.

Хоровое пение на уроке музыки является активной музыкотерапией, имеет ряд преимуществ среди других видов деятельности школьников на уроке музыки. Это объясняется песенным началом русской культуры, общедоступностью, адекватностью психолого-возрастным особенностям детей, их стремлением к активным формам работы, особой доступностью хорового искусства для восприятия в силу синтеза слова и музыки, значимостью воспитания чувств человеческой общности в современном мире. Пение помогает школьникам самореализовать себя посредством хорового исполнительства. По словам Л.В.Горюновой «Важно, чтобы в творческом музицировании ребенок «выплескивал» свое состояние, субъективно «проживал» свое настроение в музыке, а не выполнял техническое задание учителя». Голос — это своеобразный индикатор здоровья человека. Обладатели сильного голоса, как правило, имеют крепкое здоровье. Петь полезно в любом случае, даже если нет ни слуха, ни голоса. Это отличное средство для снятия внутреннего напряжения и для самовыражения. Вокально-речевая деятельность стимулирует работу правого полушария головного мозга и способствует изменению межполушарных взаимоотношений. Это также приводит к творческому развитию школьников.

В медицине с целью снятия стресса, организации дополнительного отдыха проводится релаксация. На музыкальных занятиях в младших классах релаксацией могут служить игры, например, «Сон»:

закрываем глазки все, спать, спать, спать...

открываем глазки все, встать, встать, встать!

Релаксацией является сам процесс пения, если он захватывает ребенка.

Для развития дыхания на уроке музыки можно использовать игры «Кубики», «Задуй свечу», «Согрей ручки». В игре «Кубики» дети выполняют короткие и длинные выдохи. Например: красный большой кубик — длинный выдох, два маленьких синих — два коротких выдоха. Комбинация кубиков меняется. Дыхательные упражнения способствуют охране и развитию голоса. В качестве распевки использовать преимущественно мажорные мелодии с добрым текстом. В вокально-хоровой работе в роли релаксации выступают песни, в которых часто повторяются звуки «ш» и «с». Например, песня В.Шаинского «Снежинки»:

Снежинки спускаются с неба
Все ниже, все ниже.
Сугробы пушистого снега
Все выше, все выше.
Шаги уходящего года
Все тише, все тише.
А песенка Нового года
Все ближе, все ближе.

Хорошо успокаивает детей песня Б.Савельева «Мир, в котором мы живем»:

Даль... Ширь... Стелется туман.
Весь мир розов и румян.
Весь мир солнечный насквозь,
Утро над землей зажглось.
Синь... Свет... Теплая трава.
Свой звон дарит нам листва...

Вокально-хоровая деятельность укрепляет органы дыхания, способствует развитию гармонично-полного дыхания. Голосовая диагностика выявляет стеснительных детей, которым нужно осуществлять индивидуальный подход. Вокально-хоровая деятельность оздоравливает детей, гармонизирует их биоритм, синхронизирует биохимические процессы (что особенно важно осенью и весной), изменяет эмоциональное состояние школьников. Она также восстанавливает иммунобиологические процессы.

Тексты песен несут двойную нагрузку: смысловую и оздоровительную. Проговаривание вслух текста песни способствует укреплению мышц носа, рта, глотки. Слова следует произносить четко, контролировать произношение звуков б, в, ж, м, п, т, ф, ш.

Целебные звуки делятся на три группы:

1 — «тканевая вибрация» — в, з, ж, м, л, р;

2 — «диафрагмальные толчки» — п, б, т, д, к, г, а, га, ха;

3 — звуковая релаксация — ш, с.

Перечисленные группы звуков способны улучшить здоровье.

С целью профилактики простудных заболеваний можно использовать следующие звуковые упражнения:

— звук «в» — тянуть, изображая самолет, выполнять при начинающемся насморке;

— звук «з» — изображать звук комара, приложив ладонь к шее, выполнять, когда начинается ангина;

— звук «ж» — изображать звук жука, приложив ладонь к грудной клетке, выполнять при бронхите.

Если нужно взбодриться или снять усталость, произносить звуки «р», «тр».

Самый расслабляющий звук «с» — изображать звук набегающей волны.

Звук «н» — произносить очень высоким голосом, положив руку на макушку головы. Это поможет снять головную и зубную боль.

Низкий звук «м» полезно произносить после еды, чтобы лучше усваивалась пища. Кроме того, «м» — особый звук. С него начинается самое главное слово «мама».

Для достижения оздоровительного эффекта используется метод психорегуляции дыхания. Он проходит через три этапа:

первый этап — возникает в результате воздействия звука на орган слуха и выражается в активизации работы надпочечников и выбросе адреналина. Появляется аудио-адреналиновый звуковой эффект;

второй этап — биохимический — изменяется ритм дыхания;

третий этап — гемодинамический — двигательная деятельность.

Алгоритм метода музыкальной психорегуляции:

1 — ЗВУК 2 — ОБРАЗ 3 — ДВИЖЕНИЕ

Разучивание песни по алгоритму, направленному на оздоровление, выполняет различные виды тренинга:

1 — дикционный, дыхательный, интонационный;

2 — образно-визуальный;

3 — ритмический, дыхательный, интегральный.

Выполнение алгоритма, связанного с психорегуляцией дыхания, способствует формированию у школьников физиологической мотивации здоровья.

Алгоритм разучивания песни по программе формирования здоровья детей М.Лазарева:

— исполнение песни учителем;
— чтение вслух текста с выделением слов, которые вызвали затруднение у кого-либо из детей;
— чтение текста с закрытым ртом, дети «мычат», понимая, что нужно управлять процессом дыхания;
— чтение текста «мычанием», удлинив строфу на одном дыхании;
— разучивание мелодии песни;
— выполнение рисунка образов, о которых поется в песне;
— исполнение ритмического аккомпанемента песни;
— под сольное исполнение песни учителем дети пантомимически показывают все, о чем в ней поется;
— хоровое исполнение песни с реализацией всех навыков, приобретенных в процессе разучивания.

В процессе пения преимущество имеет повышенная тесситура. Если ребенок не может спеть высокую ноту, он стремится, вытягивается к ней. Высокая тесситура способствует «выпрямлению духовной осанки», низкая тесситура не способствует личностному росту школьников. Полезно исполнять песню с движением, которое в свою очередь возбуждает другие отделы мозга, усиливает кровообращение и создает благоприятные условия для отдыха ранее возбужденных отделов. После такого короткого активного отдыха внимание школьников повышается, а восприятие учебного материала улучшается.

Очень важно использовать на уроке улыбкотерапию. Учитель должен чаще улыбаться и «заражать» своей улыбкой детей. Если ребенок поет и улыбается, звук становится более светлым, чистым и свободным. Постепенно улыбка переходит в привычку детей и положительно сказывается на их здоровье, потому что внешняя улыбка во время пения становится улыбкой внутренней и ученик уже вместе с нею смотрит на мир.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., Просвещение, 1983.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. М.: «ВАКО», 2004.
3. Лазарев М.А. Программа формирования здоровья детей. Москва, Академия здоровья, 1997.
4. Лобанова Е.А. «Возможности урока как средства реализации здоровьесберегающих технологий». Журнал «Музыка в школе», 2005. № 3.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Академический проект, 2006.

О.Ю.Полуянова
г.Нижневартовск
Нижневартовский социально-гуманитарный колледж

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ (СИНТЕЗАТОР) В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Все большее распространение в профессиональном обучении современного педагога-музыканта получают электронные клавишные инструменты — синтезаторы. Они являются своеобразными «музыкальными компьютерами», обладающими широкими выразительными исполнительскими и техническими возможностями, многие из которых недоступны традиционным музыкальным инструментам.

Цифровые технологии коснулись и сферы музыкальной деятельности — как профессиональной, так и общекультурной направленности, и происходящие в ней преобразования поражают своей новизной, большими творческими возможностями и масштабностью.

В детских музыкальных школах, школах искусств и других учреждениях дополнительного художественного образования открываются классы и отделения электронного компьютерного музицирования; к данной деятельности все чаще обращаются и в общеобразовательной школе. Очевидно, возникает профессиональная потребность продолжения обучения будущего специалиста художественного образования электронному музицированию в системе среднего профессионального образования и высшей школы.

Цифровой инструментарий завоевывает все более уверенные позиции в инструментальной подготовке современного педагога-музыканта.

Музицирование на клавишном синтезаторе как инструменте нового поколения ставит перед студентом-исполнителем принципиально новые художественно-исполнительские задачи. Основным здесь является управление и оперирование звуком, всеми его художественно-выразительными параметрами. Исполнительские задачи при этом значительно расширяются, по сравнению, например, с исполнительской деятельностью на фортепиано.

Как отмечает И.Красильников [1], «задачи музыканта здесь далеко выходят за рамки воспроизведения готового нотного текста и включают в себя помимо чисто исполнительской: функции инструментовщика

(выбор тембра); аранжировщика (уточнение фактуры, выбор автоаккомпанемента); звукорежиссера (установка правильного баланса голосов фактуры); редактора (корректировка вносимого в память компьютера звучания и уточнение нотной записи музыки)».

Электронное музицирование с одной стороны, создает благоприятные условия для раскрытия творческих способностей личности студента-исполнителя. С другой — исполнительство на инструменте становится доступным широкому кругу будущих педагогов-музыкантов, благодаря имеющимся в базе данных музыкально-техническим и художественно-выразительным возможностям воспроизведения музыки в соответствующем стилевом и инструментальном оформлении.

Музицирование на синтезаторе включает в себя основные области музыкально-творческой деятельности — все, что связано с исполнительской техникой, с электронной аранжировкой музыки и использования возможностей автоаккомпанемента для сопровождения вокальных и инструментальных произведений.

В процессе формировния профессиональной компетентности создания аранжировки учебного музыкального материала, необходимо отметить, что аранжировкой называется переложение музыкального произведения для иного по сравнению с оригиналом состава исполнителей.

При желании студент-исполнитель может включить в аранжировку специально записанные варианты вступлений и заключений к музыкальным произведениям. «Виртуальный аранжировщик» позволяет добавлять последовательности аккордов к любому стилю автоаккомпанемента для получения более выразительного и художественно оформленного аккомпанемента. При включении этой функции аккомпанемент будет автоматически воспроизводить немного отличные вариации аккордов, звук станет более «живым» и мелодичным.

Студент-исполнитель может не только аранжировать и исполнять музыку в любом из перечисленных стилей, но и самостоятельно создавать оригинальные типы автоаккомпанемента.

Владение основами аранжировки позволит студентам в дальнейшей музыкально-педагогической деятельности на уроках «Искусство» (Музыка) исполнять старинные музыкальные произведения таких композиторов как Г.Ф.Гендель, И.С.Бах в приближенном оригинальном органном звучании, произведения композиторов Й.Гайдна и В.А.Моцарта на «воображаемом» клавесине, изучать музыкальные инструменты симфонического оркестра, используя красочную многотембровость синтезатора.

Таким образом, благодаря широкому набору **тембров синтезатора**, будущий педагог-музыкант получает возможность продемонстрировать для школьной аудитории:

звучание старинных музыкальных инструментов;

инструменты классического симфонического и эстрадно-симфонического оркестра;

группу ударных инструментов, когда их живое звучание недоступно;

набор шумов и звуков, подражающих звучаниям окружающего мира можно использовать при постановке детских театральных спектаклей, в сценариях музыкальных гостиных и школьных праздников.

Кроме наличия тембров, имитирующих традиционные музыкальные инструменты, и так называемых «фантазийных» тембров, синтезатор обладает возможностью комбинировать тембры.

Например, соединить звучание флейты и клавесина, фортепиано и гитары, проиллюстрировать звучание классических камерных ансамблей.

Применение вышеназванных функций синтезатора в образовательной практике будет способствовать развитию таких музыкальных способностей школьников как воображение, восприятие, тембровый слух, художественно-образное мышление. Учащиеся будут иметь возможность на уроках музыки приобретать и обогащать ассоциативный и слуховой опыт, оценивать произведение с позиции ценностно-смысловой значимости, а также выражать собственное эмоциональное отношение к исполняемому произведению. Использование компьютерного музицирования в процессе музыкального обучения школьников значительно повысит эффективность работы по развитию полифонического и гармонического слуха, ладовому и метроритмическому воспитания.

Набор различных стилей **автоаккомпанемента** дает возможность педагогу-музыканту познакомить школьников с самыми разнообразными музыкальными жанрами не ограничиваясь только академической музыкой и детскими песнями: классические танцевальные жанры (вальс, полька, марш); жанры джазового направления (свинг, буги-вуги, блюз, регтайм и др.); стиля кантри; рок-музыки; поп и диско ритмы; карибские и латиноамериканские танцевальные ритмы.

Функциональный набор стилей автоаккомпанемента необходимо выделить особо, так как он определяет специфику электронных клавишных синтезаторов. Педагог получает возможность познакомить школьников с различными стилями и жанрами классической и современной музыки, музыки народов мира.

Современная технология автоаккомпанемента синтезатора дает музыканту более 150 полностью оркестрованных «стилей» аккомпанемента для поддержки исполнения на клавиатуре. Образец стиля заложен в память синтезатора фирмой-изготовителем и представляет собой двухтактовый рисунок фактуры, предполагающий возможность изменения гармонической основы при помощи управления с клавиатуры.

Очевидным минусом существующих моделей синтезаторов является недостаточная представленность жанров классической музыки, а для нашей страны — русских фольклорных жанров. Однако в некоторых моделях синтезаторов предусмотрена так называемая функция стилей пользователя (User Style), при помощи которой исполнитель может самостоятельно создавать требующиеся ему оригинальные стили аккомпанемента.

Электронная программа, заложенная в информационной базе синтезатора Yamaha PSR 239 под названием **«Перфоменс ассистент»**, что в переводе «Помощь музыканту» позволяет изучать нотную грамоту в оркестровом сопровождении, стимулируя интерес и познавательное стремление школьников к достижению результата.

При этом музыкальный компьютер сразу оценивает и отражает на дисплее уровень выполнения поставленной творческой задачи по критериальной шкале: хорошо, очень хорошо и отлично. Для отстающих и слабоуспевающих школьников эти критерии являются привлекательными для создания ситуации успешности, надежды и стремления к достижению более качественного результата обучения.

Таким образом, клавишный синтезатор может широко использоваться в школьном музыкальном образовании, как на уроке «Искусство» (Музыка), так и во время внеклассных занятий. В любом случае, владение основами компьютерного музицирования современным педагогом-музыкантом будет стимулировать интерес школьников к познанию произведений музыкального искусства. Знания по истории электромузыкальных инструментов и электронной музыки, знакомство с общими законами музыкальной акустики будет способствовать обогащению и расширению кругозора учащихся, возможности лучше ориентироваться в современном музыкальном мире.

Литература

1. Красильников И. Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы). Учебно-методическое пособие. М., 2004. 143 с.

2. Красильников И., Клип М. Школа игры на синтезаторе: Учеб. пособие для учащихся младших, средних и старших классов детских музыкальных школ и детских школ искусств. М.: Владос, 2005.

3. Регелон Р., Пазелин Ю. Аранжировка музыки на РС. Спб.: Курс игры на синтезаторе. Учебное пособие. М. Композитор 2000.

О.В.Рогачевская
г.Нижневартовск
Нижневартовский социально-гуманитарный колледж

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ОСНОВАМИ ТЕХНИКИ ДИРИЖИРОВАНИЯ

На современном этапе среди факторов развития личности, художественно-познавательная активность является одной из самых значимых способностей в системе подготовки специалистов в области художественного образования. От того, как обучающийся организует собственный процесс познания зависит в значительной степени эффективность усвоения получаемой информации.

Проблема развития познавательной активности всегда привлекала внимание дидактов, методистов, психологов и не является новой для педагогической науки.

Однако проблема художественно-познавательной активности является достаточно новой и приоритетной для образовательной системы.

Проблемой изучения общехудожественной подготовки занимались многие ученые, такие как Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Л.А.Безбородова, В.Л.Живов, Т.А.Колышева, И.Я.Котляревский, Ю.М.Кузнецов, И.А.Мусин, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин, Л.А.Рапацкая и др. Все ученые подчеркивают сложность этой проблемы, неоднозначность путей ее решения.

Опыт научного обсуждения проблемы художественно-познавательной активности студентов и гносеологического статуса искусства дирижирования имеет широкое значение не только сам по себе, но и в плане методологии педагогического исследования.

Опираясь на педагогические представления о познавательной активности, мы понимаем художественно-познавательную активность студентов как их стремление к активному освоению художественных явлений музыкального искусства в разных ситуациях учебной, общественной и личной жизни, которое возникает, как результат сформированных умений реализовать собственные художественные потребности.

Таким образом, с позиций дидактики, художественно-познавательная активность студентов — это особое личностно-обусловленное стремление познать искусство в ходе занятий в одном из его видов. С одной стороны, художественно-познавательная активность неотделима от общей познавательной активности обучающегося, в которой сосуществуют и взаимодействуют эмоциональное и рациональное, образное и понятийное, художественное и техническое. С другой стороны сущность художественно-познавательной активности заключается в том, что, интегрируя все основные черты активности, она придает им художественно-образные качества.

Научить художественно мыслить, одна из задач современной профессиональной школы. Поэтому необходимо вводить в учебные занятия познавательные задачи, учить студентов анализировать факты, делать обобщения, сравнения, умозаключения. Всему этому хорошо помогает использование преподавателем исследовательского и проектного методов обучения.

Постановка проблемы художественного познания учебной информации предполагает выяснение трудностей, с которыми встречаются студенты в работе с хоровыми произведениями.

Как справедливо отметил Г.Л.Ержемский, процесс формирования дирижерских навыков является упражнением мозга, а не процессом тренировки рук. Необходимость активного внедрения этой неоспоримой истины в практику обучения, не нашла еще должного отражения [1, с. 27].

Совершенствование дирижерской подготовки направлено на формирование творческой личности, способной гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях. В связи с этим преподавателям необходимо обеспечить учебный процесс дидактическими ориентирами для развития личности студентов на основе учета их индивидуальных особенностей.

Такие качества учителя музыки как художественно-познавательная активность, творческая инициатива выделяются в качестве основных компонентов профессионального обучения, так как все формы работы учителя музыканта обусловлены активной мыслительной деятельностью и должны сопровождаться проявлениями инициативы.

Художественно-познавательный процесс, значимый в спектре рассматриваемых нами проблем, как самопознание и самоопределение в деятельности, является движущей силой самосовершенствования обучающегося и стимулируется им. Поэтому развитие потребности в самопознании и потребности в самосовершенствовании взаимосвязаны и взаимообусловлены.

На занятиях по основам дирижерской техники, педагогу предоставляется возможность увлечь студентов в процесс художественного познания хорового произведения, поиска причинно-следственных связей, направить внимание студентов на его чувства, переживания и тем самым способствовать развитию его познавательной активности.

Различают несколько этапов творческого процесса (на примере художественного познания произведения): изучение и накопление жизненного материала; его осмысление и обобщение; создание художественной модели произведения; воплощение этой модели в художественном материальном предмете — создание готового произведения. Однако эта последовательность скорее логическая, нежели фактическая. Даже в научном познании эмпирическая и рациональная стороны могут меняться местами, а практика, будучи основой всего познавательного процесса, выступает то его источником, то критерием эффективности его результатов, то сферой их применения.

Все многообразное воздействие искусства протекает в процессе восприятия его произведений. Но воздействие это испытывает только тот, кто подготовлен к нему, обладает особым умением, без которого невозможно полноценное восприятие, особыми навыками, необходимыми для активного и творческого овладения произведениями искусства, а это умение и эти навыки нельзя приобрести вне регулярных и частых общений с ними, то есть помимо художественного образования. Задача художественного образования — приобщение к искусству, вхождение в его стихию, овладение умением и навыками полноценного восприятия его произведений.

В.И.Петрушин предлагает следующий порядок постижения музыкального произведения в процессе его изучения: 1) выявление главного настроения; 2) определение средств музыкальной выразительности; 3) рассмотрение особенностей развития художественного образа; 4) выявление главной идеи произведения; 5) понимание позиции автора; 6) нахождение в произведении собственного личностного смысла. Каждое из этих направлений работы связано с постановкой перед обучающимися проблемных заданий.

Поляков О.И. считает, что содержание произносимых дирижером слов, как предметное, так и эмоциональное, всегда в той или иной степени влияет на качество исполнения [7, с. 39].

Анализируя взгляды ученых, мы полагаем, что развитию художественно-познавательной активности студентов, например, способствует поиск своего названия, которое необходимо придумать к воспринимаемой музыке. Дискуссия и обсуждение наиболее удачного названия помогает освоить многозначность художественного образа.

С другой стороны, искусство раскрывает общее, закономерное, существенное через индивидуальное, через конкретные ситуации, посредством изображения определенных характеров, конфликтов между ними и психологии отдельных личностей. Даже тогда, когда художественный образ представляет собой явление природы (пейзаж и т.д.), последние изображаются как образы переживания. Поэтому художественный образ является многофункциональным: он несет в себе художественно-познавательную, просветительскую и нравственно-эстетическую функции.

«Видеть, — писал Гете, — это, значит, объединять бесконечно разнообразные явления, думать — попытка их разложить».

Способность анализировать и интерпретировать, сравнивать и выбирать главное, адекватное критериям эстетическим, нравственным, философским, способность к сопоставлению отдельных впечатлений, способность

связывать знания и опыт с лично воспринятым и воображаемым, отличает деятельный, творческий характер обучающегося.

Особенность общения исполнителя с произведением, по мнению Н.Н.Суворова, заключается в том, что, исполнитель делает его как бы своим, сживается с ним, глубоко его чувствует. И в то же время допускает возможность иной его интерпретации, с которой вступает в творческий диалог [8, 43].

Основываясь на выше изложенном, процесс освоения хорового произведения можно представить как последовательность следующих этапов: проявление интереса к произведению, которое предстоит изучать; изучение произведения; его интерпретация.

Данное положение имеет огромное значение для дирижерского искусства, столь богатого образами творческого воображения. Какие бы причудливые образы ни создавал художник, исследователь должен стремиться найти их корни в самой действительности.

Художественно-познавательная активность — это духовно-практическая деятельность, направленная на воссоздание произведений искусства. Субъектом этой деятельности, в нашем случае, является обучающийся студент — носитель определенного таланта и способностей. Составными сторонами таланта являются духовные способности, к которым относятся: музыкальная впечатлительность, эстетическое чувство, наблюдательность, образная память, творческое воображение и фантазия.

Художественно — познавательная активность характеризуется также рядом способностей, связанных с практической стороной художественного творчества (такими, например, как способность к упорному систематическому труду и поискам, способность к изобразительной и выразительной дирижерской деятельности и т.д.).

Выразительное дирижирование, ясный, отточенный, образно яркий жест способствуют художественному исполнению произведения, так подтверждает выше названную мысль В.Л.Живов [3, с. 111].

Художественное познание хорового сочинения представляет собой отражение духовной жизни композитора, исполнителя и слушателя при помощи художественной аргументации музыкально-выразительных средств.

Таким образом, деятельность обучающегося на занятиях по основам дирижерской техники, является специфически художественной, сложносоставной и многокомпонентной. Все используемые педагогом методы и приемы, способствуют развитию художественно-познавательной активности студентов.

Литература

1. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительского и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. М.: Музыка, 1988. 80 с.
2. Безбородова Л.А. Дирижирование: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2011. 215 с.
3. Живов В.Л. О выразительности жеста // Работа в хоре. Методика, опыт. М.: Профиздат, 1977. 128 с.
4. Кузнецов Ю.М. Практическое хороведение. Учебный курс хороведения / Ю.М.Кузнецов. М., 2009. 158 с.
5. Мусин И.А. Язык дирижерского жеста. М., Музыка, 2007. 256 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 384 с.
7. Поляков О.И. Язык дирижирования. Киев: Муз. Украина, 1987. 97 с.
8. Суворов Н.Н. Пути создания художественного образа (Роль воображения в художественном творчестве). М.: Знание, 1984.

И.П.Савельева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

НИНА ЛЬВОВНА ДОРЛИАК — МУЗЫКАНТ, ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК

Имя Нины Львовны Дорлиак находится в плеяде имен выдающихся камерных певцов. С самого детства будущая певица и педагог была помещена в благодатные условия артистической среды. Она родилась в поющей семье 7 июля 1908 года. Ее воспитанием и обучением оперному вокалу занималась мама — знаменитая оперная певица меццо-сопрано, Заслуженный деятель искусств РСФСР (1944), доктор искусствоведения Ксения Николаевна Дорлиак. Отец Нины — Лев Фабианович — в течение долгих лет занимал ответственный пост секретаря министра финансов Российской Империи В.Н.Коковцова. Мать — Ксения Николаевна училась у Натальи Ирецкой, а та была ученицей Полины Виардо-Гарсиа, которую в свою очередь обучал ее отец. В семье говорили на четырех языках, на которых впоследствии Ксения Львовна свободно исполняла свои вокальные программы. Высокая вокальная техника, тонкая музыкальность, простота и благородство — отличительные черты вокального исполнения Нины Львовны. В концертный репертуар Нины Дорлиак входили романсы и

забытые оперные арии русских и западноевропейских композиторов, вокальная лирика советских авторов (часто была первой исполнительницей).

Успех и концертно-сценической, и педагогической деятельности Нины Львовны кроется не только в счастливых условиях гармоничной родительской семьи, культурной насыщенной жизни, «генеалогической» педагогике, но и в свободном владении инструментом (фортепиано). Нина Львовна закончила 3 курса Ленинградской консерватории как пианистка. Ее мать Ксения Николаевна, услышав, как Нина что-то напевает, предложила начать дочери вокальные занятия. Голос начинающей сольную деятельность певицы был небольшой, хрупкий, но музыкальность, выразительность фразы сразу проявились как очевидные и несомненные. Проделав кропотливую работу, певица расцвела в своем звучании. Нина Дорлиак продолжила дело своей мамы — стала вокальным педагогом и воспитала немало певцов, среди которых: Галина Писаренко, Алла Аблабердыева, Елена Брылева, Наталья Бурнашева, Александр Науменко, Татьяна Тугаринова, Анегина Ильина, Ирина Кабардинская, Яна Иванилова, Маргарита Суханкина, Екатерина Кичигина, Руслан Кадиров, Беатрис Пара, Эрик Курмангалиев, Олег Усов.

Как педагог Нина Львовна была «великим садовником». Она не брала в класс звонкие голоса. Ее интересовала, прежде всего, душа, артистизм, музыкальность. Какие же постулаты были основными в педагогической деятельности маэстро? По воспоминаниям Галины Писаренко Нина Львовна обращалась к ней со следующими словами: «Не торопись в искусстве. Ради Бога не торопись!.. Будь терпелива, бережна в искусстве… пусть шаги будут вначале маленькими. Это не страшно. Но по мере накопления умений непременно откроется дорога, по которой, как по широкой реке, можно «плыть» уже свободно и уверенно» [1, 299]. Нина Львовна строго придерживалась принципа постепенности, соблюдая который ее ученики на долгие годы сохраняют свою певческую форму. Она прививала режим в певческой жизни.

Во время занятий студенты имели возможность ощущать благородство, внутреннюю силу, тактичность и терпение педагога. При всей деликатности и мягкости в манере общения, Нина Львовна сохраняла строгую требовательность и твердость. Ее педагогическая эрудиция была обширна и глубока «что позволяла одновременно работать и над вокалом, и над художественностью образа» [1, 301]. Без синтеза музыкальной и образной сторон интерпретации, по мнению Нины Львовны невозможно существование певца-музыканта, певца-художника.

Немного о том, что ценила в учениках Нина Львовна. Главным для профессора было наличие в ученике музыкальности и выразительности в пении, а на втором месте — тембр голоса, его характеристики: «Когда художественные свойства музыкальности присущи исполнителю, то появляется надежда и сам голос украсить, сделать его тембр более привлекательным» [1, 302]. Также к важным аспектам Нина Львовна относила и волевые качества личности: «Она говорила, что при равных вокально-музыкальных возможностях всегда выйдет вперед тот, кто обладает волей, целеустремленностью, умением подчинить все достижению профессионализма в искусстве» [1, 302]. Можно отнести к педагогическим заветам слова Нины Львовны, адресованные ее ученика: ***честно относиться к своей профессии, добросовестно трудиться, всегда идти вперед, стремиться больше узнать.*** В процессе работы с учениками Нина Львовна старалась пробудить его творческую фантазию, художественное воображение. Она не принимала «пустое» пение, абстрактно красивых звуков. Для расширения граней воображения учеников она советовала обращаться к художественной литературе.

При отборе учеников в свой класс Нина Львовна прослушивала желающих. На первых занятиях учащемуся много говорилось о дыхании. Большое внимание отводилось репертуару (упражнениям, вокализам, художественному репертуару). При вокальном исполнении стремилась к достижению культуры звука, его благородства, мягкости, кантилене, владению динамикой, эластичности подачи дыхания. Ровность голоса вырабатывалась очень тщательно. Важный момент — произношение текста в пении, в результате чего все должно быть максимально естественно, искажение гласных не допускалось. Очень важным Нина Львовна считала сохранение индивидуальности ученика. Нина Дорлиак блистательно знала вокальную литературу всех времен, стилей и школ.

Говоря о требованиях, предъявляемых к самоподготовке учащихся, нельзя не отметить существенный «фронт» самостоятельного поля действия для студентов. А именно: ознакомиться с исполняемым произведением в исполнении хорошего музыканта, выучить мелодический и поэтический текст. На занятиях не допускалось петь «из-за спины концертмейстера». Кроме того, и сама Нина Львовна прошла такой режим занятий с педагогом: два раза в неделю по 25 минут, отдельных занятий с концертмейстером не предусматривалось, поэтому разучивать материал в процессе урока с педагогом было неприемлемо. Занятия с педагогом ценились невероятно высоко. Нина Львовна занималась со всеми типами голосов. У Нины Львовны не было каких-то признанных теоретических приемов. Она пользовалась образами: «Светлее звук…». Результатов она добивалась, прибегая к воображению ученика.

Святослав Рихтер услышал голос Нины Львовны в 1937 г., вскоре после своего появления в Москве. В 1930—40 гг. с Ниной Дорлиак выступали выдающиеся пианисты-солисты: К.Игумнов, А.Гольденвейзер, М.Юдина, М.Гринберг. Нина Львовна не раз пела в концертах органиста А.Гедике. Событием артистической жизни 30-х гг. XX столетия стал вокальный вечер Нины Дорлиак и выдающегося венгерского дирижера

Георга Себастьяна, ученика Бруно Вальтера. В апреле 1943 г. Святослав Рихтер предложил Нине Дорлиак выступать вместе (аккомпанировать ей). С того момента они были связаны до конца своей жизни и творчески, и человечески. Одним из самых значительных событий в артистической жизни Н.Дорлиак стало предложение Дмитрия Шостаковича исполнить премьеру его вокального цикла «Из еврейской народной поэзии» (1948—1955 гг.). В 1961 г. Нина Дорлиак оставила сцену и полностью перешла на педагогическую работу.

Литература

1. Яковлева А.Я. Искусство пения: Исследовательские очерки. Материалы. Статьи. М.: Издательский дом «Информ-Бюро», 2007.

С.Г.Фархутдинова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ В МУЗЫКЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Главная трудность в решении этой задачи — невозможность создания жесткого регламента, универсального плана постижения музыкального произведения, по причине многообразия стилевых, жанровых, формообразующих принципов, помноженных на индивидуальное воплощение, а именно реализации в музыкальном произведении «художественного открытия», связанное с идеей и средствами выразительности, Л.Мазель подчеркивал, что оно не может быть обнаружено механически применением каких-либо стандартных приемов и правил.

Поиск смысла зачастую затруднен тем, что содержание музыкального произведения непроизвольно отождествляется с его звучанием (самой звуковой материей). Такая настроенность препятствует возможности «увидеть» и, следовательно, передать то, что существует не только в звуках, но и как скрытая от нас «внутренняя музыка». Мыслимый «во мне живущий» интонационный образ составляет духовное бытие музыки. Именно эта форма существования музыкального произведения рождает образно-содержательную концепцию. Музыкант, исполнитель обретает способность идеального одновременного охвата художественного целого музыки. Но выработка концепции интерпретации связана не только с обобщением музыкального процесса, необходимо еще и прояснение основного импульса-идеи произведения.

Особенностью этой концепционной идеи, и, следовательно, ее «приметой» является художественное противоречие, как на уровне образа, так и на уровне языка. Внимание уделяется тому, чтобы показать возможные пути поиска и концепционно-образного обобщения противоречий.

Первый этап знакомства исполнителя с текстом (этап восприятия) есть уже и первая попытка его образного осмысления. Непосредственные эмоциональные. Пластические реакции музыканта корректируются общей ***установкой на стиль***, возникающий на базе предшествующего художественного опыта в виде предположений о характере мироощущения, строе чувствований [1, С. 56].

Следующими важнейшими ориентирами восприятия можно назвать установку на жанр на род музыкальной поэтики — *эпический, драматический, лирический.* Память жанра предопределяет специфику образности; род музыки предполагает и настройку на особенности выражения, развертывания смысла. В процессе игры (восприятия) произведения от начала к концу первоначальные установки исполнителя конкретизируются, дополняются, поскольку художественный образ произведения развертывается на основе синтеза, модуляции, постепенного наслоения жанров, различных родов музыки [4, С. 235].

Результатом процесса музыкального мышления является рождение музыкального образа, который существует лишь в субъективной реальности идеального мира, во времени и пространстве человеческого воображения; а в произведении искусства получает реальное звуковое воплощение. Именно так он обретает самостоятельное существование, отдельное от сознания его творца и открывает поле специфически-художественного общения с ним слушателям — современникам и потомкам композитора.

Художественный образ есть такая модель реальности, которая основана на изображении конкретных предметов, как это свойственно живописи, литературе, актерскому искусству, либо обходится без помощи изображений, подобно музыке, танцу, — но в обоих случаях несет в себе художественное содержание — диалектическое единство отражения реальности и выражения отношения к ней художника.

Именно наличие выразительного начала и роднит живописный образ с музыкальной интонацией. По сути дела, любое звукосочетание становится интонацией, когда начинает выражать душевное движение, чувство, переживание, что и делает интонацию звучащим образом этого чувства, этого настроения, этого переживания [3, С. 24].

Л.Мазель считает даже, что подобная неопределенность понятия «интонация» закономерна и непреодолима, ибо «явление интонации носит в области музыки универсальный, всеобъемлющий характер, а поэтому не может быть формально определено, (отграничено), как некое частное понятие внутри более общего; интонация — основа и сама материя музыки...» [5, С. 10]. Л.Мазель склонен включать в интонацию «весь конкретный комплекс образующих ее средств» [5, С. 16], а В.Медушевский, исходя из того, что музыкальная форма в целом есть единство интонации и структуры, заключает: «...пути самого интонационного мышления — от смысла к звуку. Интонация прежде всего осознается, вернее, проживается всем существом человека — например, как нежная или патетическая, и этот ее смысл связывает воедино звуковые особенности артикуляции, высотной линии, тембровой и ладогармонической окраски, ритма, громкости...» [6, С. 67]. М.Арановский характеризует ее «как момент выразительности музыкального звучания» и замечает, что «интонацию» следует отличать «от мотива»; поскольку они характеризуют музыку с двух сторон — как «высказывание» и как «конструкцию»; что же касается «мельчайшей исходной структурной единицы» музыки, то ученый, придерживаясь семиотической терминологии, назвал ее «музыкальной лексемой» и увидел в движении от темпометра к интонации «первый шаг в процессе зарождения музыкального образа» [2, С. 72—78].

Перечисленные установки содержат в себе возможность либо многих (жанр), либо нескольких (стиль, род) вариантов интерпретации, в зависимости от масштабов обобщаемых ими явлений. По отношению к музыке XVIII–XX веков современное слуховое «сознание» и, соответственно, исполнительская традиция имеют еще более широкую установку, которая находится в различных формах проявления. Это установка ***на развитие***.

Процессуальный характер музыки есть своеобразный художественный эквивалент мировоззренческой концепции меняющегося мира, сформировавшийся в эпоху Возрождения и утвердивший себя к XVII веку. Содержание музыкального произведения проявляет себя через динамические процессы. Лирический, эпический или драматический типы выражения (высказывания), рассмотренные под этим углом зрения, определяют степень напряженности, динамики развития. Понятно, что в наибольшей степени динамическая устремленность характера для драматического рода музыки с ее «событийной» логикой развития. Тем не менее, свою процессуальную природу музыка выявляет, обращаясь к человеку и на языке лирической, картинной, созерцательной образности.

Действие установки, согласно теории Д.Н.Узнадзе, ярко обнаруживается в ожиданиях [7, С. 98]. В музыке эти ожидания проявляются посредством интуитивного, а потом и сознательного рождения «гипотез» — предугадываний дальнейшего движения. Иногда «гипотеза» возникает сразу, а иногда выкристаллизовывается постепенно на базе анализа и обобщения первых интуитивных впечатлений. Ее смысловая наполненность проясняется по мере увеличения семиотической информации.

Анализ семантики музыкального текста — необходимый (первый собственно-исследовательский) этап работы над произведением. Разумеется, определение содержательных значений текста не имеет самодавлеющего значения. Музыкально-языковые средства в рамках установки на развитие вызывают у воспринимающего композиционную, содержательную заинтересованность, благодаря тому, что осмысливаются составляющие единого организованного процесса. Движение музыки обобщается в процессуальный образ при условии ясного осознания того, что именно развивается, какое начальное настроение, состояние подвергается изменениям. Музыкальная мысль и память из круга знакомых интонаций, вербализированных анализом конкретных значений, ощущаемых напряжений, формируют не статическую, но динамическую характеристику образа уже при его экспонировании, и как сгусток потенциально направленной в будущее энергии.

Таким образом, исследователи, так или иначе, приходят к осознанию прямой связи между понятиями «интонация» и «художественный образ». Поэтому важным условием формирования исполнительской интерпретации включает комплексный, системный анализ:

Проявление способности к восприятию содержания и формы художественного произведения, выявление в нем «рабочей гипотезы» по методу К.Игумнова и согласно теории Д.Узнадзе. Разбор художественного произведения по всем законам и правилам музыки, в чем ее схожесть и несхожесть на другие произведения, особенности ее музыкальной речи со всеми выразительными оттенками, индивидуальным складом, стилистикой и т.д.

Включение в поисковый процесс всех психических функций личности, включение образных, обширных сравнений, художественных аналогий.

Литература

1. Арзаманов С. Теория музыки и работа исполнителя // Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Сб. трудов: вып.32 ГМПИ им.Гнесиных. М., 1977. С. 56.

2. Арановский М. К интонационной теории мотива // Советская музыка. 1985. № 8. С. 72—78.

3. Закс Л. О культурологическом подходе к музыке // Музыка. Культура. Человек. Свердловск, 1988. С. 24.

4. Мазель Л. Статьи по теории и анализу музыки. М., Сов. Композитор, 1982. 328 с.

5. Мазель Л. О природе и средствах музыки. Теоретический очерк. М., 1988. С. 10.

6. Падушевский В. Интонационная теория в исторической перспективе // Советская музыка. 1985. № 7. С. 67.

7. Узнадзе Д. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.

Т.И.Чупахина
г.Омск
ОмГУ им. Ф.М.Достоевского

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН РУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЗОЛОТОГО ВЕКА

Социально-философский феномен русской музыкальной культуры второй половины XIX века привлекает внимание современных исследователей, интригуя и завораживая своей многоликостью образов, исключительностью, цельностью и органичностью, всемерно призывая к культурологическому и философскому анализу явлений. Удовлетворительно объяснить этот феномен вряд ли удастся ссылками на объективную имманентную логику развития самой русской музыкальной культуры, направленной на выявление и осмысление своих художественно-выразительных возможностей, либо вырвавшимися на свободу художественно-философским мышлением и субъективизмом творческой воли ее создателей.

Рассматривая русскую музыкальную культуру Золотого века в качестве предмета философского знания, ее основные показательные этапы в развитии философии русской музыки, а также ряд сюжетов, имеющих прямое отношение к отечественной философской проблематике (музыкальное искусство как деятельностный компонент культуры, понятие отечественной музыкальной культуры, с ее специфическими национальными особенностями, философские универсалии в русской музыке), мы получаем содержательные моменты нашего культурологического и философского анализа. Поскольку сама философия музыки представляется нам в виде информационно-коммуникативной системы, находящаяся в постоянной динамике, способной в полной мере формировать у человека концепцию бытия.

Социально-философское осмысление русской музыкальной культуры Золотого века представляется нам через обращение к такого рода фундаментальным проблемам, как национальное бытие или же мировосприятие народа.

Религиозная русская философия призвана рассматривать специфические грани отечественного музыкального искусства, рожденные и взращенные на русской почве, поскольку у нее были свои на то причины и исходные предпосылки в определении своего пути развития. Иначе говоря, русская философия являет нам целый спектр социально-философских идей, многомерных взглядов и концепций, присутствующих во всем многообразии отечественной музыкальной культуры, начиная с ее зарождения и до сего дня.

Русское музыкальное искусство является носителем аксиологического содержания, культурной системы. Музыка как важная составляющая духовного мира русского народа представляет собой специфический способ видения мира, с помощью которого люди познают себя и окружающий мир. Русская национальная православная духовность в нашем понимании есть особое состояние души, особое жизнеустремление, когда индивидуалистическое начало в любых формах творчества становится губительным для личности, а также ее окружения.

Русская музыка рассматривается нами как эпохальный вид искусства, и как предмет рефлексии русской философии и как общественное мнение. Русская музыка как своеобразный «код ощущений» не поддается предельной экспликации, но в тоже время может быть ближе человеческому языку по типу организации, по исходному материалу.

Русская музыка трактуется и как выражение эпохи (поскольку она и оформила источник ценностных ориентаций), и как способ существования отношений (так как она является для нас существенным фрагментом, по которому мы понимаем закономерности Универсума). Известно, что идею взаимодействия художественного творчества и философии рассматривали в своих трудах русские религиозные философы: Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, И.А.Ильин, Л.П.Карсавин, И.И.Лапшин, Н.О.Лосский, В.С.Соловьев, С.Н.Трубецкой, П.А.Флоренский.

В этом контексте сугубо метафизическое звучание музыкальных произведений русских композиторов нуждается в особой интерпретации для демонстрации философского смысла, так естественно присутствующего на уровне чистой мысли. Если всю философию считать предметом, то национальная (русская) философия нам представляется как некое единичное, индивидуальное проявление, как культурно-историческая целостность, определяющаяся национальным самосознанием, то есть та философия, которая имеет в наличии русский способ переживания и рефлексию общемировых проблем.

Отсюда следует искать объяснение специфической философской природы русского музыкального искусства, которая — по словам Н.А.Бердяева — вооружена не только своими результатами и методами западно-европейской мысли, но в то же время имеет глубокую, генетическую связь с особенностями национального характера и типа мышления русского человека, как вследствие своей оригинальности, так и вследствие своей неповторимости [3, с. 162].

Философское творчество русских мыслителей легло фундаментом для художественных идей в отечественном музыкальном искусстве, выстраивая основу для российского менталитета, определяя будущее духовное существование российской культуры.

Весь опыт, накопленный мировой философской мыслью, и русской в частности, говорит, что отношения в человеческом обществе сводятся к отношению людей друг к другу, которые определяются представлениями людей о себе и о мире. Представление о каждом человеке как о существенной материализованной истине органично включенного в сосуществование элементов прошлого, моментов настоящего, событий будущего и в каждом моменте нашего бытия, на философском языке распознается как самопознание. «Человек, — пишет В.М.Межуев, — в любом случае нуждается в «зеркале», которое позволяет ему выделить себя среди других, это бывает не только с внешней, лицевой стороны, но и внутренней тоже. С помощью такого «зеркала» человек создает картины мира, где он находит место для себя, для других, судит об этом мире, ведет диалог. Для человеческого сознания совокупные формы служат мерилом его самого, и таким образом, образуют специфический, особенный, каждый раз удивляющий мир культуры». И далее: «Философская картина мира — это всегда своеобразный портрет своего времени и живущего в нем человека, или, по словам Гегеля, «эпоха, схваченная в мысли», ибо отдельно живущий человек может не узнать себя в этой картине, но для времени, в котором он сейчас проживает, она наиболее адекватное отражение культивируемого им образа человека» [4, с. 17].

Эта же идея получает оформление благодаря единству веры и представлений об органической целостности бытия. Это положение дает основание полагать, что в русской музыкальной культуре органично единение веры и искусства, религиозного и эстетического, светского и духовного. Применяя социально-философский анализ, мы приходим к доказательному выводу, что русская музыка второй половины XIX века заложила основу для формирования «философии ценностей», где основными категориями были: Добро, Красота, Любовь, Надежда, Истина, Гармония, Вера.

Вся история русского музыкального искусства имманентно связана с законами развития этого искусства, и, тем не менее, творчество любого композитора-мыслителя живет и находится в постоянном взаимодействии с господствующими настроениями и идеями своей эпохи. Такое гармоничное взаимодействие чаще всего осуществляется помимо воли самого музыканта-художника. Философское мировоззрение, концепция, музыкальные произведения являли миру не только систему идей, но косвенно или напрямую отражали умонастроения художников-мыслителей своей эпохи.

Философские идеи Золотого века в русской культуре сформировались как определенная система нравственно-духовных и художественно-эстетических ценностей, которые проявились в музыкальном искусстве. У Н.А.Бердяева по этому поводу есть высказывание: «Русская мысль, русские искания начала XIX в. и начала XX в. свидетельствуют о существовании русской идеи, которая соответствует характеру и призванию русского народа [2, с. 282].

Самобытность русской музыкальной культуры упомянутого периода определяется своеобразием национального и общекультурного характера.

Во-первых: это своеобразие объясняется географическим положением России на карте мира — между Востоком и Западом. Россия — как определил Рерих Н.К., — не единая раса, и в этом ее сила. Россия — это объединение рас, объединение народов, говорящих на ста сорока языках, это свободная соборность, единство в разности, полихромия, полифония [5, с. 377].

Во-вторых: «Русская душа, — по словам того же Бердяева Н.А, — хочет священной общественности, богоизбранной власти. Природа русского народа сознается, как аскетическая, отрекающаяся от земных дел и земных благ [2, с. 15].

В-третьих: Россия — страна с великим и славным прошлым, с которым у нее нерасторжимые узы, и которым она по праву гордится.

В-четвертых: Россия — страна православная, с большим многовековым религиозным опытом. И в этом опыте русский народ проживал веками целостной, творческой, соборной жизнью [1, с. 78].

В-пятых: своеобразие русской культуры в ее бинарности, в способности сочетать несочетаемое, впадать в крайности, наличии антиномичности ее эстетических установок, которые обусловлены противоречивой ментальностью, дионисийским духом русского народа.

В-шестых: русская музыкальная культура по истине самобытнейшая сущность, вышедшая из недр фольклорного песнопения и церковно-певческого искусства. Именно русский фольклор и богослужебная музыка (храмовая) явились квинтэссенцией отечественных музыкальных корней.

В-седьмых: русская культура была всегда открыта европейцам, готовая на открытый диалог. Еще в древности, успешно заимствуя все лучшее у византийской, болгарской, польской, итальянской, сербской немецкой, французской культур, удачно интерпретируя и перерабатывая новое, она была органично нацелена на внутренне-углубленный разговор с самой собою.

В-восьмых: у русской культуры, — по словам Л.И.Смирягина, — явно ослаблено региональное самосознание, чуткость к расстоянию. Она кажется как бы непространственной по своему менталитету, аспатиальной. Русскому народу вообще не свойственно особое место к уточнению места своего пребывания. Русские с большой тщательностью изучают детали внутри своей местности [6, с. 76]. От того русским свойственно ладить и уживаться с любыми культурами.

Философское содержание русского музыкального искусства эпохи Золотого века имеет свое подтверждение благодаря нашей исторической и культурной памяти, позволяя нам вспомнить сквозь призму временного и пространства то, что давно ушло, то, что осталось в генной памяти. Ибо музыка сама по себе онтологически истинна, поскольку обнимает собой все сущее.

Итак, социально-философский феномен русской музыкальной культуры Золотого века в ее стойкости и жизнеспособности, — а главное — она призывает нас осмыслить духовный опыт, стоящий за ней, который приносит новый тип ощущений между человеком и миром, выражающийся, прежде всего, в устремленности к единству и цельности. Русская музыка — это хранительница архетипов. И наши размышления посвящены актуализации этих архетипов. Для того чтобы не потерять код русской нации, русского национального духа, необходима философская рефлексия, которая позволяет отвечать на сложные критические ситуации в обществе. И пока код не закрыт мы должны сохранить чисто мировоззренческое — иначе можем потерять дорогу в будущее.

Литература

1. Бердяев Н.А. Вехи. М.: Искусство, 1991. 325 с.
2. Бердяев Н.А. Кризис искусства. М.: АСТ, Хранитель, 1989. 610 с.
3. Бердяев Н.А. Русская идея. М.: АСТ : АСТ Москва: Хранитель, 2007. 387 с.
4. Межуев В.Н. Идея культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 406.с.
5. Рерих Н.К. Листы дневника. Соч. в 2-х т. Т. 1.(1931—1935). М.: Мастер-Банк. 671 с.
6. Смирягин Л.И. Русские в пространстве и пространство в русских. Знание — сила. № 3. М., 1995. С. 76—123.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО, ДИЗАЙН, АРХИТЕКТУРА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Т.Н.Адамецкая
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРИНЦИПЫ АКТУАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ И.В.ДЕМЬЯНЕНКО

Иван Владимирович Демьяненко — молодой, талантливый художник. Его творческий дебют состоялся в 2000 году, еще в пору ученичества и был отмечен дипломом лауреата Международного конкурса графики «Диалог» (Иерусалим, Израиль). Начиная с 2009 года, Иван Владимирович периодически организует персональные выставки (выставка-проект «Виртуальная реальность», г. Ханты-Мансийск; выставка арт-видеопроект «Северное сияние — танец тишины», г. Ратно, Украина; выставка-проект Арт-2010 «Гербарий-графика»). В 2010 году он окончил Ханты-Мансийский институт Дизайна и прикладных искусств (Филиал Уральской государственной архитектурной художественной академии, г. Екатеринбург) и переехал в Нижневартовск, где успешно сочетает творческую деятельность с педагогической: он является преподавателем кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Нижневартовского государственного университета.

Иван Владимирович работает в таких видах искусства как графика, живопись, декоративно-прикладное искусство (керамика), фотография, видео-арт. Его произведения неоднородны по своему составу и содержанию, однако формируют целостное творческое пространство и свидетельствуют о зрелости мастера и оригинальности, самостоятельности его художественного видения. Они достаточно сложно поддаются классификации в рамках классической видовой и жанровой дифференциации. И это закономерно, так как художник использует художественный язык актуального искусства. Он не стремится быть современным и отражать окружающий его высокотехнологичный и быстроменяющийся мир, он даже не дает себе труда придумать сюжет. Основной тематический импульс его произведений — сознание художника: он сам является основной проблемой и главной темой творчества. Можно попытаться выделить некие тенденции, характерные для творчества Ивана Владимировича в целом. Благодаря особому чувству ритма в построении композиции, звучности цвета, вниманию к фактуре художественные образы приобретают такое качество как музыкальность. Художник постоянно экспериментирует, использует преимущественно смешанные техники; тяготеет к созданию серий работ; стремится к нефигуративной, абстрактной трактовке образов. Ассоциативность и символичность его художественного языка апеллируют к архаичным формам мышления. Они возвращают человека во времена первозданного хаоса. Синкретично недифференцированное пространство почти неземного пейзажа с условно обозначенной ритмами «столбов» перспективой («Мифотворческие записи», 2010) и пространство человеческого сознания с отбиваемыми точками-тире мыслей («Мои 117 лет», 2012).

Анализируя художественные произведения Демьяненко можно диагностировать множество признаков постмодернистского искусства. К таковым относится и интерес художника к процессуальной стороне творческой деятельности. Особую ценность приобретает не результат творчества (собственно произведение), но процесс создания и свидетельствующие о его ходе «отпечатки», благодаря чему образ наполняется некими сакральными смыслами (так, например, в ходе одной из художественных акций, проводимых художником, было создана серия работ «Чика», 2012). Попытки «поймать» время посредством фиксации движения видны и в других работах, в частности в серии «Гербарий-графика». Данная серия работ интересна еще и тем, что автор, иронизируя, использует в качестве основы «вторсырье» — страницы старой учебной книги — и предлагает собственный вариант «визуальной» энциклопедии растительного мира и мира насекомых. Анимистичность, тотальное одушевление объектов материального мира видим в своеобразных «биоморфах» (серия «Иссык-Куль», 2010; серия «Озера», 2011). Женское тело в его трактовке тяготеет к абстракции, трансформируется скорее в знак-символ («Натурщицы», 2009).

На протяжении последних лет Иван Владимирович продолжает напряженную творческую работу: организовал персональные выставки («Объект исследования», 2011; «Два слова» и «Imaginaire», 2012), стал лауреатом I Всероссийской молодежной выставки-конкурса графики (Тюмень, 2011), Международной выставки современного искусства «Дни славянского искусства» (Берлин, 2012) и Международного фестиваля искусств «Арт-пространство Амур» (Благовещенск, 2012). Об интересе к творчеству художника, признании таланта, свидетельствует тот факт, что его работы хранятся в частных (Коллекция Т.Гуэро; Римини, Италия) и музейных (Дом-Музей народного художника СССР В.А. Игошева; Ханты-Мансийск) коллекциях.

Л.В.Березуцкая
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

БАЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В СИСТЕМЕ ФГОС

Реализация требований ФГОС ВПО и нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» предполагает от преподавателя высшего учебного заведения использовать в практике работы со студентами современные образовательные технологии и методы обучения. Большой вклад в формировании профессиональной компетентности студентов вносит педагогически грамотная организация аудиторной работы с преподавателем и самостоятельной деятельности студентов. Необходимо отметить, что в процессе изучения учебной дисциплины студентами, педагогу необходимо проводить бально-рейтинговое оценивания знаний, умений и навыков, полученных студентами на всех этапах обучения. Разбивая тематический план образовательной программы на разделы — модули, педагог проводит на каждом этапе бальное оценивание, привлекая к коллегиальному просмотру работ студентов преподавателей кафедры. Ниже, в таблицах представлено содержание модулей учебных дисциплин и количество баллов, которые может получить студент за каждый этап выполненной работы (очное отделение).

Курс по выбору студента: «Техники и технологии художественной росписи ткани». Направление подготовки: «072600.62 — Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль подготовки: «художественная роспись», квалификация (степень) выпускника «бакалавр ДПИ».

Основная цель курса — научить студентов технологически грамотно выполнять различные виды художественной росписи ткани; в процессе решения разноплановых художественно- технологических задач росписи тканей, раскрыть творческий потенциал студентов, способствовать дальнейшему росту их созидательной деятельности и профессионального мастерства художника декоративно-прикладного искусства. На третьем курсе на учебную дисциплину «Техники и технологии художественной росписи ткани» отводится 6 зачетных единиц — 216 часов (см. табл.):

Таблица 1

Учебная дисциплина «Техники и технологии художественной росписи ткани»

№ п/п	**Раздел дисциплины**	**Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)** **Аудиторные занятия** **Самостоятельная с преподавателем** **Работа студента**			
Модули 1, 2	Материалы, инструменты и оборудование для ручной росписи тканей. Основы декоративной композиции (для художественного текстиля).	Лекции 2	Практич. 34	Изучение теории 18	Практич. 18
Модули 3, 4	Задание 1. Выполнение тренировочных упражнений на освоение приемов и техник художественной росписи тканей (пробники-образцы на тканях): 1. Узелковая техника. 2. Скручивание. 3. Сгибание и сшивание. 4. Выполнение кракле (кракелюры). 5. Свободная роспись: по-сырому, на соль, на желатин, на крахмал и т.д. 6. Монотипия масляными красками. 7. Аэрография. 8. Декорирование и фактурирование (спецэффекты на ткани): солевые, мочевиной, раздув капель, просушка феном и др.). 9. Штамповка горячим воском, натирание воском, полив воском. 10. Роспись бархата. 11. Вытравка ткани (тоновое осветление).		36		36
Модули 5, 6	Задание 2. Разработка эскизов к многоцветным декоративным композициям на тему «Времена года» (серия декоративных панно; аксессуары костюма; светильники; ансамбль для оформления гостиной комнаты; комплекты для сервировки стола; интерьерная ширма и др.). Воплощение художественного замысла в материале (смешанная техника).		36		36
	Итого	2	106	18	90

Максимальное количество баллов, которые может получить студент в процессе освоения дисциплины «Техники и технологии художественной росписи ткани» (см. табл.):

Таблица 2

Максимальное количество баллов по дисциплине

Модули	Кол-во часов	Вид аттестации и формы контроля	Кол-во баллов
Модули № 1, № 2	72	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	25
Модули № 3, № 4	72	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	25
Модули № 5, № 6	72		25
Выставка работ студентов (зачет)		Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	25

Итого 100 баллов.

Курс по выбору студента: «Художественная роспись ткани — батик». Направление подготовки: «072600.62 — Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль подготовки: «художественная роспись», квалификация (степень) выпускника: «бакалавр ДПИ».

Теория и практика учебной дисциплины направлены на формирование у студентов знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности в качестве «бакалавра декоративно-прикладного искусства». На практических занятиях студенты выполняют декоративные композиции в технике «батик» (холодный и горячий). Заключительной квалификационной зачетной работой студентов должна стать декоративная композиция, выполненная в технике «батик». В композиции используются различные приемы декорирования тканей (по выбору студента). На третьем курсе на учебную дисциплину «Художественная роспись ткани — батик» отводится 6 зачетных единиц — 216 часов (см. табл.):

Таблица 1

Учебная дисциплина «Художественная роспись ткани — батик»

№ п/п	Раздел дисциплины	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах) Аудиторные занятия Самостоятельная с преподавателем Работа студента			
Модуль 1	Вводные занятия (подготовительная часть): современные материалы и оборудование для изготовления батика (холодного и горячего); основные законы составления композиции для батика. Организация работы и техника безопасности. Задание 1. Выполнение тренировочных упражнений на тканях по освоению технологий «холодного» и «горячего» батика.	Лекции 2	Практич. 25	Изучение теории 8	Практич. 19
Модуль 2	Задание 2. Разработка эскизов к батику на тему «Декоративное дерево». Выполнение художественного замысла на ткани. Техника исполнения — «холодный» батик.		27		27
Модуль 3	Задание 3. Разработка эскизов к батику «Тематический натюрморт».		27		27
Модуль 4	Задание 4. Выполнение художественного замысла на ткани по разработанным эскизам (Тематический натюрморт). Техника исполнения — «горячий» батик.		27		27
	ИТОГО	2	106	8	100

Максимальное количество баллов, которые может получить студент в процессе освоения дисциплины «Художественная роспись ткани — батик» (см. табл.):

Таблица 2

Максимальное количество баллов по дисциплине

Модули	Кол-во часов	Вид аттестации и формы контроля	Кол-во баллов
Модуль №1	54	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	20
Модуль №2	54	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	20
Модуль №3	54	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	20
Модуль №4	54	Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	20
Выставка работ студентов (зачет)		Коллегиальный просмотр (преподаватели кафедры)	20

Итого 100 баллов.

Критерии итоговой аттестации результатов труда студента: менее 60 баллов — «неудовлетворительно»; 61—70 баллов «удовлетворительно»; 71—84 баллов «хорошо»; 85—100 баллов «отлично».

Произведения декоративно-прикладного искусства, выполненные с применением ручных способов росписи ткани, в том числе — в технике «батик», украшают наш быт, приносят эстетическое наслаждение, вызывают у студентов желание приобщаться к их созданию.

И.Н.Брянский
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ФОТОРЕАЛИСТИЧНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВАМИ MENTAL RAY

Mental ray — профессиональная система рендеринга и визуализации изображений, разработанная немецкой компанией «Mental images». Является дочерней компанией NVIDIA. Был разработан в 1986г, коммерческая версия в 1989 г. Интегрирован в Autodesk 3ds Max с 1999 года. На данный момент поставляется вместе с комплектом трехмерного пакета Autodesk 3ds Max и Autodesk 3ds Max Design, версии 4.8. Это мощный инструмент визуализации, поддерживающий сегментную визуализацию, подобно механизму сопровождающей визуализации, реализованному в Maya, рендеринг по слоям, окклюзию, тени, отражения. Также поддерживает технологию распределенной визуализации, позволяющую рационально разделять вычислительную нагрузку между несколькими компьютерами (многопоточный и сетевой рендеринг). Визуализатор основан на трассировке лучей света, выпущенных из камеры и отраженных от объектов, но не от микрогеометрии, как у некоторых визуализаторов нашего времени. На рынке мультимедиа индустрии данный продукт занимает одну из лидирующих позиций, но сейчас уже практически не продвигается вперед, так как его функционал уже имею все необходимое, а движок практически достиг предела по соотношению скорости и времени. Но так или иначе данный визуализатор входит в число первопроходцев второго поколения. С его помощью можно получать реалистичные изображения, в которых сложно распознать обман, а иногда практически невозможно, если рука художника проникла в виртуальный холст до глубины пикселей.

Практически у всех визуализаторов, основанных на технологии ретрейсинга схожий принцип работы, но отличие заключается непосредственно в разности алгоритмов просчета для имитации материалов, окружения, глобального освещения. В основе так же лежит адаптивный антиалиасинг, с основными настройками порога сглаживания, количество выделяемых сабдивов на пиксель для лучшей детализации, фильтры при сглаживании так же присутствуют. Но то, что уникально для Mental ray, так это алгоритм называющийся BSP и BSP2. И просчет глобального освещения на Importons, Finel Gather, Irradiance Particles и Photon. Также имеется каустика и motion blur. Преимущество mental ray — в его расширяемости. Можно написать шейдеры на языке C++, что выделяет его из других рендеров и дает право называться продакшн рендером как и великий RenderMan. Final Gather — наиболее часто используемый алгоритм расчета непрямого освещения, а также освещения посредством материалов и карты окружения. Имеет несколько алгоритмов интерполяции, а также вариант просчета без интерполяции. Photon Map — алгоритм построения фотонной карты от источников прямого света, может работать в связке с Final Gather. Importons — алгоритм, большей части вспомогательных расчетов. Может работать в связке с другими алгоритмами. Irradiance Particles — алгоритм просчета глобального освещения. Использует importons, а также может работать в связке с Final Gather.

Mental ray так же включает гиганскую библиотеку шейдеров (материалов), которой обычно с головой хватает, дизайнерам, архитекторам, художникам окружения. В любом случае для начального шейдера, это отличный вариант. Материалы имеющие самосвечение, материалы смешивания, подповерхностного рассеивания и многое другое, а точнее все типы материалов трехмерной графики есть у Mental ray, а их количество может достигать сотни. Такой огромный ассортимент визуализатора зачастую пугают начинающих пользователь, к тому же интерфейс визуализатора не сильно разборчив, так как многие названия инструментов не вызывает ассоциативного ряда у новичка. Из-за этого, на мой взгляд, такой сильный визуализатор теряет своих потенциальных клиентов.

Одной из проблем Mental Ray — именно как встроенного решения в такие продукты как 3ds Max, Maya, SoftImage — является его недостаточное документирование, многие параметры визуальной настройки объяснены слишком поверхностно и не отображают действительную характеристику той или функции и эффект на итоговый рендер от изменения данной функции. Еще одной неоднозначностью этой системы можно назвать — двойственность в определении и названии систем и функций порой обозначаемых одним и тем-же словом или понятием, например — слово shader — или в переводе затенитель — может являться одновременно: как материалом, картой, или подпрограммой алгоритма визуализации; в алгоритме настройки глобального освещения (как принято говорить!), основной алгоритм назван Indirect Illumination — ненаправленное

освещение, который подразделяется на 3 метода расчета называемых: FG (final gather) — финальный сбор, GI (global illumination) — снова глобальное освещение, и Caustics — являющаяся частью GI — но способная рассчитываться и без GI.

Такая неоднозначность не является показателем лени Mental Images в написании документации, или их не согласием с формулировками остального CG мира, а есть последствия функционального разделения ядра рендера от системы затенителей, и по этой-же причине определенные элементы конвеера рендер системы mental ray действительно способны выполнять разные задачи — но являться единственной настройкой в интерфейсе программы моделирования, куда встроен mental ray.

Поэтому первичный старт в Mental Ray достаточно сложен, и даже простые настройки освещения требуют контроля большого количества параметров, и несмотря на улучшения в плане простоты управления контролем качества от версии к версии 3ds max 2009 и 3ds max 2010, где большее количество параметров уже можно контролировать именно в окне renderer frame window и есть единый ползунок для всех параметров — в действительности этого недостаточно — параметров больше — чем можно было-бы вывести в единый интерфейс и тем более контролировать только лишь несколькими ползунками.

Следственно, в намечаемой серии «Немного о Mental Ray» мне бы хотелось пролить свет на критические настройки в интерфейсе, плюс невероятную функциональность mental ray, а также рассказать о стандартных, и не очень приемах использования возможностей mental ray. Но начну я против обыкновения не с традиционно сильной стороны mental ray — как освещение и визуализация персонажей или vfx спецэффектов и video integration (где mental ray традиционно силен), и даже не с визуализации для game индустрии, где равных ему нет (хотя планирую в будущем рассказать и об этом), а с более традиционных вещей — интерьерной/предметной/архитектурной визуализации на платформе 3ds max 2009 — для охвата большей аудитории.

Вместо введения — описание структуры mental ray

Алгоритмы рендеринга в mental ray можно условно разделить на растеризатор (в интерфейсе 3ds max — вкладка Sampling Quality), и алгоритмы для непрямого освещения (вкладка — Indirect Illumination). Как было рассказано Indirect Illumination подразделяется на 2 алгоритма или 3 метода расчета:

1) Final Gather — алгоритм просчета в котором лучи из камеры или плоскости отсечения — (которую определяет камера в сцене) испускаются в сцену(геометрию) и многократно переотражаясь следуют к источнику света. (в настройках интерфейса мы задаем плотность лучей, их количество и параметры интерполирования — т.к. испускаемых лучей всегда недостаточно для формирования цельного изображения)

2) Global illumination — метод фотонных карт — когда лучи(фотоны) испускаются в сцену из источников света, многократно переотражаются и следуют в камеру. Интересным отличием кроме направления учета лучей — является возможность задания размера фотонов, и сохранения фотонов для всей геометрии сцены в единую карту.

Светоисточники в плагине существуют стандартные и фотометрические, а точнее он использует то, что дает 3д макс по умолчанию. Но работает с ними он гораздо быстрее остальных визуализаторов, чем тот же V-ray 2.04. Но не смотря на то, что новых типов источников света плагин не добавляет, никак не ухудшает его рабочую действительность, так как стандартных средств болеем чем достаточно.

Изюминкой Mental ray является недавнее слияние компании с корпорацией Nvidia, после их объединения рождается новый продукт, а точнее встроенная функция, как отдельный визуализатор нового поколения на основе GPU и CPU+GPU. Называется это детище Nvidia iray, подающий довольно большие надежды на свое будущее первенство, так как скорость просчета визуализаций в нем значительно выше, если у вас под рукой находится топовая видеокарта, или две.

Для достижения фотореалистичности изображения, в каждой индустрии есть своих подходы, но если говорить о визуализации интерьеров, экстерьеров, архитектурных форм и окружения, то в общем и целом тут всего два, от силы три подхода. Точнее это 1 метод, иногда превращающийся в нелинейное разветвление.

Л.И.Гильманова, М.М.Новикова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

МОДА НА СПОРТ И ВЛИЯНИЕ СПОРТА НА МОДУ (СТИЛИСТИКА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ УНИФОРМЫ XXII ОЛИМПИЙСКИХ ИГР В СОЧИ)

Спорт все активнее входит в нашу современную жизнь. Мода на здоровый образ жизни новой волной охватывает все стороны жизни: воспитательную, образовательную, культурную, социальную. Государство активно участвует в процессе «оздоровления нации» путем популяризации здорового образа жизни, введения в эксплуатацию новых спортивных объектов, «реанимирования» массового спорта, увеличением часов физической культуры в учебных заведениях, количества и качества доступных секций, спортивных клубов,

а так же запретов на пропаганду вредных привычек на телевидении, в киноиндустрии, поступательного ограничения на курение и употребление алкоголя в общественных местах.

В одежде спортивный стиль на протяжении последних сезонов становится наиболее модным трендом, влияющим на другие стилистические тенденции. Феномен спортивного направления в моде может обсуждаться, рассматриваться с различных позиций, но бесспорным является факт распространения спортивных элементов на динамику развития трендов, самой моды, стилистику всех видов костюма.

Первым «прототипом» спортивной одежды в 70-е годы XIX века стал костюм для конного спорта, появившийся в мастерской британского модельера Джона Редферна в виде редингота — дорожного мужского сюртука, с укороченными передними полами для удобства при движении наездника, в последствии превратившим модную верхнюю одежду денди в парадный фрак. А увлечение гольфом впервые укоротило женскую юбку до щиколоток. В 1870 году в Праге появился первый мужской клуб легкой атлетики «Сокол», культивирующий красоту тела, подобного античным атлетам. Сформированная мускулатура, сильный торс позволили избавиться от подтяжек и ввести в обиход поясной ремень — еще одна дань спортивной моде! Широкое же массовое распространение спорта выявило потребность в новых формах одежды. Появился мужской и женский костюм для конного спорта, игры в гольф, крикет, теннис, даже для плавания! Стилистика спортивного костюма, не стесняющего движения, все больше обнажая и подчеркивая естественные формы фигуры, входила в конфликт с общепринятыми нормами, приобретая порой скандальный характер.

К концу XIX века, с развитием технического прогресса, увлечение спортом охватывало все большее количество масс. Для открытых автомобилей и аэропланов требовались кожаные материалы для шлемов и курток, облегающих форму для улучшения аэродинамики. Развивающийся футбол дал миру футболку — трикотажную майку с укороченными рукавами, теннис — укороченную юбочку в складку.

Культура тела пропагандировалась во многих странах. После Октябрьской революции в России сформировался новый взгляд на тело. В 1925 году в Москве возникло общество «Долой стыд!» под руководством наркома здравоохранения Н.А.Семашко. Подражая внешне греческим атлетам, общественники занимались спортом, бегом в обнаженном виде, иногда лишь с перекинутой через плечо лентой с лозунгом «Стыд — предрассудок буржуазии». Первые заморозки остановили занятия и существование организации. Исследователи воспринимают историю создания общества, как этап развития молодого советского общества, разрушающий традиционный идеал маскулинности, призывом к равенству полов. Н.В.Баранская в мемуарах трактует идеологию сообщества как стремление нового поколения к уничтожению страха, стыда, как проявлений ханжества.

СССР долго не был представлен на олимпийских играх, несмотря на серьезные спортивные успехи в России и на международной арене. В 1920 году попытка Всевобуча послать первую делегацию на Олимпиаду в Антверпене провалилась.

В эпоху НЭПа, период 1935—37 годов, по словам Александра Васильева, стал «временем стабилизации моды в стране, отмеченным большой активностью в области выпуска модных журналов. Для силуэта этих лет характерна спортивная направленность и массовость производства одежды».

Во второй половине 30-х годов в женских силуэтах чувствуется большое влияние спортивного стиля, увеличивается плечевой пояс, появляются накладные карманы, силуэт напоминает мужской крой, в женском гардеробе появились костюмы. Московское издание «Моды. Весна» за 1936 год пишет: «Костюмы в своих деталях отражают некоторые черты военных мундиров. …Прямой крой юбки с сильно подчеркнутой талией. Плечи в жакетах широкие». В воздухе витало предчувствие войны. И страна готовила спортсменов — будущих воинов. В России, под лозунгом «Готов к труду и обороне!», активно развивалась легкая атлетика, парашютный спорт, стрелковое дело. Юноши и девушки сдавали нормы ГТО, вступали в секции «Ворошиловских стрелков». В каждом учебном заведении, парке, дворе стояли турники, шведские стенки, сетки для баскетбола, волейбола. Невероятно был популярен футбол! Спортивная форма все больше поддавалась влиянию унисекса, мужчины и женщины одевались в одинаковые сатиновые шаровары или спортивные трусы, тенниски и парусиновые спортивные тапочки. Повсюду маршем проходили спортсмены, ярко отраженные в оптимистичных кинофильмах 30—40-х годов: «Цирк», «Волга-волга», «Веселые ребята», «Вратарь», «Первая перчатка», «Светлый путь», выпусках киножурнала «Советский Спорт».

После окончания Великой Отечественной войны, страна возрождалась, а вместе с ней возрождался и спорт. В 1951 году был создан Олимпийский комитет СССР, а на 46-й сессии МОК в Вене, Советский Союз был принят в члены Международного Олимпийского комитета. В 1952 году команда СССР впервые приняла участие в летних Олимпийских играх в Хельсинки. Специальной формы советских олимпийцев не было. Зато на следующей зимней Олимпиаде в Кортина-д*Ампеццо наша делегация была одета в роскошные шубы, что, вероятно, должно было «реабилитировать» внешний вид советских спортсменов, показать возможности и исключительность Великой Державы.

За многолетнюю историю развития современного Олимпийского движения к созданию имиджа, спортивной униформы были привлечены мировые Кутюрье Пьер Карден, Ив Сен Лоран, Андре Курреж, российские модельеры Вячеслав Зайцев, Валентин Юдашкин. Каждая коллекция отражала образ страны, несла в себе стилистику самого автора. Но Высокая мода не стала горячим поборником спортивного стиля. Может,

пожалуй, только в обуви, которая совместила комфорт и шик гламура в кроссовках на танкетке, с декором, стразами и т.д.

Зато мода pret-a-porte всецело охвачена спортивным стилем. В 70-е годы огромную популярность приобрели занятия фитнесом, аэробикой и другие виды здорового образа жизни. Привлекательный вид занимающихся в спортивных залах перешел в повседневность через обтягивающие формы одежды: купальники, лосины, шорты из лайкры, напульсники, налобные повязки. 80-е годы олицетворяются с движением хиппи, униформой которого были свободные формы одежды, нивелирующие принадлежность к полу, имеющие лишь различия в размерах и цвете. Из свободных движений в моду пришли футболки с различными видами принтов и техник печати, а из спорта — тенниски, кеды-кроссовки, бейсболки и шорты. В годы перестройки развитие отечественной спортивной моды было весьма разрозненным, скорее интуитивным. Со временем ситуация изменилась, сложилась система, разграничившая одежду в спортивном стиле и спортивную профессиональную одежду. Спортивный стиль диктует не только удобство, комфорт, но и красоту, следование модным тенденциям. Характерными чертами современного спортивного стиля можно считать:

— свободный силуэт;
— геометричность линий композиции;
— использование натуральных или смесовых тканей, имеющих хорошую гигроскопичность;
— наличие накладных карманов, клапанов, молний, кнопок, липучек, отстрочек на деталях;
— использование ярких цветов, контрастных сочетаний, не используемых в других стилях;
— соответствие трендам сезона.

Высшим достижением спортивного стиля является олимпийская униформа. В 1980 году в Москве состоялась XXII летняя Олимпиада, на которой наша команда была одета в униформу, разработанную Вячеславом Зайцевым по мотивам русских народных промыслов. На XXII зимних Олимпийских играх в Сочи в 2014 году, болельщики и зрители всего мира смогли наблюдать дефиле команд стран-участниц на спортивном подиуме. Каждая представляла образ своей родины, отражающий традиции или, наоборот, инновационную трактовку моды в спорте.

Одним из символов сочинской Олимпиады стал факел в виде пера Жар-птицы, задавший общую концепцию стилистики внешнего вида. Российская команда представляла униформу, продолжившую и расширившую тему народных промыслов, уникальный дизайн-символ оригинального традиционного и одновременно современного лоскутного одеяла, как образ единства многообразия культур народов и народностей России. Официальным производителем спортивной коллекции является торговая итальянская марка Bosko Sport, использующая в дизайнерском исполнении узоры, выдержанные в традиционном орнаментальном стиле нашего народа. Основной цвет формы-триколор, который прослеживается в торжественных комплектах для спортсменов и обслуживающей наградной группы. Разработанная униформа Олимпийского огня выдержана в белом цвете, символизирующем чистоту помыслов и мирный характер спортивных состязаний, а радужный переход от холодного сине-голубого к яркому оранжево-зеленому цвету символизирует многообразие, гостеприимство и радушие российского народа соответствующее атмосфере праздника Олимпийского огня. Цветовые акценты на рукавах усиливают торжественность передачи символа Олимпиады от одного участника к другому. Комплект состоит из спортивной куртки с капюшоном, брюк из инновационных непромокаемых тканей, трикотажных шапочки и перчаток, ставших сувениром и одним из символов-талисманов. В идентичную форму одета и огромная армия волонтеров. Более 14 000 участников и 30 000 волонтеров, участвующих в эстафете Олимпийского огня, высоко оценили достоинство дизайна и сохранят униформу как символ, объединивший вокруг общенациональной идеи мира, спорта и добра.

Повседневная форма спортсменов выдержана в красно-белой гамме, расписана под хохлому, уникального вида российского народного прикладного творчества. А стилизованные грифоны (восходящие к славянской орнаментике) придают мужественности и решительности в соревнованиях, мотивируя патриотический настрой на победу. Легкие комфортные комплекты пришлись по вкусу и многочисленным гостям Олимпиады из числа деятелей культуры и искусства. Дизайнеры предусмотрели и торжественную экипировку спортсменов, выдержанную так же в лучших культурных традициях России с неизменным головным убором — ушанкой, подбитой натуральным мехом.

Каждая Олимпиада — это повод сравнивать с предыдущими соревнованиями новые спортивные достижения, которые постоянно улучшаются, оставляя позади отработанные. Поэтому спортивные рекорды, постоянно улучшаясь, никогда не запечатлеваются в истории, а мода, как часть прикладного искусства, остается. В спорте импонирует человеческий успех, уникальность, накал состязания. А спортивный стиль, являясь инструментом, дает еще и эстетический контент событию.

Литература

1. Баранская Н.А., Странствие бездомных. Litres, 2011.
2. Васильев А.А., Этюды о моде и стиле. М.: Альпина нон-фикшн; Глагол, 2008.

Л.И.Гильманова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА И УНИФОРМА (НА ПРИМЕРЕ СТИЛИСТИКИ ШКОЛЬНОГО КОСТЮМА В РОССИИ)

Униформа вошла, как необходимость и, несмотря на различное отношение к этому виду одежды, является значимой частью нашей жизни. Многие прогрессивные современные учебные заведения, организации, предприятия, фирмы имеют «свое лицо», неотъемлемой частью которого является «внешний вид» участника процесса.

Вопрос о современной школьной форме, как виде униформы, в России не утихает со времени ее официальной отмены весной 1992 года. К началу нового 2013—14 учебного года вновь возобновились и усилились дискуссии, в связи с ожидаемыми изменениями в «Законе об образовании» в части обязательного введения школьной формы. Как известно, поправка была законодательно закреплена, а местным исполнительным властям предложено ввести обязательное ношение в учебных заведениях школьную форму, согласно климатических, социально-экономических условий регионов.

Авторы данной статьи считают, что это наиболее верное и оптимальное решение важного вопроса, затрагивающего многие аспекты нашей жизни — культурные, эстетические, воспитательные, социальные, толерантные и т.д. В связи с непосредственным отношением к изучению и профессиональной практической деятельностью, связанной с отечественным костюмом, фирменным стилем и детско-юношеской одеждой в частности, на основании многолетнего изучения данного вопроса, анализа материалов специалистов, мнения педагогов, родителей и учащихся хотелось бы высказаться и озвучить некоторые выводы.

Но, прежде всего, краткая историческая справка. Первая женская ученическая форма появилась в 1764 году при основании Екатериной II в Санкт Петербурге «Воспитательного общества благородных девиц» (позже знаменитый «Смольный институт благородных девиц») — первого в России женского воспитательно-образовательного учреждения, главной целью которого было «…дать государству образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества». Смольный институт благородных девиц явился высочайшим образцом первого в России привилегированного среднего общеобразовательного учебного заведения закрытого типа. «Смолянки» от 5 до 18 лет — дочери потомственных дворян, получали великолепное всестороннее образование, а лучшие направлялись на придворную службу. Начиная с 5-летнего возраста, воспитание и обучение шло «по возрастам». Уставом была введена форма в виде однотонных закрытых платьев самого простого кроя, приталенного силуэта, подчеркивающих талию поясом с бантом белого передника, дополняя пелеринкой и белым воротничком. Каждая возрастная группа имела свое цветовое решение, и различие было только в этом! Такая стилистика школьной формы для девочек сохранилась до 1917 года, когда была упразднен «Смольный», а отказ от общей формы одежды — в связи с бедностью, разрухой и «переосмыслением» буржуазных пережитков. Именно данный стиль в одежде стал прототипом «советской» школьной формы для девочек, вошедший в обиход в 1948 году! Тот же простой крой, но общая коричневая гамма для всех возрастов, черный повседневный и белый праздничный фартук, белые воротнички, да нарукавники, внедренные для воспитания бережного отношения и экономии из бухгалтерской деятельности.

История и внешний вид школьной формы для мальчиков берет свое начало, можно сказать, из воинского обмундирования Руси. Именно древние воины первыми стали носить специальную одежду, предохраняющую владельцев во время боя. Помимо прямого утилитарного значения, она являлась и отличительным знаком, обозначающим воинскую принадлежность, род войск и стала, своего рода, первой униформой. Именно она стала прототипом полувоенной формы одежды для мальчиков, утвержденной в 1834 году общей системой гражданских мундиров Российской империи. Костюм учащегося, так же как и военных или гражданских служащих, состоял из форменного мундира, форменной фуражки, пластрона-манишки, полувоенной шинели. И наиболее известной стала форма Императорского Царскосельского лицея — высшего учебного заведения дореволюционной России, основанного в 1811 году. Множество выдающихся культурных, научных, политических деятелей были преподавателями и воспитанниками Лицея. Одним из них, в первую очередь, является Александр Сергеевич Пушкин, с гордостью вспоминавший и воспевавший школу, воспитавшую и сформировавшую его:

«…Тесней, о, милые друзья,
Тесней наш верный круг составим,
Почившим песнь окончил я,
Живых надеждою поздравим,
Надеждой некогда опять
В пиру лицейском очутиться,
Всех остальных еще обнять
И новых жертв уж не страшиться». (1831)

Подобная полувоенная форма существовала и в гимназиях, старейшей из которых является Академическая, основанная в 1726 году, а к началу XIX века после образования Министерства народного просвещения, получивших распространение по всей Российской Империи. В комплект учащегося входили 2 шинели, мундир, гимнастерка, фуражка, ремень с серебряной пряжкой, на которой была обозначена информация о месте, номере учебного заведения, класс, ранец. Для торжеств имелась выходная форма, отличающаяся цветом, отделкой, фурнитурой.

После утверждения положения о гимназической форме для девочек, в государственных гимназиях, учащиеся носили коричневые платья с воротником–стойкой полуприлегающего силуэта, с расклешенной удлиненной юбкой и повседневным черным фартуком. Парадная форма дополнялась белым нарядным фартуком и отложным воротничком. Классные дамы строго следили за внешним видом, скромной прической юных дам, что помогало воспитывать культуру внешнего вида, скромность и опрятность.

После революции, гимназическая форма, как и другие наработки в области образования, была упразднена, как пережиток буржуазного прошлого. И от нее было приняло избавиться, как от символа принадлежности к высшим сословиям — непримиримым врагам революции, а так же несвободы, «унижающей достоинство» молодого революционного поколения. Другой причиной отказа от формы была бедность, разруха молодой послереволюционной России. Ни родители, ни государство не могли обеспечить общей формой для детей. Появившиеся детские политические организации пытались сформировать себе униформу, беря аналоги в скаутском движении. Но, фактически, основным отличаем в конце концов остались лишь атрибуты — значки юных ленинцев и пионерский красный галстук.

Лишь после Великой отечественной войны, в 1948 году в СССР вернули школьную форму, прототипами которой стала дореволюционная гимназическая для мальчиков и девочек. Дополнением стали «советские атрибуты». Школьная администрация, актив школы строго следили за соблюдением правил школьника, в которых было предписано положение о надлежащем внешнем виде юного ленинца, вплоть до прически в виде кос с вплетенными коричневыми или нарядными белыми бантами. Учащиеся ответственно, внимательно, бережно и с гордостью относились к школе, школьному укладу и всем ее атрибутам. Лучшие вступали в ряды октябрят, пионеров, комсомольцев. И таких было абсолютное большинство.

В годы оттепели процесс демократизации отразился и на школьной форме, но только для мальчиков. С 1962 года она сменилась на серый шерстяной костюм-двойку с пиджаком на 4-х металлических пуговицах. Платья же у школьниц остались прежними, лишь чуть укоротилась юбка. Но появилась возможность проявить свой вкус и умение в оформлении воротничков, манжет, нарядных фартуков. Некоторым старшеклассницам даже удавалось попробовать себя в изготовлении платья, порой изменяя силуэт, укорачивая длину юбки, а весной, превращая длинный рукав в короткий, ввиду быстрого роста и истирания ткани на локтях. Образы советских школьников 50-60-х годов можно увидеть в многочисленных художественных и мультипликационных фильмах: «Первоклассница», «Старик Хоттабыч», «Васек Трубачев и его товарищи», «Сказка о потерянном времени», «Доживем до понедельника» и другие.

Следующее преобразование школьной формы произошло в 1974—75 учебном году. И вновь изменился, в основном, костюм мальчиков. Под влиянием распространения модного джинсового стиля, в школьную жизнь вошли брюки и укороченные куртки из полушерстяной ткани синего цвета на поясе, с нагрудными накладными карманами, погончиками, металлическими пуговицами. На рукаве — шеврон с пионерской и школьной тематикой. Старшеклассники носили брючный костюм из той же ткани. У девочек появилась парадная пионерская форма, состоящая из юбки со складками спереди из сине-голубой полушерстяной ткани «под джинс», белой рубашки с погончиками и накладными карманами. Жизнь школьников 70-х годов запечатлена в фильмах «Ключ без права передачи», «Приключение электроника», «Не болит голова у дятла», «Что с тобой происходит?», «Когда я стану великаном» и др.

Восьмидесятые годы «перестройки» не могли не сказаться на образовании в целом, школьной жизни и школьной форме в частности. В 1984-85 учебном году для старшеклассниц была введен деловой костюм-тройка с юбкой со складками спереди, и с жилетом, а в некоторых регионах брюки. Стилистика такого костюма давала большую возможность варьировать, подбирая комплект, соответствующий особенностям растущего организма. Художественные фильмы «Вам и не снилось», «Все наоборот», «Катенька» и другие показывают жизнь школьников. Но появляется «Маленькая Вера», «Акселератка». Киноэкраны заполняются новым кино, образами, образцами.

В связи с демократизацией общества, образования, провозглашением свобод личности, наполняющимся рынком товаров, ослабевающим контролем со стороны администрации, все больше школьников игнорировали ношение формы, заполняя классы разнообразной по стилю, качеству, ценовому диапазону одеждой. Так, постепенно ношение в формы в школах становилось все менее обязательной, а обязательное присутствие в школьной форме весной 1992 года она было отменено.

Началась эпоха перестройки. С разрушением СССР, все процессы и воспитательные системы были нарушены. Культурное, социальное, национальное расслоение общества острейшим образом отразилось на подрастающем поколении 90-х, учебном и воспитательном процессе. В учебных заведениях 90—2000-х годов воцарился хаос. Школа превратилась в подобие модного шоурума, одновременно разного ценового

диапазона. О школьной форме, как униформе было трудно говорить. Учащиеся устроили, своего рода, подиумный показ моделей не только одежды, но и ворвавшихся в современную жизнь гаджетов, различных учебных и внеучебных принадлежностей и аксессуаров. Появились дорогие машины, подвозящие своих чад к школе. Особенно стали выделяться девочки, позволяющие себе вызывающие, порой вульгарные элементы костюма. Почти во всех современных школах есть «зеленая» или «фиолетовая» голова. Авторитет школы, учителя резко упал, общекультурный уровень школьников снизился. В школе появилась конкуренции между учениками в одежде, началось расслоение детей по принципу «богатый-бедный».

Не все школы попали под влияние демократической моды учащихся. Многие администрации учебных заведений, согласно Уставу, с согласования Попечительских советов, придерживаются делового строго стиля. Часть престижных учебных заведений, частных школ ввели у себя униформу. И этот процесс никто не пытается менять ни среди учеников, ни среди родителей.

На протяжении более 20-ти лет вопрос о школьной форме остается одним из самых острых. Общество разделилось на 2 лагеря, но отрадно, что со временем сторонников школьной формы становиться все больше. Разработкой универсальной или индивидуальной одеждой для школьников занимаются как сами ученики в качестве проектов, коллекций детских подростковых театров мод, так и специалисты, профессионалы от кутюр.

Итак, школьная форма, как вид униформы прошел в России долгий, исторический многоэтапный путь, анализируя который, с различных точек зрения, можно сделать выводы, что внешний вид, являясь частью культуры, формируется в детстве, поэтому воспитанию вкуса необходимо уделять непосредственное внимание в школах.

Униформа дисциплинирует, объединяет, сплачивает членов коллектива, подчеркивает принадлежность к месту учебы, является своеобразным дресс-кодом светского формата, является своего рода гарантом социального равенства. Необходимо предложить родителям и детям несколько вариантов, и отобрать наиболее востребованных комплектов, состоящих из элементов, которые можно варьировать в соответствии с особенностями фигуры, цветотипа. Костюм должен быть недорогим и введение его необходимо вводить с начальной школы, постепенно охватывая весь состав.

Литература

1. Васильев А.А., Этюды о моде. М.: Альпина нон-фикшн; Глагол, 2088. 560 с.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 марта 2013 г. № ДЛ-65/08 «Об установлении требований к одежде обучающихся».
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.
4. Черепнин Н.П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764—1914. Т. 1. СпБ: Гос. Тип., 1914. 620 с. XI.
5. Черепнин Н.П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764—1914. Т. 2. СпБ: Гос. Тип., 1915. 671 с. III.

Я.Ю.Дубовская
г.Саратов
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского

ЖИЛАЯ АРХИТЕКТУРА АНГЛИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVI ВЕКА В ОПИСАНИИ У.ГАРРИСОНА

Правление Елизаветы I Тюдор стало не только временем политических, религиозных и экономических потрясений, но и периодом, на который пришелся расцвет английской культуры и, в частности, жилой архитектуры.

Любопытные замечания относительно изменений в жилищном строительстве во второй половине XVI в., оставил приходской священник У.Гаррисон. В трактате «Описание Елизаветинской Англии», вышедшем в 1577 г. [1], он посвятил отдельную главу жилищам своих соотечественников, описывая внешний облик домов представителей разных сословий.

Отдельного внимания заслуживают загородные резиденции представителей аристократии, а также усадьбы джентри. Во времена Гаррисона, судя по его словам, было много внушительных домов, возведенных в разных частях Англии [1—VIII, 2], и дома эти были весьма любопытного вида [1—VIII, 3].

Архитектурный облик во многом определял строительный материал. В качестве такового традиционно служило дерево. Но кораблестроение и выжиг угля для нужд развивавшейся металлургии наряду с массовым строительством привели к резкому сокращению в XVI в. площади лесов. В результате в городах и деревнях начинают широко распространяться фахверковые конструкции (дубовый каркас с заполнением из оштукатуренных и

побеленных панелей), издавна применявшиеся на северо-западе страны, причем в каждом районе сложились местные приемы сборки каркаса [4, 436].

В XVI в. фахверковые фермерские дома и коттеджи распространяются достаточно широко, а каменные жилища строились только в богатых камнем центральных графствах [4, 436]. В елизаветинское время фахверковые дома, по словам Гаррисона, едва ли принципиально изменились. Это были старомодные «крытые камышом деревянные хижины с остроконечной крышей, в которых пространство между стойками и поперечными балками заполнялось глиной, землей, щебнем»[1—VIII, 1]. Об улучшении внешнего облика или усовершенствовании способов строительства таких домов в его время Гаррисон ничего не сообщает. Попрежнему дома и хижины простых англичан были деревянные или «полудеревянные, с глиной и щебнем между деревянными стойками и поперечными балками» [7, 180].

В способе строительства фахверковых домов все же наблюдалось некоторое изменение, связанное с применением нового материала — кирпича. Его англичане узнали благодаря нидерландским мастерам, которые с XV в. возродили технику кирпичной кладки, и в дальнейшем дубовые каркасы начинают заполнять кирпичом — это было достаточно удобно, поскольку не требовало последующей штукатурки [4,436]. Но кирпич использовался не во всей Англии, а лишь в отдельных ее графствах, преимущественно в восточных, где было недостаточно строевого леса и камня. К тому же из кирпича в елизаветинское время в основном строили дома зажиточные англичане [7, 151]. По словам Гаррисона, дома джентльменов или господские дома были либо из кирпича, либо из твердого камня, либо из того и другого [1—VIII, 3]. В некоторых районах широко применялась штукатурка, облицовка черепицей верхних этажей, обшивка стен тесом [4, 439].

В XVI в. важное значение приобрело производство стекла. С 60-х гг. XVI в. оно появляется в крестьянских домах вместе с повышением уровня жизни и развитием стекольного производства [3, 318]. Если в прежние времена лучшее стекло привозилось из-за границы, то в начале правления Елизаветы его производство в Англии было усовершенствовано при помощи иностранных рабочих из Нормандии и Лотарингии, а в 1589 г. в королевстве действовало уже 15 фабрик по производству стекла. Большие окна и высокие эркеры елизаветинских домов определяли не только специфику интерьеров (занимая намного большую площадь, чем прежде, они позволяли свету проникать в комнаты и галереи), но и стилистические особенности архитектуры того времени: соотношение поверхности окон к стене чрезвычайно возросло при Елизавете [5, 182].

Стекло становится весьма распространенным и в более бедных домах. При этом окна были не очень прозрачными и состояли не из цельных стекол, а из небольших кусочков, с частыми переплетами, которые заполняли ивовыми прутьями или дубовыми решетками, сплетенными между собой [1—VIII, 1].

Покрытием усадебных домов служили по-прежнему гонт, сланец, черепица. Однако увеличение разработок листового свинца в районе Дерби позволило в XVI в. использовать его для кровли, а иногда еще и для заполнения оконных переплетов [4, 437]. Дома простых крестьян крыли соломой, что было весьма опасно ввиду частых пожаров.

Ведущим архитектурным типом елизаветинского времени становились усадебные дома мелкопоместных землевладельцев. По мере роста благосостояния страны росла численность среднего класса, причем за счет всех слоев населения, не исключая и богатевшее фермерство. Их небольшие усадебные дома отличались своеобразием, обычно имея два или три этажа. Что касается мелких землевладельцев и йоменов, то они в основном строили фермерские дома и коттеджи. Гаррисон удивлялся тому, как много было построено новых домов в сельской местности [1—VIII, 3]. Они, по его мнению, были несравнимы с теми, что строили в прежние времена — те дома были крепкие, на века, а эти, по его словам, словно бумажные постройки, не отличались ни надежностью, ни прочностью [1—VIII, 1]. Если эти новые дома столь недолговечны, то можно предполагать, что в основном они возводились из дерева. С одной стороны, это было достаточно быстро и удобно, но и опасно, с другой — дерево обладает высокой пожароопасностью.

Любопытной особенностью было применение в массовом строительстве композиционных приемов, характерных для загородных резиденций знати. Даже в архитектуру более скромных жилищ проникали некоторые приемы и композиции из более значительных усадебных сооружений [4, 441].

Отличительной чертой архитектуры елизаветинской Англии стало наличие сада, который располагался на приусадебной территории. Это касалось практически всех сельских домов, кроме бедных крестьянских. Развитие садово-паркового искусства во второй половине XVI в. стало результатом увеличения благосостояния англичан и их тяги к прекрасному.

Успехи, достигнутые в усадебном строительстве, сказывались и на городской застройке. Прежде всего, это распространение фахверковых домов, которыми были застроены целые улицы. Особенностью городских фахверковых жилищ стали резные карнизы, пышно украшенные консоли эркеров и нависающих верхних этажей [4, 464].

Город постепенно расширял свою застройку, отличавшуюся отсутствием планомерности и большой скученностью. Лондон, переживавший настоящий жилищный бум, был застроен деревянными домами, с нависающими вторыми, а иногда и третьими этажами. Кровли были соломенные с глиняной обмазкой, реже — покрытые черепицей, щепой или сланцем. Дома в Сити все больше походили на муравейники, во дворах и садах увеличивалось число лачуг и клетушек, опасных с санитарной точки зрения, поскольку здесь постоянно

возникали эпидемии и вспыхивали пожары [6, 53]. В результате массового строительства жилья исчезли последние следы сельскохозяйственного производства, которое еще существовало в средневековом Лондоне: все поля были застроены, скот вывезен за пределы города, крепостные стены разрушены, а глубокий ров вокруг средневекового города засыпан и нарезан на участки [6, 46].

О какой-либо внутренней планировке таких домов говорить не приходится. Земля в городской черте стоила дорого, и поэтому дома разрастались вверх за счет этажей, антресолей, консолей, мезонинов, чердаков, вниз — за счет полуподвалов и подвалов и вглубь за счет задних помещений и пристроек. Их внешний облик влиял на расположение комнат внутри. Комнаты даже одного этажа могли находиться на разных уровнях и соединяться между собой узкими лесенками, ступеньками, извилистыми коридорчиками. В таких перенаселенных кварталах проживали бедняки, ремесленники, пришлые сельские жители, которые нанимались рабочими и т.п.

Жилище среднего горожанина представляло собой дом с узким палисадником и садом, находившимся позади дома, если только такой дом не располагался в самом центре города, где попросту для сада не было места. Дом ремесленника и купца помимо жилых помещений включал в себя мастерскую и лавку. Как правило, в доме было несколько этажей. На первом этаже обычно располагалась кухня и холл, которые выходили на фасад, а также буфетная и гостиная, которые, напротив, были обращены во двор. Затем шли еще два или три этажа и чердак [2, 54]. Кухня могла располагаться как на первом, так и в полуподвальном этаже; во многих семьях она одновременно служила и столовой.

Главными особенностями домов богатых горожан, влиятельных чиновников, врачей, юристов было наличие внутреннего двора, холла, гостиной, буфетной, а также зимней гостиной и кухни, которые выходили во двор. Такие дома, как правило, были трехэтажными, и на третьем этаже могла располагаться застекленная терраса, за которое находились каморки для слуг [4, 465]. В более живописном районе Вест-Энд, который в XVI в. начали заселять аристократы и придворные, распологались особняки знати и богатых купцов, как правило, во внутряннем дворе разбивался сад.

Эпоха наложила отпечаток на внешний облик английских домов. Сельские и городские жилища основной массы населения претерпели некоторые изменения. В результате социально-политических трансформаций в английском обществе второй половины XVI в. появился многочисленный слой людей промежуточного социального статуса и занятий. Это наложило отпечаток на внешний облик жилища, принадлежащего представителю того или иного сословия. В массовом строительстве широко применялись композиционные приемы, характерные для загородных резиденций знати. Дома дворянина, богатого купца и зажиточного фермера могли выглядеть почти одинаково. Таким образом, жилища англичан во второй половине XVI в. отличала не сословная принадлежность хозяина, а его имущественное положение.

Использование новых строительных материалов, достижения в промышленности (производство стекла, листового свинца для кровли), использование камня и кирпича — все это, по свидетельствам Гаррисона, являлось новшествами в строительстве сельских и городских домов его современников.

Литература

1. Harrison W. A Description of Elizabethan England // The Harvard Classics. N. Y., 1909-1914. Vol. XXXV. Part 3. URL: www.bartleby.com/35/3/
2. Бартон Э. Повседневная жизнь англичан в эпоху Шекспира. М., 2005.
3. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. М., 1986. Т. 1.
4. Всеобщая история архитектуры в 12 томах. М., 1967. Т. 5.
5. Кидсон П., Мюррей П., Томпсон П. История английской архитектуры. М., 2003.
6. Клаут Х. История Лондона. М., 2002
7. Тревельян Дж. М. Социальная история Англии. Обзор шести столетий от Чосера до королевы Виктории М., 1959.

В.Н.Евсеев, С.Ж.Макашева
г.Тюмень
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

АРХИТЕКТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона об архитектуре как виде искусства утверждается: «По своей подчиненности известным математическим законам в области пропорций архитектура ближе всего подходит к музыке, которая подчиняется также математическим законам в области звуковых соотношений; в этом смысле архитектуру очень удачно называют «окаменелой музыкой». Каждое художественное произведение заключает в себе два основных элемента — отвлеченную идею и вещественное ее представление, т.е. иными словами сущность и форму. Соединение этих элементов в одно согласное целое представляет цель

искусства…» [1, 272]. В «Хартии МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию» (Токио, октябрь 2011 г.) в пункте I части II «Цели архитектурного образования» отмечено: «Архитектура — это дисциплина, которая привлекает знания из гуманитарных, общественных и естественных наук, из области техники и экологии, используя творческий потенциал искусства» [5]. Помимо этого архитектура ориентируется на жилые постройки, тип которых диктовался этническими и локальными традициями, климатическими условиями, хозяйственной деятельностью [2].

Устоявшееся представление об архитектуре как наиболее ассоциативном, символическом и, самое главное, синтетиче-ском виде искусства, изучение которого неотрывно связано с историей и теорией искусств, недостаточно отражено, на наш взгляд, при составлении образовательных программ для подготовки архитекторов.

В федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования России подготовка бакалавров по направлению «270100 Архитектура» выведена за пределы блока «070000 Культура и искусство», что противоречит самой сущности архитектуры, во-первых, как вида искусства, во-вторых, как наиболее синтетичного вида искусства, синтез которого предполагает наличие живописи, музыки, ваяния, декоративно-прикладного искусства и изучение комплекса дисциплин по теории и истории искусств [3]. В «Хартии МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию» (Токио, октябрь 2011 г.), в пункте 3.3 части II «Цели архитектурного образования» в качестве ведущего требования фиксируется «знание изящных искусств как фактора, оказывающего влияние на качество архитектурного проектирования» [5].

По логике образовательных стандартов нового поколения архитектура и строительство являются едва ли не равновеликими понятиями, они не разведены и составляют один блок. «270000 Архитектура и строительство» [3]. Понятно стремление составителей стандарта акцентировать внимание на все более усложняющейся технологии строительства современных архитектурных сооружений, требующей глубокого знания фундаментальных принципов строительного дела. Следует отметить, что федеральный государственный стандарт в области архитектурного образо-вания нацелен на формирование глубоких профессиональных знаний, обеспечивающих, прежде всего, качество строительства. В данном контексте неразрывная связь в блоке «270000 Архитектура и строительство» таких направлений профессионального образования, как «270100 Архитектура», «270300 Дизайн архитектурной среды», «270200 Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», «270800 Строительство», «270900 Градостроительство», свидетельствует о стратегии российского архитектурного образования — прагматике в обеспечении профессиональных строительных навыков и умений будущих архитекторов [3]. Нацеленность образовательного стандарта на качество формирования профессиональных знаний, прикладных навыков и умений архитектора объясняет продолжительность обучения в бакалавриате 5 лет, в магистратуре 2 года. Данная тенденция продиктована необходимостью соответствия российского образовательного стандарта международным стандартам образования в целом и архитектурного в частности.

Архитектурное образование в России ориентировано на требования «Хартии МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию» и основные образовательные принципы Болонского процесса. Как известно, присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу 19 сентября 2003 года в Берлине инициировало реформы в системе высшего образования. Реформировались в первую очередь программы обучения, они должны были соответствовать европейским образовательным стандартам. Реформе подверглась вузовская структура образования и, как следствие, нормативно-правовая база. Законодательно было введено двухуровневое образование: бакалавр — магистр, где время обучения в бакалавриате обычно составляет 4 года, в магистратуре — 1 год. «Хартия МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию» 1996 года предусматривает обучение на полную рабочую неделю в течение 5-ти лет в университетском или эквивалентном учреждении и 2 года в архитектурном офисе. В общей сложности, чтобы иметь классическое архитектурное образование, необходимо 7 лет. Перед разработчиками программы стояла очень сложная проблема соотнести требования «Хартии МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию» с необходимостью формировать стандарт программы по архитектурному образованию, соответствующий Европейской рамке классификаций. Созданное на основе базовых принципов Болонского процесса новое поколение российского образовательного стандарта по архитектуре ориентировано на результаты обучения. Но при этом количество часов, отведенных на самостоятельную работу студента, превышает количество аудиторных часов. Игнорируется то обстоятельство, что лекции и особенно работа студента на практических, лабораторных занятиях, коллоквиумах формируют в основном его профессиональные навыки и умения.

Следует отметить, что доля самостоятельности вуза («региональные» и «вузовские» компоненты) выросла на 50 %, что дает многим учебным заведениям усилить творческо-исследовательскую, искусствоведческую составляющую архитектурного образования. Однако этого недостаточно для качественного архитектурного образования. В архитектурно-строительных университетах должна функционировать специальность «Теория и история искусств», которая представляла бы (и исследовала) архитектуру как феномен эстетической деятельности. Возможно, в данном контексте уместнее была бы такая дисциплина, как архитектуроведение (система гуманитарного знания об архитектуре), но она, в качестве самостоятельной специальности, еще не сложилась.

Если обратиться к историческим традициям, то выясняется, что в русском архитектурном образовании искусствоведческие и творческие специальности не разделялись. В старейших, известных всему миру российских академиях художеств — Санкт-Петербургском государственном академическом институте живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е.Репина, Московском государственном академическом художественном институте им.В.И.Сурикова — всегда существовала кафедра теории и истории искусств, готовящая специалистов по этому направлению. Наличие такой кафедры обеспечивало исследовательскую деятельность, разработку методологии архитектурного образования и в итоге способствовало интенсивному развитию всех видов искусств. Совместное обучение архитекторов и искусствоведов как специфическая особенность традиционного русского художественного образования дало возможность в XIX—XX веках подготовить целую плеяду блестящих архитекторов, художников и искусствоведов.

Русское архитектурное образование теснейшим образом связано с богатейшими художественными традициями мирового и отечественного искусства. В период становления архитектурного образования Высочайший указ императрицы Екатерины II «Привилегия и Устав Императорской Академии трех знатнейших художеств» подчеркивал высокий статус живописи, архитектуры и скульптуры как видов искусств и их значение для развития русской культуры и искусства. Думается, что продолжение исконно русских традиций отечественного архитектурного образования не противоречит основным принципам Болонского процесса и Хартии МСА/ЮНЕСКО, в своих декларациях призывающих бережно относиться к национальным культурным традициям не только в области искусства, но и образования.

Литература

1. Архитектура // Энциклопедический словарь / под ред. проф. И.Е.Андреевского; издатели: Ф.А.Брокгауз и И.А.Ефрон. Т. 2 (3): Арго — Аутка. СПб., 1890. С. 271—278. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Электронная версия в Викитеке: http://ru.wikipedia.org/wiki

2. Евсеев В.Н., Макашева С.Ж. Традиционное жилище русского старожильческого населения Обь-Иртышского Севера [текст] / В.Н.Евсеев, С.Ж.Макашева // История Западной Сибири: проблемы и перспективы исследования: сборник научных статей / отв. ред. Г.Р.Кельберер. Вып. 3. Ишим, 2011. С. 7—21.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата — 270000 Архитектура и строительство / Электронный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации; режим доступа: http://mon.gov.ru/

4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров — 270000 Архитектура и строительство / Электронный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации; режим доступа: http://mon.gov.ru/

5. Хартия МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию: пересмотренная версия 2011 г. (Токио, октябрь 2011) / Электронный сайт «Международный союз архитекторов»; режим доступа: http://www.uia-architectes.org/

М.В.Исаева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ЦВЕТ И ЦВЕТОВЫЕ ГАРМОНИИ В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ

Декоративно-прикладное искусство, в том числе и народное, является неотъемлемой частью культуры, которая на протяжении веков хранит в себе национальные идеалы, раскрывает взгляды и убеждения народа подрастающему поколению. Судьба, сохранение и развитие этой самоценной части культуры во многом зависят от качества профессиональной подготовки художников прикладного искусства и народных промыслов. Особенность профессионального образования в этой области предопределяется тем, что в нем необходимо присутствие национально-традиционного компонента, который определяют конкретные виды прикладного искусства и народных промыслов.

Освоение выразительного языка декоративного искусства (форм, сюжетов, мотивов, цвета и др.) стало приоритетной задачей профессионального образования будущих художников декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

Одним из важнейших композиционных и художественных средств декоративной композиции является цвет. Цвет — один из главных компонентов декоративного образа.

Цветовые композиции в декоративно-прикладном искусстве отличаются особой сложностью и богатством, тонкостью и нюансировкой оттенков, не говоря уже об огромной художественно-образной нагрузке, которую привносит в произведение искусства цвет. Известно, что для каждого направления традиционного прикладного искусства характерны определенные цветосочетания: золотой, красный, черный — у хохломского промысла; белый — у косторезов; светлая гамма розового, голубого, зеленого — у ростовской финифти;

красочное многоцветие на черном — у палешан; бело-голубая гамма гжели; зеленый, красный, синий, черный и другие цвета — у художественной росписи по металлу и т.д. Цвет способен не только передавать важную информацию о предмете, но и вызвать определенные мысли и чувства через образное воздействие.

В декоративной работе художник стремится к гармоническому соотношению цветов. Основой при составлении разных цветовых сочетаний, в том числе и в ДПИ, является использование различия цветов по цветовому тону, насыщенности и светлоте. Эти три характеристики цвета дают возможность построить множество цветовых гармоний.

Цветовые гармонические ряды можно разделить на контрастные и нюансные. Гармоничные сочетания могут давать и ахроматические цвета, которые обладают только светлотными различиями и сочетаются, как правило, в двух или трех цветах.

Для составления гармоничных сочетаний хроматических цветов можно использовать цветовой круг.

Родственные цвета располагаются в одной четверти 12-ти ступенного цветового круга и содержат в своем составе хотя бы один общий (главный) цвет.

Существует четыре группы родственных цветов:

— желто-красные;
— красно-синие;
— сине-зеленые;
— желто-зеленые.

Контрастные цвета располагаются на концах диаметров цветового круга. Основных цветов три и соответствующих им контрастных цветов тоже три.

Родственно-контрастные цвета располагаются в двух соседних четвертях цветового круга, имеют один общий (главный) цвет и содержат в себе контрастные цвета. Существует четыре группы родственно-контрастных цветов:

— желто-красные и красно-фиолетовые;
— красно-фиолетовые и сине-желтые;
— сине-зеленые и красно-желтые;
— зелено-желтые и красно-синие.

В целом, схема расположения родственных, контрастных и родственно-контрастных цветовых гармоний, может быть представлена на рис. 1.

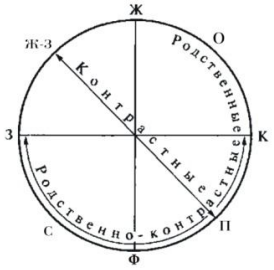


Рис. 1. Схема расположения родственных, контрастных и родственно-контрастных цветов

Цветовая композиция будет иметь понятную форму тогда, когда она строится на ограниченном числе цветовых сочетаний. Цветовые сочетания должны составлять гармоничное единство, производящее впечатление колористической цельности, взаимосвязи между цветами, цветовой уравновешенности, цветового единства.

Выделяют четыре группы цветовых гармоний:

— однотоновые гармонии;
— гармонии родственных цветов;
— гармонии родственно-контрастных цветов;
— гармонии контрастных и контрастно-дополнительных цветов.

Однотоновые гармонии цветов в своей основе имеют какой-либо один цветовой тон, который в том или ином количестве присутствует в каждом из сочетаемых цветов. Цвета различаются между собой лишь по насыщенности и светлоте. В таких сочетаниях используют и ахроматические цвета. Однотоновые гармонии создают колорит, имеющий спокойный уравновешенный характер. Его можно определить как нюансный, хотя не исключен и контраст в противопоставлении темного и светлого цветов.

Гармоничные сочетания родственных цветов основываются на наличии в них примесей одних и тех же главных цветов. Сочетания родственных цветов представляют собой сдержанную, спокойную колористическую гамму. Для того чтобы колорит не был однообразным, используют введение ахроматических примесей, т.е. затемнение или высветление некоторых цветов, что привносит в композицию светлотный контраст и тем самым способствует ее выразительности.

Тщательно подобранные родственные цвета дают большие возможности для создания интересной композиции.

Наиболее богатый в отношении колористических возможностей вид цветовой гармонии — это гармоничное сочетание родственно-контрастных цветов. Однако не все сочетания родственно-контрастных цветов способны составлять удачную цветовую композицию.

Родственно-контрастные цвета будут гармонировать друг с другом, если количество объединяющего их главного цвета и количество контрастирующих главных цветов в них одинаковы. На этом принципе строятся гармоничные сочетания двух, трех и четырех родственно-контрастных цветов.

На рис. 2 представлены схемы построения двухцветных и многоцветных гармоничных сочетаний родственно-контрастных цветов. Из схем видно, что удачно будут сочетаться два родственно-контрастных цвета, если их положение в цветовом круге определяется концами строго вертикальных или горизонтальных хорд (рис. 2а).

При сочетании трех цветовых тонов возможны варианты, представленные на рисунке 2б.

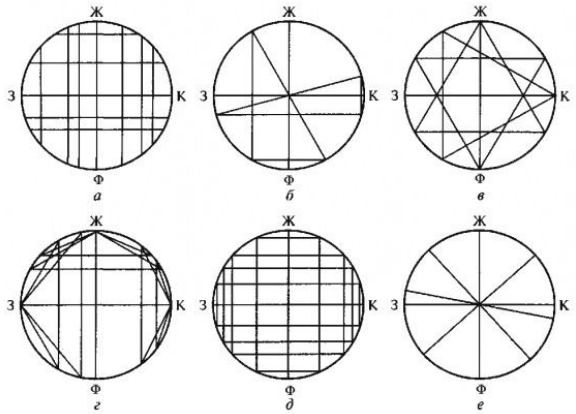


Рис. 2. Схемы построения гармоничных сочетаний цветов

Если в круг вписать прямоугольный треугольник, гипотенуза которого при этом совпадет с диаметром круга, а катеты примут в круге горизонтальное и вертикальное положения, то вершины этого треугольника укажут на три гармонично сочетающихся цветов (рис. 2б).

Если в круг вписать равносторонний треугольник так, чтобы одна из его сторон являлась горизонтальной или вертикальной хордой, то вершина угла, противоположного хорде, укажет на главный цвет, объединяющий два других, расположенных на концах хорды (рис. 2в). Таким образом, вершины вписанных в круг равносторонних треугольников укажут на цвета, образующие гармоничные триады.

Гармоничным будет также сочетание цветов, находящихся в вершинах тупоугольных треугольников: вершина тупого угла указывает на главный цвет, а противоположная сторона будет являться горизонтальной или вертикальной хордой круга, концы которой указывают на цвета, составляющие с главным гармоничную триаду (рис. 2г).

Углы вписанных в круг прямоугольников отметят гармоничные сочетания четырех родственно-контрастных цветов. Вершины квадрата укажут на самый устойчивый вариант цветовых сочетаний, хотя и отличающийся повышенной цветовой активностью и контрастом (рис. 2д).

Цвета, расположенные на концах диаметров цветового круга, обладают полярными свойствами. Их сочетания придают цветовой комбинации напряженность и динамичность. Гармоничные сочетания контрастных цветов представлены на рисунке 2е.

Психологическая работа над созданием обобщенного декоративного образа представляет собой процесс отвлечения от ряда частных подробностей. Как известно, обилие деталей в предмете мешает целостному его восприятию. Точно так же обилие частностей в одних образах затрудняет создание новых, более оригинальных образов. Значит, нужно стремиться к выделению самых общих признаков из частных образов и объединению их в новом образе.

Все физические и психологические качества цвета, принципы построения цветовой гармонии обязательно учитываются в решении декоративной композиции.

С.Б.Капелева
г.Тюмень
ТюмГАСУ

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДОВУЗОВСКОГО АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНИ

Гуманитарный вектор образования предполагает увеличение значимости эстетического воспитания, без которого невозможно гармоничное развитие личности. Эстетическое воспитание пробуждает любовь к прекрасному, учит понимать различные виды искусств, умение видеть красоту мира и способствует развитию эмоциональной сферы личности, ее интеллекта и логического мышления. Формировать эстетическую культуру необходимо не только у специалистов, работающих в области искусства, но и у людей иных профессий, чтобы они имели представление об архитектурно-художественной среде и бережно относились к культурному наследию.

В комплексе предметов, определяющих гуманитарную подготовку, обычно видят музыку и литературу. В настоящее время в содержании школьного образования недостаточно разработаны вопросы, связанные с обширным культурным пластом архитектурно-художественного образования. Архитектура, скульптура и дизайн в некоторых предметах (МХК, ИЗО, история) не получили достаточного освещения в программах общеобразовательных школ. Между тем изучение основ архитектуры и дизайна могло бы стать тем базисом, который позволил бы решить общую задачу модернизации школьного образования в аспекте приближения ее к реалиям современного профессионального образования. Этому способствуют все более технически усложняющиеся архитектурные проекты жилых домов, в стенах которых проходит жизнь каждого без исключения человека, и динамично развивающиеся в последнее время дизайнерские специальности, охватывающие все сферы человеческой жизни — от дизайна архитектурной среды до дизайна домашнего интерьера.

Образовательные системы, включая дошкольное и школьное образование, необходимо ориентировать по форме и содержанию на будущее. К сожалению, существующий сегодня тип образованности — это, главным образом, репродуктивный тип, формирующий мировоззрение **исполнителя**.

Будущий тип образованности должен быть в основном продуктивным, формирующим мировоззрение **творца** и созидающей личности. При этом главной задачей в образовании должна быть подготовка личности и профессионала к тому, с чем он столкнется после школы и вуза. Без этого обучение теряет свою социальную значимость и практический смысл. Содержание архитектурно-художественного образования не только должно включать в себя профессиональные навыки и умения, но и ориентироваться на социальные потребности человека и общества в целом. По мнению профессора А.А.Барабанова, под общекультурной архитектурно-художественной образованностью следует понимать не умение в буквальном смысле делать архитектуру или произведения дизайна и изобразительных искусств, а особого рода мировоззрение и этику созидателя-творца, обладающего социально-пространственным творческим созидательным отношением к действительности [1].

Основой намечаемых к разработке программ по архитектурно-художественной и дизайнерской подготовке на этапах начального и общего образования может стать большой и плодотворный опыт довузовской подготовки, имеющий свои сложившиеся традиции в 1980-х гг. в Уральской архитектурно-художественной академии (УралГАХА) [5].

В Тюменской области эта работа начата в 1992 году, ее итогом стало создание Центра архитектурной подготовки и переподготовки кадров в области архитектуры и градостроительства (ЦАПП) Института архитектуры и дизайна (АРХИД) ТюмГАСУ. В ЦАПП ведется довузовская (с 5 лет и до 11 класса) и послевузовская подготовка (курсы повышения квалификации).

Основной целью довузовской архитектурно-художественной подготовки школьников является формирование духовно развитой личности, способной к творческому осмыслению и преображению действительности. Это и есть главная цель подготовки абитуриентов не только к успешной сдаче ими вступительных экзаменов в архитектурно-художественные вузы, но и личностной самореализации. Опыт работы в архитектурных классах с воспитательной и профориентационной целями показал, что оптимальный отбор в них одаренных учащихся возможен лишь на основе специальной и общекультурной подготовки. Это послужило причиной создания для дошкольников (детей 5—6 лет) школы раннего развития — студии «АрхИдея» (с 1-го по 7-й классы), которая органично вписывается в структуру художественно-эстетической подготовки школьников. Основной задачей студии является формирование эстетически подготовленной личности учащегося, которая в равной мере может оценить качество окружающей ее среды (природу, искусство, архитектуру и т.д.) и преображать эту среду в пределах своего влияния, т.е. в интерьере своего дома, в предметах быта и т.д.

В «АрхИдее» с первого класса изучаются традиционные виды искусств: декоративно-прикладное искусство, азы истории искусств, ведутся занятия по лепке, что соответствует программам большинства художественных школ. Но наряду с этим в практические занятия включены задания, связанные с формированием

художественно-эстетических ценностей у школьников, направленные на развитие умений эстетически оценивать и конструктивно преобразовывать действительность, анализировать и переосмысливать явления ассоциативного и объемно-пространственного мышления, посредством изучения основ архитектуры и дизайна. Все это помогает учащимся к 8-му классу определиться: либо они приходят к выбору архитектурно-художественной специальности (и тогда ученики поступают в «Школу Юного Архитектора», а потом в 10-й профильный архитектурно-художественный класс, имея цель поступить в архитектурно-художественные вузы), либо увлечения так и останутся просто художественными увлечениями — и тогда, в старших классах, учащимся предоставляется возможность заниматься в студии декоративно-прикладным искусством (батиком, гобеленом и скульптурой), так как эти виды деятельности являются наиболее ярким выходом полученных ранее теоретических и практических знаний и наиболее востребованы школьниками.

В профильных архитектурных классах школьники получают предпрофессиональную подготовку, которая включает в себя не только преподавание специальных дисциплин (рисунок, живопись, композиция, архитектурно-строительное черчение и компьютерная графика), но и интеграцию их в учебных проектах на предмете основы архитектуры. Учащиеся пробуют себя в будущей профессии. Через призму художественно-эстетических знаний и умений они учатся преобразовывать среду своего обитания, выполняют творческие работы и клаузуры на самые разнообразные темы, что значительно расширяет их кругозор, позволяет лучше познать себя и приобрести навыки исследовательской работы. Все это позволяет выпускникам архитектурно-художественных классов сделать осознанный выбор будущей специальности. Довузовская подготовка ЦАПП осуществляется по «Программе архитектурно-художественной подготовки школьников для профильных архитектурно-художественных классов и студий архитектурно-художественной направленности общеобразовательных учреждений», получившей положительную оценку в УМО по архитектурному образованию РФ и рекомендованной к внедрению [2].

В школе юного архитектора и профильных архитектурно-художественных классах учатся школьники 8—11 классов. Подготовкой будущих специалистов занимаются ведущие архитекторы, дизайнеры, члены Союза архитекторов, Союза дизайнеров и Союза художников России, доценты и профессора Института АРХИД ТюмГАСУ. Следует отметить, что практически все выпускники Центра архитектурной подготовки поступают в ТюмГАСУ (а некоторые в МАРХИ, УралГАХА и другие архитектурно-строительные вузы России), причем большинство из них — на бюджетные места. За время существования центра архитектурной подготовки сложились определенные традиции. Это и посвящение учащихся старших классов в ученики архитекторов, и поездки в города России, известные своими архитектурно-культурными достопримечательностями (Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород), и другие не менее значимые традиции и мероприятия.

Центр архитектурной подготовки с 2002 года является инициатором и организатором молодежного архитектурно-художественного фестиваля «Золотая АрхИдея». Фестиваль в 2010 году получил статус Всероссийского, а в 2013-ом — Международного. Из года в год растет количество участников фестиваля: конкурсантами были представители Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Новосибирска, Омска, Томска, Комсомольска-на-Амуре, Твери, Набережных Челнов, Шадринска, Заводоуковска, Ишима, Кургана, Мегиона, Муравленко, Радужного, Харькова, Нижневартовска, Губкинского, Талицы, Тобольска, Благовещенска, Владивостока, Вологды, Белгорода, Самары, Сургута, Тюмени и Тюменского района (Ярково, Борового, Аромашево) и других городов, поселков России и нашей области. В 2013 году Фестиваль, получив статус международного, собрал участников из 7 стран (Россия, Голландия, Германия, Белоруссия, Франция, Украина, Казахстан), 28 городов, 45 учебных заведений (в том числе из 24 вузов, 3 сузов и 18 школ), всего — 494 человека/922 работы.

Ежегодно ученики Центра архитектурной подготовки участвуют в фестивалях, конкурсах различного уровня и занимают призовые места. Выставки их работ можно увидеть во Франции, Германии, Казахстане, Белоруссии и России — в Москве, Тюмени, Екатеринбурге, Тобольске и других городах. Работы учеников, отмеченные грамотами и дипломами, отличает самобытность, непосредственность детского творчества, соединенная с графическим и живописным мастерством. Участие в различных конкурсах и выставках архитектурно-художественной направленности стимулирует творческую деятельность учеников, улучшает от конкурса к конкурсу их профессиональные навыки и умения.

В статье девятой раздела II «Цели образования» Хартии Международного Союза архитекторов и ЮНЕСКО «Об образовании архитекторов», принятой на XIX Международном конгрессе МСА в Барселоне в 1996 году, отмечено, что вопросы, связанные с архитектурой и окружающей средой, должны быть введены в программы общеобразовательных школ [3]. В пересмотренной версии хартии Хартии ЮНЕСКО/МСА по архитектурному образованию (в версии 2011 года) данное требование осталось неизменным — в 8 пункте части I вновь подчеркнуто: «Вопросы, относящиеся к архитектуре и окружающей среде, должны быть внедрены в общеобразовательные программы начальных и средних школ, поскольку ранее осознание самого понятия архитектурной среды важно как для будущих архитекторов, так и заказчиков и пользователей зданий» [4]. Как показывает практика довузовского образования, раннее формирование у школьников представлений об архитектурной среде не только просвещает детей, но и дает возможность для профессиональной и творческой самореализации.

Литература

1. Барабанов А.А. Архитектурная семиотика как одна из основ творческого содержания профессиональных дисциплин в архитектурно-художественном вузе // Третьи Уральские академические чтения. Реконструкция городов, отдельных зданий, сооружений и конструкций на Урале: юбилейный сборник докладов. Екатеринбург: Изд-во УРО РААСН, 1997.
2. Капелева С.Б. Программа архитектурно-художественной подготовки школьников для профильных архитектурно-художественных классов и студий архитектурно-художественной направленности общеобразовательных учреждений. Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2003.
3. Charte UIA // UNESCO de la formation des arhitectes. Programme de travail U.I.A. «Formation», Juin 1996.
4. Хартия МСА/ЮНЕСКО по архитектурному образованию: пересмотренная версия 2011 г. (Токио, октябрь 2011 г.) / Электронный сайт «Международный союз архитекторов»; режим доступа: http://www.uia-architectes.org/
5. Чуваргина Н.П., Ушакова Т.А., Черемхина Т.А. Программа архитектурно-художественной подготовки для специализированных классов средней общеобразовательной школы: в 3-х ч. Екатеринбург: Департамент образования, 1993.

А.А.Нененко
г.Сургут
Сургутский государственный университет

ЭСТЕТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА МОСКОВСКИХ ЭКСПРЕССИОНИСТОВ

Художественное пространство и время отражают онтологические парадигмы существования экзистенциального бытия творческой индивидуальности. Онтологический подход, нацеленный на выявление бытийных категорий поэтической картины мира модернистов XX века, стал в последнее время отличительной чертой работ некоторых литературоведов [2; 3; 5;]. В работах В.Н.Евсеева, посвященных экспрессионизму Замятина, показано, что пи-сатель, выбирая художественные приемы литературного направления, соответственно позиционируя его идеологию, выстраивает все же свою бытийную картину мира [1]. Данная тенденция прослеживается и у московских поэтов-экспрессионистов, для которых культ гротескной деформации пространства, — повод для размышления о деструктивных процессах в мире.

Пространство в поэзии московских «экспрессионистов» безжизненно, оно характеризуется семантикой смерти и соответствующей символикой цвета. Доминирует серый цвет, ассоциирующийся с колоритом городских фабрик, «талого снега», вокзалов и поездов. Характерен для «экспрессионистов» и зооморфический ряд образов (черви, пауки, «ястреб восстаний», «тоски кречет»). Эти образы также способствуют восприятию окружающего мира как деформированного. В стихах «экспрессионистов» появляются гибридные существа, наделенные устрашающими чертами («бронепоезд — ехидна», «поезд со лбом Ипполита Тэна», «изогнувшийся бронтозавром железнодорожный мост»).

С изображением смерти, увядания смыкаются образы, порожденные эстетикой безобразного: «…пуховка ползет ли танкой / на пригорке / Или червем по веснушек / землянике», «дни волочатся, однообразные как дорога, / грыжей», «окон поры сочат желтоватый жир» (стихотворение «Вообще» Б.Земенкова) [4]; «Запад с больным / румянцем чахоточного, все небо от оспы / изрыто ямками» (И. Соколов) [6, Д].

Искусство экспрессионизма — переход от мира земного, солнечного, упорядоченного в мир ночной, темный, хаотический, дионисийский. Внешнее пространство испещрено «сеткой» экспрессионистского видения, обусловленного внутренним «опытом», в том числе и «темными» сторонами души. «Ночная» культура экспрессионизма отвергает аполлоническое начало, если вспомнить предложенную Ф.Ницше антиномию, отвергает световое начало, присущее дню, ее задача — выразить внутреннее состояние, противоречивую психику, нередко «танатальную».

Показательно, что у «экспрессионистов» преобладает про-странство, обладающее отрицательной коннотацией, это болото, перекресток и т.п. Оно характеризуется увядшей природой холодной зимы, серого снега, неуютного «тлеющего» ветра. В текстах Бориса Земенкова изобилуют метафоры, характеризующие именно зимнее состояние природного мира: «вечный снега стеарин с проседью», «у сугробов взбиты челки», «тропинок никотин», «снеговой мусс».

Природа у поэтов-экспрессионистов нередко мертва и искусственна. Образы природы («подсолнечники на длинных стеблях проводов», «полнощекая ресторанная луна») выражены через предметы, связанные с человеческим бытом («кофейная гуща вечера»). Мир природный и мир человеческий проецируются друг на друга, в обнаруживается дисгармония. В стихотворении И.Соколова «Отрывок из шифрованной «Библии города» Ветхий Завет, 21-й» изображается нарушение не только гармонии бытия, но и гармонии музыки. Появляется антиномимия вальса как элитарной музыки — звучанию ресторана. Ресторанная музыка неживая, это профанация музыки как вида искусства («осколки вальса», «передергивание смычков», «деревянная тюрьма», «души скрипок»). Олицетворения служат основными выразительными средствами для изображения «ресторанного» быта: «расфраченый ресторан», «широкоплечая вывеска», «откормленные буквы»,

«рослые окна», «нервно зевающая дверь». Образы природы оказываются в контексте характеристик уродливой (обывательской) жизни («полнощекая ресторанная луна»).

Уродливыми чертами «экспрессионисты» наделяют и городское пространство, как это имеет место у Бориса Земенкова («полустанков зобы и сторожек / вдаль скользнули — в дереве стамеска»; «дрогнули теплушки при ходьбе грудями суки / как осиновый дрожат вагоны лист»; «проплываю по стокам улиц / прохожие копошатся червями в трупе»; «помню откатился / город / головой под гильотиною / луны»; «под луною бандероль / дороги / каша пересыпанная сахаром» [4]).

Эстетика деструктивного пространства у московских поэтов-экспрессионистов призвана подчеркнуть деформированный характер окружающего мира, в котором все подвергается слому и искажению.

Литература

1. Евсеев В.Н. Евгений Замятин и экспрессионизм // Самобытность таланта (творческая индивидуальность писателя в контексте литературной традиции): сборник научных статей [текст] / В.Н.Евсеев / отв. ред. Ю.А.Дворяшин. Вып. 4. Сургут: РИО СурГПУ, 2006. С. 44—54.

2. Евсеев В.Н. Художественная проза Евгения Замятина: проблемы метода, жанровые процессы, стилевое своеобразие: учебное пособие [текст] / В.Н.Евсеев. М.: Изд-во «Прометей», 2003. 224 с.

3. Евсеев В.Н. Творчество Е.И. Замятина и М.И.Цветаевой в контексте персонализма русской философии первой трети XIX века / Евсеев В.Н., Макашева С.Ж. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2012. 292 с.

4. Земенков Б. Стеарин с проседью: Военные стихи экспрессиониста / Борис Земенков. М.: 1920. Без пг.

5. Макашева С.Ж. Поэзия и проза М.И.Цветаевой 1920—1930-х гг. (онтология, концепция личности)». М.: Прометей, 2005. 248 с.

6. Соколов И. Полное собрание сочинений: Издание не посмертное. Не стихи / И.Соколов. М., 1919. С.Д.

М.М.Новикова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ТОРЖЕСТВУЮЩИЙ ПОСТМОДЕРНИЗМ: СОВРЕМЕННЫЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В АРХИТЕКТУРЕ И ДИЗАЙНЕ СРЕДЫ

Постмодернизм — общекультурный феномен, отражающий и характеризующий современность во всех ее сферах и проявлениях, но особенно в художественной сфере. Постмодернистское умонастроение несет на себе печать разочарования в идеалах и ценностях Возрождения и Просвещения с их верой в прогресс, творчество разума, безграничность человеческих возможностей. Основные мотивы постмодернизма — эсхатологический настрой, эстетические мутации, диффузии классических цельных стилей, эклектическое (калейдоскопическое!) смешение художественных языков. Современное искусство, с одной стороны, не отвергает многовековой опыт мировой художественной культуры, но с другой стороны, пытаясь выработать новые модели художественной лексики, иронично «играет» с наследием прошедших эпох. «Прошлое как бы просвечивает в постмодернистских произведениях сквозь наслоившиеся стереотипы о нем, понять которые позволяет метаязык, анализирующий и интерпретирующий язык искусства как самоценность» [16]. Философско-эстетической основой постмодернизма являются идеи французских постструктуралистов и постфрейдистов о деконструкции (Ж.Деррида), языке бессознательного (Ж.Лакан), шизоанализе (Ж.Делез, Ф.Гваттари), а также концепция иронизма и семиотика У.Эко, американского неопрагматика Р.Рорти.

Специфика постмодернистской эстетики заключается в неклассической трактовке классических традиций; утверждении плюралистической эстетической парадигмы, ведущей к расшатыванию и внутренней трансформации категориальной системы, и понятийного аппарата классической эстетики; принципиальной антисистематичности, адогматичности; отступлении от жесткости и замкнутости концептуальных построений. Ее символы — лабиринт, ризома. Сознательный эклектизм питает гипертрофированную избыточность художественных средств и приемов постмодернистского искусства, эстетический «фристайл». Постмодернистские эксперименты стимулировали также стирание граней между традиционными видами и жанрами искусства, развитие тенденций синестезии. Усовершенствование и доступность технических средств воспроизводства, развитие компьютерной техники и информатики подвергли сомнению оригинальность творчества, «чистоту» искусства как индивидуального акта созидания, привели к его «дизайнизации». Происходит переориентация с классического понимания художественного творчества на конструирование артефактов методом аппликации. На первый план выдвинулись проблемы симулякра, метаязыка, интертекстуальности, контекста — художественного, культурного, исторического, научного, религиозного [16].

Теоретики культуры и искусства рассматривают постмодернизм как новый художественный стиль, отличающийся от неоавангарда возвратом к красоте как к реальности, повествовательности, сюжету, мелодии,

гармонии. В архитектуре и дизайне постмодернизм, по мнению Ч.Дженкса, «означает отход от экстремизма и нигилизма неоавангарда, частичный возврат к традициям, акцент на коммуникативной роли архитектуры» [7].

Постмодернизм выдвигает в качестве главного творческого принципа радикальный плюрализм стилей и художественных программ, мировоззренческих моделей и языков культуры. Орнаментальный характер, поверхностность, непрочность, эклектизм составляют, по Дж.Ваттимо, сущность не только искусства и эстетики общества поздней современности, но и всей его культуры [4]. Он воспринимает китч не как то, что не отвечает строгим формальным критериям, что лишено подлинности из-за отсутствия оригинального стиля, но как то, что в эпоху господства орнамента и дизайна претендует на ценность не менее вечного памятника, чем традиционная бронза, что стремится к совершенству классической формы искусства. Данная тенденция с наибольшей полнотой воплощает характерные черты постмодернизма. Конкретными ее примерами является творчество архитекторов Р.Вентури, Р.Боффила, Ч.Дженкса.

Так, итальянский архитектор Роберт Вентури по-особому ярко показывает китчевый характер постмодернизма. Вместо прежней авангардистской архитектуры, которая была «безобразной и обыденной», но хотела казаться «героической и оригинальной», Вентури предлагает просто «безобразную и обыденную» архитектуру — без всяких претензий на величие и значительность. С явным вызовом и не без цинизма он выступает за «декорированные сараи». Многие особенности его построек хорошо видны в одном из первых его творений — в здании конторы медицинских сестер и дантистов. Испанский архитектор Рикардо Боффил заимствует из культурного наследия прошлого не только стили и манеры, но и технологию строительства, нередко отказываясь от преимущества и возможностей современной техники и технологии. Его сооружения изобилуют колоннами, фронтонами, карнизами, арками, аркадами и т.п. Творчество английского архитектора Чарльза Дженкса являет собой яркий пример вызывающего эклектизма стилей и форм.

Искусство постмодернизма является искусством детали, нюанса, полутона. Оно не претендует быть «великим», «вечным искусством». Оно часто довольствуется малым. В нем есть все, но как бы в миниатюре: не слишком большие чувства, умеренные страсти, скромные мысли. Всему возвышенному, значительному и грандиозному оно предпочитает иронию, пародию, насмешку, шутку, гротеск. Для него не существует никаких правил жанра или стиля. Его не мучают противоречивость, амбивалентность, бессвязность, смешение стилей и жанров. Его произведения нередко выглядят странными гибридами, в которых модернизм сочетается с китчем. Однако в отличие от авангарда, произведения которого часто имеют отталкивающий вид, произведения постмодернизма имеют красивый, приятный, ласкающий взгляд или слух вид.

Современные стили в архитектуре и дизайне интерьеров отражают философию настоящего времени, и основной девиз современных стилей — функциональность, простота и легкость в применении и использовании. Это, как правило, ансамбли, своего рода многофигурные композиции. И соединяют их зачастую не стилистика и единство происхождения, а законы внутреннего, эстетически оправданного соответствия форм. Чаще всего современные стили основываются на контрастно сопоставленных по одному ряду признаков (цвет, материал, специфика деталей), но образующих целостность по другим основаниям (общее понимание тектоники, масштабность, настроение). Стилевые направления в современном архитектурном дизайне, как правило, не ограничивают себя каким-либо одним пристрастием, они сосуществуют, перетекают один в другой, обогащаются, заимствуя черты друг у друга, складываясь в достаточно пеструю картину. Таким образом, основной тенденцией стиля в современном архитектурном дизайне является синтез, совмещение мотивов различных стилей. Так, весьма популярны в современной архитектуре и архитектурном дизайне следующие стилистические модели и направления: античный интерьер, готический интерьер, классицизм, ампир, «британский колониальный стиль», современный декорационный «викторианский стиль», романтизм, модерн, этно (и все его разновидности — «кантри»; «японский стиль», или «сеин»; «фен-шуй»; «фло маркет»; стили мексиканский, марокканский, гавайский, шато, сафари, швейцарский и западноевропейский и пр.), деконструктивизм, авангардный интерьер, современный хай-тек, современная эклектика, китч, био-тек, «архитектурная бионика», «эко-тек», «органи-тек», «зооморфик», «биоурбанизм», современная органическая архитектура, фэнтези, «лофт», «минимализм», современный «индустриальный» стиль, «кантри индустриальный», фахверк, брутализм, футуризм…

Но доминантой современного стиля в архитектурном дизайне выступает «разумная продуманная акцентуация», будь то цветовой, или предметный акцент. Также немаловажную роль играет свободная комбинаторика материалов: натуральное дерево, металл, зеркальные поверхности, пластик, винил и камень и его имитации. И еще один примечательный прием — введение исторических, этнических деталей, использование объемности и рельефности крупных форм. При этом, безусловно, главным концептуальным условием творчества современных архитекторов и дизайнеров является стремление к гармонии и целостности.

Литература

1. Андреева Е.Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX — начала XXI века. СПб., 2007.

2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, Издательство «КДУ», 2011.

3. Вайнштейн О.Б. Постмодернизм: история или язык? // Постмодернизм и культура: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. М., 1993. №3. С. 3—7.

4. Ваттимо Дж. Техника и существование. М.: Канон+, 2012.
5. Гулыга А.В. Что такое постсовременность // Вопросы философии. М., 1988. № 12. С. 153.
6. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
7. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма. М.: Стройиздат, 1985.
8. Ермилова Г.И. Постмодернизм как феномен культуры конца XX века.
9. Забайлов Л.К., Шапинский В.А. Постмодернизм. М., 1993.
10. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996.
11. Козловски П. Культура постмодерна. М.: Республика, 1997.
12. Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна. Спб.: Алетейя, 1998.
13. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна = La condition postmoderne. СПб.: Алетейя, 1998.
14. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000.
15. Можейко М.А. Постмодернизм // Постмодернизм: Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом; 2001.
16. Философия: Энциклопедический словарь / Под редакцией А.А.Ивина. М.: Гардарики, 2004.
17. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» // Имя розы. М., 1997.
18. Маньковская Н. «Париж со змеями»: Введение в эстетику постмодернизма. М.: ИФ РАН,1994.
19. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Политиздат, 1991.
20. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В.В.Бычкова. М.: РОСМЭН, 2003.
21. Энциклопедический словарь культуры XX века. М.: Аграф, 2003.

М.А.Смирнова
г.Москва
Московский государственный университет технологий и управления

ДЕКОРАТИВНО-ГРАФИЧЕСКАЯ СТИЛИЗАЦИЯ ФЛОРЫ И ФАУНЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В процессе обучения студентов академическому рисунку, основам композиции, проектирования выполняются задания по стилизации флоры и фауны, способствующие выявлению и закреплению соответствующих способностей и навыков. В формировании образно-художественного мышления студентов дизайнерских и художественно-графических специализаций необходимо, кроме великолепного владения наброском с натуры, научиться отбрасывать не столь существенные детали с целью выявления главных характерных черт пластики, силуэта и движения растения или животного.

Эти задания проходят в несколько этапов по принципу объединения приемов упрощения и декоративности: обобщения внешних признаков формы животного, растения, в зависимости от художественной задачи, и наполнения этой формы декоративной фактурой, для выполнения которой требуется развитая фантазия и воображение. Объектом для рисования с натуры могут служить растения, насекомые, звери, птицы. Зарисовку животного с натуры можно назвать наброском, т.к. уловить поворот, характер и грацию или, наоборот, неуклюжесть изображаемого необходимо очень быстро. В основе зарисовок может быть не только рисунок с натуры, но и эскиз по памяти, передающий особенности и индивидуальные характеристики растения или животного. Натурный рисунок растения должен включать в себя изображения корней, стебля, листьев, цветов и плодов. Для стилизации этого же растения по желанию может быть выбран только цветок, плод или листья. Изображение растения упрощается, стилизуется, превращается в простую ясную форму знака. Путем повтора цветка, стебля, раппорт преобразуется в бесконечную ленту орнамента черно-белой или цветной декоративной ткани (рис 1).

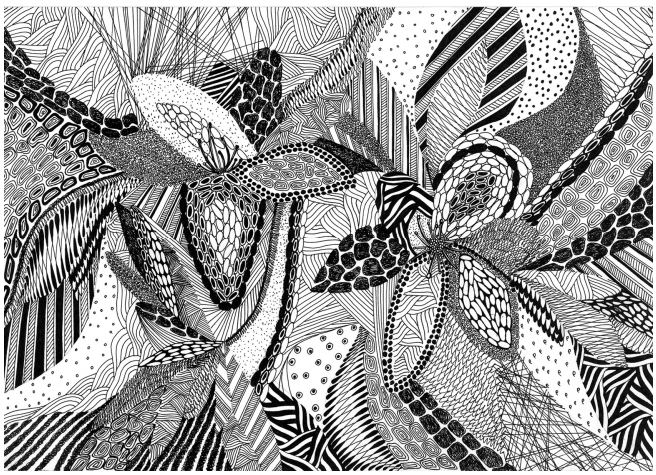


Рис. 1. Вариант графической стилизации растений

Стилизация формы в процессе формообразования может быть направлена на выявление собственных свойств объекта (пропорции, масса, структурность) или придание оригинальных черт объекту путем некоторого искажения формы в единой стилевой трактовке. Стилизация формы может быть доведена до простейших геометрических основ. Так, графическая трактовка изображений крупных животных (слона, жирафа, моржа) может основываться на фигурах треугольника, овала, прямоугольника и т.д., а может носить линеарный характер. А в графической стилизации мелких птиц, насекомых, рыб, цветов может больше применяться точка и линия (рис. 2).

Стилизация цвета в процессе формообразования может обобщать цветовое пятно до одного, двух и более цветов, а может пойти и путем усиления и усложнения цветовых характеристик. Стилизация фактуры в процессе формообразования может также идти по пути обобщения и выявления только ее характерных признаков, а может быть направлена на гиперболизацию или бо′льшую декоративность этих признаков. Декор в предметах декоративно-прикладного искусства служит элементом выявления функциональных элементов формы и усиливает ее эстетическую привлекательность. В декоративно-прикладном искусстве наиболее распространено объединение упрощения и декоративности.

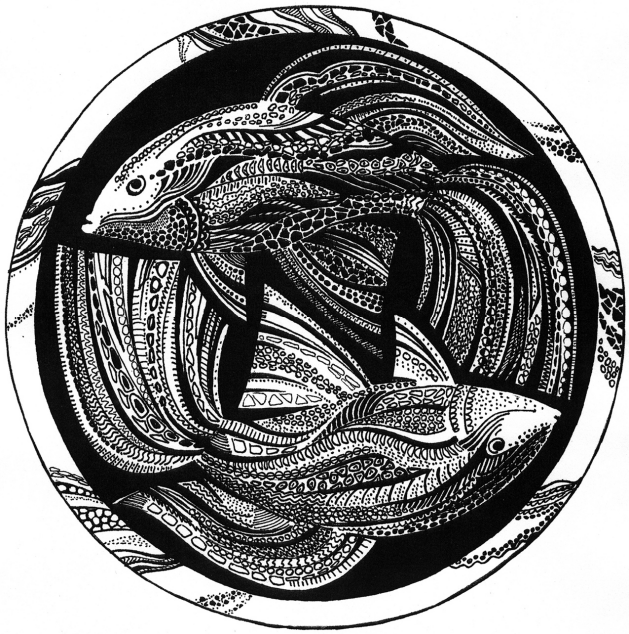


Рис. 2. Графическое изображение рыб в круге

Все эти виды стилизации воплощаются отдельно друг от друга, но часто объединяются для более синтезированного средства достижения образной характеристики. Например, можно создавать лаконичную форму, усиленную тональным отношением цветовых характеристик, или придать лаконичной форме большую выразительность за счет элементов декоративной фактуры.

Разнообразие и богатство флоры и фауны вдохновляет студентов подмечать неповторимость, красоту и грацию каждого животного, растения, конструктивные особенности строения ствола, ветвей, листьев, цветков растения и его силуэта. Бесконечное разнообразие природных форм является для будущего дизайнера источником идей: помогает придумывать новые оригинальные формы, конструктивные особенности, сочетания цветов. Наброски, зарисовки, эскизы в процессе поиска являются частью творческого процесса для создания наиболее стильных, выразительных объектов дизайнерской деятельности.

Для создания графического образа при проектировании предметов окружающей нас среды, моделей одежды, ювелирных изделий также необходимо пройти несколько стадий творческого процесса, применяя такие композиционные средства, как доминанта, ритм, модуль, силуэт. После натурной зарисовки животного или растения необходимо выполнить их стилизацию: средствами графики преобразовать изображение в линию и пятно. Искусством графики студенты овладевают постепенно, рисунок в этой технике требует проработки и скрупулезности, поэтому упражнение предлагается выполнить на листе формата А4. Основное условие графических интерпретаций — заостренная стилизация, контраст линий и пятен.

В упражнении формальными средствами графического языка необходимо творчески интерпретировать формы растения, пластики и движения птицы или насекомого. В процессе выполнения задания необходимо выбрать из эскизов наиболее интересный, неординарный вариант, который поможет сконструировать новые зрительные образы.

Следующим этапом стилизации должен быть поиск упрощенной формы, доведенной до иконического знака, пентаграммы. Образ для иконического знака может появиться моментально, а доработка деталей — движения, толщины линии, точки, пятна — может длиться достаточно долго (рис. 3).

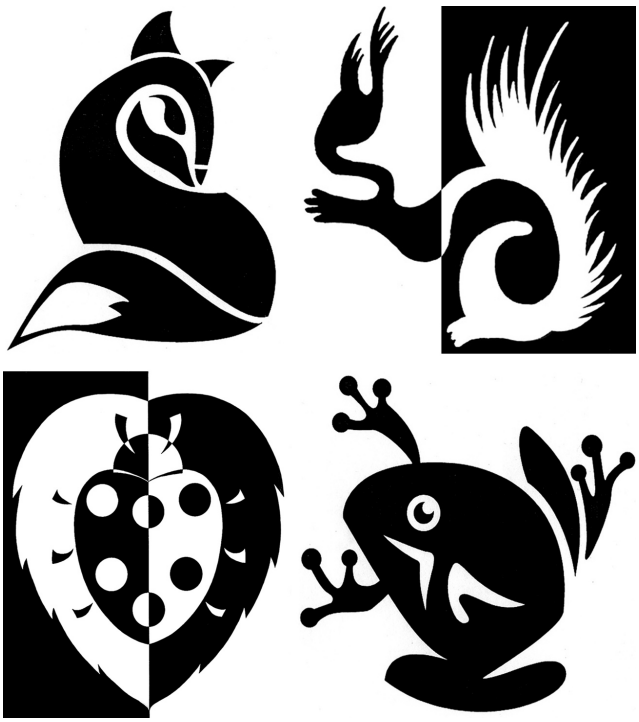


Рис. 3. Стилизация животных

В дальнейшем стилизованное изображение животного, растения вполне может использоваться как торговая марка, логотип, бренд фирмы. Знак может стать частью фирменного стиля и являться основой организации единой рекламно-пространственной среды. Стремление к совершенству отличает настоящего художника и дизайнера, а владение графической стилизацией природных форм ему просто необходимо.

Р.Н.Шайхулов
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ГРАФИЧЕСКИЕ РЕДАКТОРЫ «ADOBEPHOTOSHOP» И «CORELDRAW», КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВАСОЗДАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ К УРОКАМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

В обучении изобразительному искусству в школе применяются методы, разработанные и обоснованные научной школой под руководством Н.Н.Ростовцева, В.С.Кузина, Е.В.Шорохова, С.Е.Игнатьева и их учеников. Основные положения данной методики, опирающиеся на традиционную русскую и советскую школу изобразительного искусства, находят свое продолжение во многих научных трудах, кандидатских и докторских диссертациях. Издаются учебники, методические пособия, программы. И одним из основных дидактических принципами обучения, по данному учению, является принцип наглядности, который обосновывает и охватывает все виды и формы традиционных наглядных пособий.

Но развитие современных технологий дают возможность намного расширить диапазон применяемых видов наглядных пособий. Мультимедийные проекторы, интерактивные доски и другие компьютерные технологии прочно вошли в обучающий арсенал современного учителя изобразительного искусства. И одним из совершенных инструментов в изготовление оперативных, эффективных, динамичных и зрелищных, а значит и легко воспринимаемых и запоминающихся, являются наглядные пособия, выполненные в компьютерных графических редакторах «AdobePhotoshop» и «CorelDRAW».

Необходимо оговориться, что здесь не имеется в виду обучение учащихся рисованию в данных программах. Напротив, обучать рисованию необходимо только традиционными приемами и методами. И именно наглядные пособия, создаваемые посредством данных программ, могут способствовать повышению эффективности такого обучения.

Автором изучены последние доступные публикации учителей практикующих применение компьютерных технологий на уроках изобразительного искусства. Но, во многих случаях, они рассматриваются лишь как средство накопления, сохранения и демонстрации иллюстративного материала (Лебедева И.В. Графика — вид изобразительного искусства.

Рисунок. А применение программ«AdobePhotoshop» и «CorelDRAW», как интегрированный урок изобразительного искусства и информатики (Королькова А.В. «Интеграция изобразительного искусства и информационных технологий как фактор творческого развития личности школьника»). И в статье С.И.Овсянниковой, учителя изобразительного искусства высшей категории МОУ лицея «Политэк» г.Волгодонска, Ростовской области «Современные методики преподавания изобразительного искусства», рассматривается возможность применения компьютерных программ из следующих соображений: «В век информационных технологий работа по методу творческой мастерской уже невозможна без умения работать с компьютером и вот почему:

1. Качественная, интересная, законченная работа может быть использована ребенком для участия в разнообразных конкурсах, олимпиадах, конференциях и выставках.

2. Такое участие, зачастую, предполагает наличие полноценного теоретического материала, оформленного по современным требованиям для научной работы, и содержащим графики, таблицы или фотографии

3. В положениях многих интернет — конкурсов оговаривается качество и размер посылаемого изображения, количество пикселей на дюйм и т.д.

4. Личные выставочные материалы могут быть оформлены ребенком в электронном варианте в виде презентаций.

5. Дети могу создать свой личный сайт для презентации своего творчества, для родных, друзей и т.д.

Все это предполагает умение ученика работать с компьютером. Но я остановлюсь лишь на том, что в этом направлении, на мой взгляд, должен сделать учитель изобразительного искусства.

На современном этапе развития общества компьютерная графика становится еще одним видом изобразительного искусства. Поэтому, школьный учитель ИЗО обязан владеть навыками работы в графических редакторах, и должен научить этому своих учеников. Кабинеты, где проводятся уроки изобразительного искусства, на мой взгляд, нецелесообразно оснащать компьютерами на каждый стол, иначе негде будет заниматься с другими материалами. Первичным же по прежнему остается классическая форма обучения изобразительному искусству, то есть работа с художественным материалом. Первый выход из положения — посещение компьютерного класса. Такой вариант нужно закладывать в расписание заранее, так как в большинстве школ всего один компьютерный класс. Второй выход, более доступный — дополнительная внеурочная деятельность, то есть кружок».

Нельзя с данными положениями не согласиться, именно изучение данных программ и создание изображений в кружковой работе, возможно лучший вариант, так как обучение основам изобразительной грамоты традиционными методами остается на уроках, а компьютерные графические редакторы изучаются дополнительно, как инструмент подготовки работ к выставкам и интернет публикациям.

Но мы рассматриваем применение программ «AdobePhotoshop» и «CorelDRAW» в основном как послушный инструмент в руках учителя при создании наглядных пособий. Вкратце можно обозначить следующие основные направления:

1. Обработка, сканирование, форматирование и подготовка иллюстративного материалак урокам беседам по истории изобразительного искусства.
2. Динамическая демонстрация законов и приемов композиции, цветоведения непосредственно в данных программах.
3. Анализ произведений изобразительного искусства посредством изменения цвета, тональности, насыщенности, контрастности, изменения размеров и цвета деталей, разрушая композиционную целостность и этим демонстрируя верность композиционного решения произведения.
4. Анализ отсканированной работы учащегося с коррекцией цвета, тона и композиционного расположения деталей изображения.
5. Наглядная динамическая демонстрациязаконов линейной и воздушной перспективы.
6. Создание анимации, демонстрирующей последовательность выполнения рисунка или живописи.
7. Выполнение и печать на бумаге раздаточного материала.
8. Выполнение наглядных пособий для печати на бумаге.
9. Выполнение и печать стендов с методическим материалом по изобразительному искусству.
10. Подготовка работ учащихся для интернет-конкурсов.

Данные направления требуют подробной, научно обоснованной разработки методики применения компьютерных графических редакторов «AdobePhotoshop» и «CorelDRAW», что и планируется автором, как разработка учебного пособия для учителей изобразительного искусства.

О.В.Шепель
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО «КОМИТЕТА ИСКУССТВ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ» И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОМЫШЛЕННОГО ДИЗАЙНА

Промышленный дизайн является одним из механизмов социально-культурного развития общества, влияет на формирование эстетических идеалов, норм и предпочтений. Он предполагает обращение к сфере производства, распределения и потребления. В XIX веке в Великобритании сложились все признаки индустриального общества. Изменения, происходящие в экономических, политических и социальных отношениях в обществе, оказали воздействие на развитие культуры и искусства. Изучение этапов становления и оформления промышленного дизайна требует систематичного подхода. Следует проследить в историческом контексте, какие именно процессы и действия государственной власти дали толчок для развития прикладных искусств и выявили в дальнейшем промышленный дизайн в самостоятельный вид производства. Промышленный переворот стимулировал изучение сущности рыночных механизмов, законов их создания. Быстрый рост масштабов промышленного производства в европейских государствах и дальнейшее расширение рыночных связей требовали совершенствования визуальных характеристик выпускаемой продукции. В начале XIX века у промышленников Великобритании возникла потребность в хороших художниках, задействованных в производстве выпускаемых товаров. Необходима была некая система ориентиров в искусстве, позволявшая выстраивать собственную художественную политику на европейском уровне.

В литературных научно-популярных трудах проблема теории и практики промышленного дизайна рассматривается сквозь призму деятельности английского «Комитета искусств и промышленности», повлиявшего на создание Лондонской школы дизайна и музея Виктории и Альберта. В 1835 г. Палатой общин был сформирован Комитет искусств и промышленности (Committee of Arts and Manufactures). Одной из основных задач комитета являлось изучение влияния изобразительного искусства на развитие промышленности Великобритании. Не менее важной задачей стало формирование методики обучения работников мануфактур изобразительному искусству и принципам проектирования [6]. В 1836 году на рассмотрение Парламента Комитет представил отчеты, о проделанной работе, одним из основных выводов было следующее: «Англия лидирует в области производства «простых» товаров, при этом среди изготовителей товаров «изящных», она находиться на одном из последних мест в Европе» [5]. В европейских странах существовали публичные музеи, галереи, библиотеки, как в столицах, так и в провинции. Во Франции было открыто порядка восьмидесяти школ, обучающих художников — проектировщиков. Более тридцати школ, по подготовке промышленных художников создано в Баварии. В Англии, на тот момент, не было ни одной такой школы. Подобная ситуация наблюдалась в отношении публичных библиотек и галерей. Говорилось в отчете и о том, что в Англии выпускалось небольшое, ограниченное количество книг по изобразительному искусству, и они были

недоступны широкому читательскому кругу. Даже покупка обычной бумаги для рисования, была доступна далеко не всем из-за высокой цены, которая устанавливалась в связи с высокими налогами на бумагу [4]. В одном из отчетов комитета, заключалась мысль о том, что: «неоспоримым преимуществом промышленных художников — иностранцев над англичанами являлось то, что в Европейских странах искусство было доступно широким массам. Искусство в Великобритании сравнительно дорого, богатый промышленник имеет возможность привлечь для своих целей известных художников Флаксмана или Стотхарда, создающих прекрасные образцы. Промышленники более низкого ранга, не могут обеспечить себя образцами способными конкурировать с французскими. Приглашая именитых художников, им придется завышать цену своим изделиям. Французский фабрикант имеет возможность нанять трех, четырех художников для своего предприятия, а в Англии наблюдается противоположная ситуация — один художник занят на производстве у восьми, девяти промышленников. Наибольшая нехватка профессиональных художников наблюдалась среди мастеров золотых и серебряных дел, в производстве мебели, фарфора и стекла, кованых изделий и архитектурного декора» [3]. Комитет рекомендовал Парламенту выделить средства на организацию государственной школы художественного проектирования — дизайна в Лондоне. Предполагалось создавать целостную сеть дизайнерских школ в главных промышленных центрах страны. Программа образования для промышленных художников в Великобритании, начала действовать с 1837 года, под руководством Департамента практического искусства и была уникальна, так как, целенаправленно в сжатые сроки создавала практическую подготовку промышленных дизайнеров [6]. В 1837 г. была основана Лондонская школа дизайна, переименованная позднее в Королевский колледж искусств. В конце XIX века британские «школы дизайна» преобразовались в «школы искусств и дизайна» и объединились в единую систему, управляемую из Лондонского южного Кенсингтона, где располагался музей Виктории и Альберта [1]. Другим предложением парламентского комитета 1836 года стал проект создания музеев прикладного искусства. Комитетом предлагалось следующее: «Все, что представляет собой совокупность усилий художника и рабочего, необходимо собирать для формирования таких институтов. Они должны вобрать в себя все наиболее востребованные современные образцы, как иностранные, так и отечественные, которые наша вездесущая коммерция поставляет из наиболее отдаленных частей земного шара» [2]. В 1855 году Роберт Стоквел предложил создать Южно — Кенсингтонского музея (с 1899 г. музей Виктории и Альберта). Музей стал комплексом, специфика которого на момент создания не поддается однозначному определению. Сначала его основатели собирали все, что производилось, и будет производиться в человеческом обществе, независимо от того, относится ли предмет к сфере искусства, науки или быта, а также промышленное оборудование и сырье [3]. Основатели Южно — Кенсингтонского музея подготовили основу для создания в будущем музея современной цивилизации. Все экспонаты, собранные в музее, являлись методическим материалом для воспитания промышленного художника. Музей замышлялся продолжением школы дизайна в Сомерсет Хаус. Южный Кенсингтон с момента создания, управлял всеми государственными школами дизайна в Англии. Поэтому Южно — Кенсингтонский музей декоративного искусства очень скоро стал «музеем исторических образцов» в духе Академии. С момента основания музея правительство выделяло значительные суммы, для пополнения его коллекций на международных выставках. К 1889 году затраты на покупку современных художественных изделий были значительно уменьшены [5].

В коллекции рисунков музея Виктории и Альберта находятся примеры того, как авангардное видение мира проявлялось в образцах самых дешевых и массовых изделий. Это явление в основном, было связано с дешевым машинным способом производства, требовавшим максимального упрощения рисунка изделия. Английские художники — проектировщики сумели создать особую, геометрическую эстетику массовой продукции прежде, чем она была обоснована в теории. Корни этой эстетики следует искать в массовом проектировании палладианского периода, когда шаблонная геометрия лежала в основе самых разных стилистических решений [2]. Деятельность комитета была прекращена в 1892 году в связи с отказом финансирования.

Созданные, благодаря деятельности «Комитета искусств и промышленности» «Лондонская школа дизайна» и «музей Виктории и Альберта» повлияли на осмысление научного прогресса с эстетической точки зрения и стали предпосылками формирования промышленного дизайна в Англии. Данное направление определило развитие научной, экономической деятельности, способствовало возникновению новой экономической модели хозяйствования. Такое направление послужило толчком для дальнейшего развития промышленного дизайна в европейских странах.

Литература

1. Аронов В.Р. Художник и предметное творчество. М., 1987.

2. Сайт «artkommunalka» Е.Посвянская статья «Английский стиль» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://artkommunalka.ru/angliiskii_stil-5.html/, свободный.

3. British Art and Design 1900—1960. Victoria & Albert Museum. Robert Stockwell Ltd, L, 1983.

4. Cliff, Stafford. The English Archive of Design and Decoration. Thames and Hudson Ltd, L, 1998.

5. Industrial Designer (1834—1904) Design Museum Collection // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vam.ac.uk/nal/findinginfo/info_history/, свободный.

6. Parliament UK House of Commons // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.parliament.uk /, свободный.

И.Н.Полынская
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ

В определении методических основ формирования компетентности у студентов ФИиД мы исходим из содержания целей, задач и места рисунка в плане подготовки специалиста, а также из сравнения теорий, на которых базируется школа. Институт, университет и академия. Каждый образовательный уровень базируется на своем уровне.

Школа заканчивается теорией определенности. В условиях школы теория определенности проявляется в сохранении пространственных констант. Отсюда вывод: школа есть определенность трактовки закономерностей. Этот вывод остается в стиле и в условиях изображения сопряженных форм.

В институте, университете, академии конкретизируется содержательный уровень целей, задач и места рисунка в профессиональной подготовки будущего специалиста. «Государственный образовательный стандарт — это важнейший документ, который должен четко и понятно описывать содержание и цели образовательной деятельности по конкретным траекториям профессиональной подготовки. Главным элементом в таком документе должно быть краткое и понятное описание содержания подготовки. Система компетенций, конечно же, должна иметь место, но компетенции должны быть привязаны к этому содержанию (исходить из него или создавать необходимый контекст). Тогда компетенции получаются не формальными и окаменелыми, а наполнены семантикой» [1; 13]. Конкретизированный уровень содержания целей и задач в курсе «Рисунок» в университете имеет значение, в частности, для снятия типичной неудовлетворенности тех, кто по роду деятельности пользуется готовыми знаниями и умениями студентов декоративно-прикладного искусства и студентов дизайнеров в рисунке.

Кроме того, цели, задачи и место рисунка в профессиональной подготовке студентов зависит не только от упомянутых теорий. Содержательный уровень целей, задач, а также место дисциплины «Рисунок» зависит от духа времени эры, зависит от пространства эпохи, а также зависит от потребности рынка труда.

В компетентностном подходе, по мнению многих исследователей (Болотов В.А., 2003), отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций.

Удовлетворению потребностей нового времени и нового социального заказа должен служить быстрый переход с целей и задач теории определенности на цели и задачи с допуском неопределенности и проявлением свободы индивидуальных значений и человеческих ценностей.

Содержание цели как временной категории должно проявиться в развитии художественно-композиционного мышления.

Достижение такой цели неоднородно. Ее двойственность проявляется, во-первых, в развитии мышления по принципам и законам материалистической диалектики; во-вторых, в развитии мышления по законам и принципам изобразительного искусства.

Цель — феномен временной. Как субстанция будущего времени цель осуществляется в условиях контекстно-компетентностного подхода в образовании. Истинно по-другому не бывает. Ибо содержание цели состоит в познании предстоящих (грядущих) событий. Событий, которые еще не наступили. Поэтому познание, обучение, воспитание средствами рисунка возможно лишь с позиции контекстно-компетентностного подхода и, непременно, с помощью теории соответствующего образовательного уровня.

Данным положением мы руководствуемся в постановке целей, задач и места курса «Рисунок» студента-прикладника и студента-дизайнера.

Достижение *цели* объясняется:

Непротиворечивостью искусства реальной действительности.

2. Отражением Мира, каким он не бывает и не может быть никогда.

Задача — понятие пространственное. Задача формируется целью. Задача выражается в формировании пути достижения цели. Отсюда задача имеет два плана: общий и частный.

Общий план задачи, ее логика и существо составляет предмет межвидовых связей и отношений как предмет, изучаемый общенаучными и образовательными дисциплинами.

Частный план задачи состоит в познании и отражении связей и отношений, свойственных структуре изобразительного искусства.

Частный план рождается на общем как особенность его.

Постановка общих и частных планов задачи открывает возможность привлечения тех элементов деятельности, которые имеются в творчестве художника.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание», а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Предполагается, что обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи, которые напрямую связаны с умением правильно определять содержание цели изобразительной деятельности.

При таком подходе, учебная деятельность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения (Болотов В.А., 2003; Каспржак А., 2002.).

Компетентностый подход в образовании задается требованиями к специалисту на основе Государственных образовательных стандартов, имеющих два уровня требований: «Требования к уровню подготовки выпускников» и «Требования к образовательному минимуму содержания основной профессиональной программы». «Минимумы…» и «Требования…» четко соотносятся между собой, определяя главное внимание к способности обучаемого действовать созидательно и творчески.

В основу обновленного содержания образования положены «ключевые компетентности/ компетенции» (от англ. кеу — основной, ведущий, главный), уровень развития которых определяет успешность обучаемых в будущей профессиональной и социальной жизни (Кукушкин М., 2002; Зимняя И.А., Хуторский А.В., 2003; Болотов В.А., 2003; Каспржак А., 2002).

Учебные занятия по рисунку являются важным звеном в подготовке высококвалифицированного специалиста. Постоянное совершенствование системы обучения учебному рисунку на художественно-графических факультетах является актуальной педагогической задачей. По этому поводу Е.В.Шорохов отмечает: «В работе с натуры, очевидно, больше будет непосредственного наблюдения, изучения натуры в процессе ее восприятия и изображения. Здесь художник имеет возможность глубже изучать свойства и сущность наблюдаемых изображаемых предметов и явлений» [2; 102]. Основой рисования с натуры является визуальное восприятие, которое формируется и развивается в этом процессе и приобретает черты, характерные для данного вида деятельности человека. О важности этого процесса в подготовке будущих художников В.К.Лебедко писал: «Восприятие, как целенаправленный и особым образом организованный процесс, способствует успешному овладению различными видами рисунка, а для рисования с натуры, особенно начинающему, важно обладать «анализирующим» восприятием. Ведь в искусстве одного «надо знать» — недостаточно. Надо уметь художественно видеть» [3; 79].

В системе художественного высшего образования роль развития художественного восприятия и навыков передачи объемной формы на плоскости Д.Н.Кардовский считает главной задачей преподавания рисунка. Он утверждал «В области преподавания рисунка основной задачей является изучение построения формы на плоскости графическими средствами по законам природы. Как зрительно мы ее воспринимаем. Это есть основная задача при изучении рисунка» [4; 79].

Одна из важных задач учебно-воспитательной работы на факультете искусств и дизайна связанной с изучением курса рисунка, состоит в том, чтобы направить внимание студентов, на необходимость развития художественного восприятия предметов натуры и изображения, как основного источника, в обучении изобразительного искусства, направленного на овладения изобразительным мастерством и повышения качества учебного рисунка, в подготовке будущих художников.

Рассмотренный материал позволяет утверждать, что целенаправленный процесс взаимодействия познавательных, педагогических и творческих факторов создает благоприятные условия для формирования профессиональной компетенции, у студентов факультета искусств и дизайна на занятиях рисунком в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Компетентностный подход расширяет и во многом правильно переориентирует саму идею подготовки высокопрофессиональных специалистов на уровне высшего образования. Так, например, при определении методических основ формирования профессиональной компетенции у студентов ФИиД в области рисунка, необходимо, на наш взгляд, учитывать основные условия, включающие в себя и систему специальных заданий и упражнений к которым можно отнести:

Специальные упражнения и задания, занимающие определенное место в методической системе обучения обогащают содержание теоретического и практического характера.

При выполнении основных заданий по рисунку особую важность имеет теоретическая основа (композиционное размещение, конструктивное построение, тональное решение и т.д.) формирующаяся на базе художественно-исторических знаний, помогающая при выполнении задач основных заданий по рисунку.

Особая роль в построении условий экспериментального методического обучения учебному рисунку, отведена развитию эмоционально-эстетической стороне восприятия средств рисунка и способности к их логическому осмыслению.

Методика обучения рисунку предусматривает развитие у студентов способности общения, умения рассуждать вслух, объяснять, анализировать, доказывать.

Экспериментальные методические условия предусматривают поэтапное развитие художественного восприятия студентов при выполнении заданий по рисунку.

Использование экспериментальной методической системы обучения осуществляться с учетом условий аудиторного учебного процесса по рисунку и самостоятельной подготовки студентов во внеурочное время.

Для выполнения студентами специальных заданий и упражнений использовались лучшие образцы наглядных пособий.

К методическим основам формирования профессиональной компетентности у студентов факультета искусств и дизайна при обучении рисунку необходимо отнести следующие требования:

Предварительное обеспечение студентов необходимыми знаниями о воспринимаемом объекте (например: человек-анатомия, конструкция, пропорции и т.д.).

Организация не только натурных, но и изобразительных восприятий. По утверждению Н.Н.Волкова — «...даже само восприятие предмета в обучении рисунку не может обогатиться без параллельного развития восприятия рисунка» [5; 137]. Восприятия могут организовываться для запоминания, подтверждения информации.

Постановка перед студентами конкретной и каждый раз новой более сложной задачи восприятия, каждая задача должна быть понятна студентами, и включать понимание того, *ЧТО? КАК?* и *ДЛЯ ЧЕГО?* необходимо восприятие и как передавать результаты восприятий.

В восприятиях живой натуры и ее изображения ставить задачи отбора из множества качеств: *1. Сходное (типическое) и 2. Отличительное (индивидуальное).*

Методическая последовательность выполнения заданий по рисунку выстраивается по принципу «от общего к частному и обратно к общему». Например, во время работы над тоновыми отношениями постановки педагог направляет студентов на восприятие сложности обусловленного тона, а на завершающем этапе работы — основные восприятия направлены на обобщение, сопоставление и сравнение натурных и изобразительных восприятий.

Систематичность восприятий должно быть непрерывным и обязана входить в систему домашней учебной работы студентов. В домашних заданиях должно сопровождаться системность восприятий.

Применение на занятиях рисунком разных приемов натурных и изобразительных восприятий. Например, сравнения и сопоставления: по силуэту, по степени освещенности, сравнение натуры с его изображением.

Применение приемов восприятия натуры должно быть осмысленным и направленным. Например, при изображении фигуры или портрета важную роль играет расстановка деталей по своим местам (глаза, нос, губы и т.п.) в пропорциях, характере, конструкции, по этому необходимо такое восприятие, которое охватывало бы и детали и всю массу фигуры в целом одновременно. Рисуя деталь, студент должен видеть и деталь и где она должна находиться в пропорциях и характере.

Учебные задачи, решаемые в постановке, должны являться главным критерием при отборе основного от второстепенного, типического или индивидуального от случайного в воспринимаемом материале.

Разработанная модель методической системы базировалась на:

— основных дидактических принципах отечественной педагогики: научности, наглядности, системности, доступности, сознательности и активности, принцип от простого к сложному;

— данных психологии, физиологии, методики художественного восприятия и наблюдательности;

— опыте отечественных и зарубежных художников-педагогов.

Предлагаемая модель методической системы охватывают весь учебный цикл изучения рисунка (1—6 курсы) и включает в себя комплекс занятий, состоящий из теоретического курса и практических специальных заданий, упражнений, системы домашних заданий, анализа работ мастеров, анализа и просмотра работ студентов.

<u>Основные условия разработанной нами экспериментальной методики:</u>

следование основным положениям базовой программы по рисунку для педагогических вузов;

тематический принцип планирования, разнообразие содержания заданий;

привлечение студентов к составлению постановок;

систематическое выполнение упражнений по развитию художественного восприятия студентов во время занятий;

коллективное обсуждение учебных работ каждого задания, итоговый анализ семестра.

За основу экспериментальной программы взята типовая программа по рисунку для факультета искусств и дизайна Нижневартовского государственного гуманитарного университета, с некоторыми дополнениями и изменениями с учетом развития художественного восприятия студентов на занятиях рисунком.

Во второй части методической системы рисунок рассматривается как предмет, ставящий своей целью обучение, воспитание студентов в области рисунка в изобразительном искусстве, развитие их творческих способностей, повышение познавательной активности. Для разрешения поставленной проблемы — формирования компетентности у студентов факультета искусств и дизайна в процессе обучения рисунку, предусматривалось выполнение комплекса специальных упражнений, таких как:

Упражнение на развитие восприятия формата листа.

Упражнение на развитие восприятия площади.

Упражнение на развитие восприятия объемной массы предмета и изображения.

Упражнение на сохранение объемной массы предметов и сохранение пропорций в соотношении этих предметов.

Упражнение на развитие восприятия пропорций предметов в соотношении друг к другу.

Упражнение на развитие восприятия собственного тона предметов.

Упражнение на развитие восприятия общего тона.

Обучение рисунку, как и другим видам изобразительного искусства, является, по сути дела, одним из примеров проблемного обучения. Как известно, основная задача этой формы обучения состоит в формировании поисковой, творческой деятельности, в развитии самостоятельного продуктивного мышления, что также является обязательным условием обучения рисунку. Подобно проблемному, обучение рисунку должно способствовать реализации двух основных *целей*: 1) развивать способность к творческому отношению в работе на основе индивидуального восприятия; 2) формировать необходимую систему знаний, умений и навыков. Причем не следует принижать роль и значение умений и технических навыков работы, но рассматривать их как необходимое условие развития, поскольку навыки включаются во все виды деятельности, в том числе и творческой.

Литература

1. Сухомлин В.А. Пустое множество // Отечественные записки. 2008. № 6. 6 марта.
2. Шорохов Е.В. Основы композиции. М., Просвещение, 1979.
3. Лебедко В.К. Представление о пространстве и искусство. М., 1993.
4. Кардовский Д.Н. Об искусстве: Воспоминания, статьи, письма. М., 1960.
5. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М.: Изд-во АПН, 1950.

И.П.Болодурина, П.А.Болдырев, С.Т.Дусакаева
г.Оренбург
Оренбургский государственный университет

КОМПЛЕКТОВАНИЕ ФОНДА БИБЛИОТЕКИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ВОСТРЕБОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРОГРАММНЫМИ СРЕДСТВАМИ

В соответствии с утвержденным Правительством России Положением о государственной аккредитации высших учебных заведений, в перечень показателей государственной регистрации включен пункт о состоянии библиотечного фонда, определено содержание работы библиотеки высшего учебного заведения по комплектованию и организации ее фондов с целью оперативного и полного обеспечения учебно-воспитательного процесса и научных исследований в вузе.

Приказ Рособрнадзора № 1953 от 05.09 2011 г. «Норматив библиотечно-информационных ресурсов» определяет основные лицензионные требования к наличию учебной, учебно-методической литературы и иных библиотечно-информационных ресурсов по реализуемым образовательным программам высшего профессионального образования. К наиболее важным из них относятся:

1) наличие фонда учебной, учебно-методической и научной литературы по всем циклам дисциплин, реализуемых образовательными программами из расчета 0,25—0,5 издания на 1 студента;

2) степень устареваемости основных учебных изданий составляет от 5 лет для дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла до 10 лет для остальных циклов;

3) доступность для обучающихся высшего учебного заведения не менее трех учебных и (или) научных электронных изданий по изучаемым дисциплинам, в том числе входящих в электронно-библиотечную систему (ЭБС), доступ к которой обеспечивается высшим учебным заведением.

Исходя из выше сказанного, ставится задача повышения качества образования путем упорядочения работы по обеспечению учебного процесса учебно-методической литературой. В связи с этим моделирование и формирование научно-образовательных ресурсов и информационное обеспечение учебного процесса становится одной из наиболее актуальных задач вуза и его библиотеки.

Отличительная особенность библиотеки вуза — формирование фонда документов в двух направлениях: содержательном и количественном.

Важнейший принцип содержательного направления формирования фонда — это его профилирование, т.е. соответствие учебным планам и программам вуза. Политика комплектования фонда должна обеспечивать приобретение тех конкретных изданий, которые необходимы для выполнения конкретных индивидуальных планов учебного процесса студентов.

Количественные критерии формирования фонда определяются с учетом требований аккредитации, предусматривающих нормативы приобретения учебной литературы для студентов. Выполнение требований в условиях ограниченного финансирования приводит к затруднениям, но по мере аккредитации отдельных направлений подготовки и дисциплин задача решается поэтапно. И здесь особенно важно взаимодействие библиотеки с учебными подразделениями университета.

Внедрение автоматизации в библиотеках затронуло в разной степени все библиотечно-информационные (технологические) процессы. На протяжении многих лет, библиотеки активно внедряют современные информационно-библиотечные технологии. Технологические процессы вузовских библиотек отличаются от подобных процессов библиотек других видов. Основной особенностью здесь является тесная связь с учебным процессом, его цикличностью (выдача учебной литературы на каждый семестр) и высокой интенсивностью движения контингента читателей (ежегодно из числа читателей исключается около четырех тысяч выпускников и такое же количество принимается вновь). Качественная обработка информационных потоков такого объема невозможна без применения современных информационных технологий и включения библиотечной системы в состав интегрированной информационно-аналитической системы управления вузом.

В настоящее время в Оренбургском государственном университете (ОГУ) в рамках комплексной автоматизации деятельности вуза достаточно успешно функционируют программные системы информационно-аналитической системы (ИАС) ОГУ, позволяющие обрабатывать информационные потоки, связанные с учебными и библиотечно-библиографическими процессами [4, стр. 111].

Качественное комплектование фонда учебной литературы предполагает использование результатов анализа состава фонда и значений показателей книгообеспеченности учебного процесса соответствующими изданиями. Расчет показателей для такого анализа стал возможен на основе данных электронного каталога и электронного фонда рабочих программ дисциплин, создание и поддержка которых осуществляется средствами

информационно-аналитической системы Оренбургского государственного университета (ИАС ОГУ) в научной библиотеке ОГУ. Значительный вклад в анализ состояния изданий библиотечного фонда, связанных с учебным процессом, внесли определение перечня основной литературы по читаемой дисциплине из рабочих программ и связь этих данных с информацией о контингенте студентов, поддерживаемые в актуальном состоянии в интегрируемой базе данных ИАС ОГУ.

Одним из показателей качественного комплектования библиотечного фонда является коэффициент книгообеспеченности. Методика расчета указанного коэффициента приведена в [3, с. 63].

Поддержание уровня книгообеспеченности при комплектовании фонда библиотеки в связи с естественной устареваемостью учебной литературы требует постоянных денежных вливаний из бюджета вуза для приобретения новой литературы. В этом смысле библиотека сегодня является активным экономическим агентом, производя закупку литературы, исходя из потребностей вуза. Кроме того осуществление непрерывного доступа к ЭБС и другим электронным ресурсам нуждается в дополнительном финансировании. Помимо этого проводимые в университете научно-исследовательские разработки, инновационная деятельность, современные технологии обучения создают многоуровневые и разнообразные по тематике информационные потребности пользователей библиотеки.

Одним из важнейших показателей эффективного использования средств финансирования библиотеки является востребованность закупленной учебной литературы. Востребованность учебника является интегральной характеристикой, зависящей от многих факторов. Классификация факторов, а также выявление из них наиболее существенных приведена в [1, стр. 260]. В [2, стр. 239] построена модель оценки востребованности учебной литературы по имеющимся факторам методом формирования деревьев решений интеллектуального анализа данных на базе аналитической платформы Deductor.

В Оренбургском государственном университете разработаны, внедрены и успешно эксплуатируются комплексы задач, охватывающие практически всю библиотечную деятельность университета. Разработанные комплексы задач входят в состав функциональной подсистемы информационно-аналитической системы ОГУ «Библиотека». Все это вместе взятое позволяет использовать данные для анализа востребованности учебной литературы программными средствами. Программная система «Востребованность учебной литературы», зарегистрированная во ВНИЦ 50201351108 от 22.11.2013 г., реализует функцию анализа востребованности библиотечных фондов студентами и сотрудниками по факультетам, специальностям, группам и позволяет получить результаты в наглядном табличном и графическом виде. Также в общедоступном режиме приводятся сведения о регистрации читателей, об использовании ими периодических изданий, посещаемости фондов, информация о должниках и списки обучающихся студентов, не зарегистрированных в библиотеке.

Таким образом, непрерывный анализ востребованности учебной литературы на базе внедрения программных информационно-аналитических комплексов позволяет качественно формировать библиотечный фонд и грамотно финансировать закупку учебников.

Литература

1. Болодурина И.П., Болдырев П.А, Дусакаева С.Т. Совершенствование технологии управления востребованностью литературы в интегрированной библиотечно-информационной системе вуза // Актуальные проблемы автоматизации и управления: труды научно-практической конференции. Челябинск: издательский центр УЮрГУ, 2013. с. 258—261.

2. Болодурина И.П., Болдырев П.А, Дусакаева С.Т. Востребованность учебной литературы как оценка эффективности средств финансирования библиотеки // Формирование основных направлений развития современной статистики и эконометрики: материалы I-ой Международной научной конференции. Том I (26—28 сентября 2013 года). Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. 459 с. с. 232—240.

3. Болодурина И.П., Болдырев П.А., Волкова Т.В., Ханжина Н.В. Технология интеграции данных при расчете книгообеспеченности образовательного процесса в распределенной информационной системе вуза// Инфокоммуникационные технологии. № 3. 2011. Том 9. с. 61—64.

4. Болодурина И.П, Волкова Т.В., Болдырев П.А.Технология интеграции библиотечно-информационной системы в образовательную среду вуза // Программные продукты и системы. № 1. 2011. с. 109—113.

И.Н.Брянский
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ФОТОРЕАЛИСТИЧНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ С ПОМОЩЬЮ ПОДКЛЮЧАЕМОГО ПАКЕТА V-RAY ДЛЯ AUTODESK 3DS MAX И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

V-ray 3.0 — специализированная программа предназначенная для визуализации шейдеров, любой материи реального мира в виртуальном, более точное определение — модуль. Так как V-ray не может работать, как самостоятельное решение. Продукт от знаменитой компании ChaosGroup, является на сегодняшний день одним из самых распространенным в мире. Данный модуль интегрируется в пакетную среду для трехмерного программирования, моделирования или анимации. Обширно применяется в дизайне среды, промышленном дизайне, графическом дизайне, анимации персонажей, создании спецэффектов, кинематографе, инфографике для телевидения.

За какие же заслуги специалисты со всего мира так возлюбили данный визуализатор? В первую очередь за его новый метод просчета света, основанный на трассировке лучей или фотонов излучаемых любыми источниками света — рейтрейсинг.V-rayпоявился в 2000 году, и за довольно короткий промежуток времени, завоевал свою нишу в ряду визуализаторов. Обладая четырьмя адаптивными алгоритмами просчета глобального освещения: LightCache, PhotonMap, IrradianceMap, BruteForce (QMC) дает пользователю достаточно широкий выбор вариаций для получения качественной визуализации. Считается, что по соотношению время/качество V-rayлидирует на рынке. В последней версии вводятся и дорабатываются такие методы как LightCache и BruteForce, но основной упор идет на 2 движок просчета. Что дает невероятный результат, время просчета сократилось втрое, по сравнению с предшествующей версией, к тому же качество только улучшилось. Так же, упор был сделан на разработку нового метода Anti-aliasing(сглаживание), который был назван Progressive(прогрессивный), дающий превосходный результат за кротчайшие сроки. К тому же, данный метод сглаживания изображения обладает подходом типа «пылесос», т.е. картинка обрабатывается целиком, что позволяет увидеть результат уже в ближайшие минуты просчета, когда ранее обработка шла по «бакетам» (ячейки процессора определенные пользователем). К примеру, изображение размером 1920x1080 пикселей может содержать 506 «бакетов», за каждый «бакет» отвечает 1 ядро процессора, вследствие чего время просчета сглаживания сильно тормозило общий просчет.

Помимо базовой версии V-Ray, существует версия для просчета изображения в реальном времени V-Ray RT (Real-Time), которая использует возможности процессора (CPU) или видеокарты(GPU), либо одновременно. Начиная с версии V-Ray 2.0, V-Ray RT входит в штатную поставку плагина к 3ds Max. При использовании рендера в реальном времени, V-Ray RT частично берет настройки из обычного V-Ray (настройки освещения, цветового затухания, окружающей среды), а для вычислений использует собственный алгоритм. V-Ray RT способен делать вычисления с помощью процессора или же видеокарты, при этом в последнем случае достигается значительное увеличение скорости просчета, однако только в последней версии было включено значительное количество функций V-Ray.

Помимо вышеперечисленных алгоритмов, плагин имеет свою систему шейдеров (материалов), систему световых источников, а так же модификатор для создания меха и волос. В арсенале есть следующие типы материалов: Vraymtl, Vraylightmtl, VrayBlendmtl, FastSSS, FastSSS2, и множество других. С помощью данных типов можно создать любую материю из реального мира, такой огромный выбор дает просто колоссальные возможности для творчества специалистов разных сфер. К примеру с помощью шейдера FastSSS2 создавалось лицо главного героя фильма «История Бенджамина Батона», герой был настолько реалистичным, что многие до сих пор не верят, что там не было актера. В арсенале V-rayсуществует целый ряд световых источников, с помощью которых можно доподлинно воспроизвести свечение любого изощренного светоизлучения, не говоря уже о солнце, небосклоне или отдельных звездах.

Новая версия V-Ray предоставляет пользователям несколько режимов интерфейса в диалоговом окне Render Settings. Так же добавлены два новых инструмента для быстрой настройки глобальных параметров визуализатора для максимального повышения скорости установки необходимых параметров — своего рода кнопка «Сделать красиво!».

— Увеличенная производительность в трассировке луча и режим Progressive Rendering.

— Новый универсальный шейдер VRMATS и другие новые шейдеры.

В V-Ray 3.0 появились новые инструменты шейдинга (материалы). Универсальный шейдер VRmat, позволяет выполнять передачу шейдеров и созданных материалов между различными приложениями, использующими V-Ray в качестве движка визуализации. Среди стандартных шейдеров V-Ray появился новый Ray-traced SSS шейдер, поддерживающий расчет эффекта подповерхностного рассеивания с помощью алгоритмов трассировки луча. Для специалистов «кому хочется большего», разработчики предоставили возможность использовать стандарт Open Shading Language (OSL) от компании Sony Image Works для создания собственных шейдеров.

— Улучшенная поддержка формата Alembic.

Начиная с V-Ray 2.0, добавлена поддержка формата данных Alembic, разработанного студиями Sony Imageworks и ILM. В новой версии V-Ray добавлена поддержка кэша Alembic, который может быть загружен с помощью инструмента V-Ray Proxy.

— Улучшен V-Ray Hair.

Новый V-Ray предоставляет пользователям улучшенный функционал создания и редактирования волос, обеспечивающий большую производительность в процессе вычислений и качественный результат финального изображения. Серия тестов показала, что прирост производительности визуализации волос и меха составляет от 5 до 15 раз (В тестах с системой Ornatrix).

— Улучшенный рабочий процесс с полноценным управлением цветом. Пользователи V-Ray получают полноценную поддержку LUT и ICC профилей, а также поддержку нового OpenColorIO (OCIO) также разработанного в стенах студии Sony Imageworks.

— Поддержка визуализации изображений в формате Deep Images (Deep Data).

— Новая функция Render Mask.

— Поддержка визуализации отдельных проходов (Render Elements) в V-Ray RT GPU.

Еще одно нововведение — диалог V-Ray Quick Settings. Учитывая большое количество самых разнообразных параметров визуализатора, пользователи всегда хотели как-то упросить настройку визуализатора под различные сюжеты.

Помимо кардинально обновленных настроек глобальных параметров визуализатора, изменения затронули и интерфейс буфера кадров V-Ray (V-Ray Frame Buffer).

Как вы знаете, процесс визуализации занимает достаточно продолжительное время. Это обусловлено просчетом отдельных пассов GI, просчетом зеркальных и глянцевых отражений, а также кучи различных эффектов, вплоть до глубины резкости и эффектов волюметриков. Сам же V-Ray подразделяет изображение на отдельные регионы (в народе именуемые как «бакеты» (англ. Buckets)). В зависимости от того, сколько в центральном процессоре вычислительных ядер, одновременно может просчитываться несколько регионов. Если у нас 4 ядра и 8 потоков (для процессоров Intel с технологией Hyper-Threading), то одновременно будет просчитываться 8 регионов.

Но в старых версиях визуализатора V-Ray был один недостаток, когда остается 8 регионов, и они завершаются по очереди, ядра процессора начинают простаивать.

Начиная с V-Ray 3.0 по умолчанию активна функция перераспределения регионов между освободившимся ядрами процессора. Чем ближе к концу процесса визуализации, тем меньше становятся размеры регионов, а их вычислением занимаются освободившиеся до этого ядра\потоки CPU.

Такой подход к распределению вычислительных ресурсов многоядерных систем значительно повышает скорость визуализации сцен. А это в свою очередь может существенно повысить скорость визуализации анимационных секвенций, где такая проблема простаивания вычислительных ресурсов актуальна и по сей день.

Данный метод перераспределения ресурсов используется не только при построении финального изображения. При вычислении глобального освещения по методу Irradiance Map, он будет так же задействован, что существенно повышает производительность данного метода. При этом данный метод актуален для каждого из пассов IM. Поэтому можно спокойно добавить пару дополнительных пассов для более качественного эффекта GI.

Поддержка библиотеки трассировки луча Embree

Новая версия V-Ray обзавелась поддержкой библиотеки трассировку луча Embree от компании Intel. Ее уже используют некоторые из визуализаторов, например Corona Renderer. А вот для V-Ray это уже новинка.

Что нам дает применение Embree в V-Ray? Все очень просто — прирост производительности, значительный прирост (в зависимости от сцены, материалов, освещения и настроек). Активировать применение Embree можно в глобальных настройках визуализатора.

Диалог Render Settings > Вкладка Settings > Свиток System

Для его активации, установите флажок Use Embree. Все очень просто. Поимо того что Embree будет использован при визуализации сцены, он также может быть применен для вычисления размытия движения и отдельного управления памятью. А для большей точности, можно установить флажок High precision.

Поддержка шейдеров VRmats. Пользователям V-Ray for Rhino и V-Ray for SketchUp уже давно известен формат шейдеров Vismats, как раз новый формат шейдеров в V-Ray for 3ds Max, именуемый VRmats основан на возможностях Vismats. По своей сути формат VRmats универсален. Он может быть создан в V-Ray for SketchUp и импортирован в V-Ray for 3ds Max или Maya. При этом шейдеры созданные с помощью Vismats, поддерживают все основные функций V-Ray Mtl.

Что выделяет среди многих других форматов шейдеров, у VRmats есть свой собственный редактор шейдеров, доступный из интерфейса шейдера VRayVRmatMtl в редакторе материалов 3ds Max.

Новые шейдеры и поддержка OSL

С выходом V-Ray 3.0 пользователи получат не только новый универсальный формат шейдеров, но и непосредственно новые шейдеры полноценно оптимизированные под новые возможности движка визуализации.

В частности третья версия получит следующие новые шейдеры и возможности:

— Интуитивный шейдер кожи (Skin Shader) позволяющий создавать художникам комплексный многослойный шейдер кожи.

— Увеличенную производительность в визуализации SSS шейдера. Включая поддержку трассировки луча в визуализации SSS.

— Художники и технические директора теперь могут использовать стандарт OSL (Sony's Open Shading Language) для создания собственных материалов.

Говорить о визуализации в целом можно очень долго, десятилетие назад главным был вопрос о фотореалистичности визуализации с помощью специальных компонент, как только не ухищрялись художники, что бы добиться нужного эффекта. Но сейчас этот вопрос не актуален, инженеры и программисты ищут способ, как сократить время просчета на визуализацию, разрабатывая все новые и новые алгоритмы и движки. Существует более двух десятков программ для визуализации и в каждой из них можно добиться идеального результата, чтобы зритель не почувствовал разницы. И если судить по показателям новой версии V-ray лидерство снова именно у него.

Литература

1. Миловская О.С. Дизайн архитектуры и интерьеров в 3ds Max Design 2012 / Миловская О.С. БХВ-Петербург, 2012. 240 с.

2. Маркус Кухло Архитектурная визуализация в 3ds Max и V-ray: Учебное пособие. 1-е изд. / Маркус Кухло, Энрико Егерт. Focal Press, 2010. 224 с.

Н.Н.Дацун
г.Донецк
Донецкий национальный технический университет

Л.Ю.Уразаева
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Непрерывное образование, с одной стороны, является инструментом актуализации компетенций специалистов. С другой стороны, такие обучаемые получают знания, навыки и компетенции в тех областях человеческой деятельности, в которых они смогут реализовать себя в быстроменяющихся условиях на рынке труда [1—8]. Одним из факторов, отражающих самосознание будущего специалиста, является формирование самостоятельного отношения к учебе. В конечном счете, проявление его самостоятельности способствует формированию профессиональности. Авторы считают, что формирование профессиональной самостоятельности во многом способствует профессиональной подготовке. IT-технологии по любому из трех вариантов прогноза будущего человечества (оптимистическому реалистическому и пессимистическому) останутся отраслью деятельности значительной части населения [7]. Поэтому сейчас существует устойчивый спрос на образовательные услуги по переподготовке кадров именно в IT-сфере, а исследование закономерностей качественной профессиональной подготовки становится особенно актуальным [2].

В информационном обществе границы уровня компьютерной грамотности обучаемых (в первую очередь, обучаемых высших учебных заведений) значительно расширяются. Обязательный элемент формирования профессиональных компетенций современного специалиста — это обучение программированию для ЭВМ. Современные вызовы к системе образования требуют постоянного мониторинга эффективности процесса обучения и выявление трудностей в этом процессе [3].

Объективная потребность в профессионалах высокого уровня и в совершенствовании образовательного процесса, связанном с формированием профессиональной самостоятельности [3], определяют актуальность темы данной работы.

Целью работы стало определение особенностей отношения студентов к решению учебных проблем и выявление, таким образом, уровня сформированности профессиональной самостоятельности. Были использованы следующие методы исследования: анкетирование; количественный и качественный анализ результатов анкетирования, синтез. Данная работа является продолжением исследований начатых в работе [7].

Результаты исследования показали перспективность совершенствования системы формирования профессиональной самостоятельности обучаемого путем реализации деятельностного подхода в обучении и использования интерактивных методов обучения, повышение его компетентности.

Для определения уровня сформированности профессиональной самостоятельности было проведено сплошное анкетирование среди студентов факультетов ИТ-направлений подготовки. Выполнено исследование мнений о трудностях обучения программированию двух категорий обучаемых вузов. Категория I — это слушатели факультета переподготовки кадров, которые уже имеют базовое высшее образование уровня специалитета или магистратуры. В системе непрерывного образования университета они обучаются по специальностям блока “Компьютерные науки” по очно-заочной форме обучения. К категории II отнесены студенты, получающие базовое образование уровня бакалавр по направлению «Программная инженерия» очной формы обучения первого, второго и четвертого семестров обучения. В исследовании использована модифицированная авторская анкета Уразаевой Л.Ю. и Дацун Н.Н., впервые разработанная для сбора материалов к работе [7].

Более половины анкетируемых считают программирование несложным, но требующим большого внимания. Следует отметить, что эта точка зрения совпадает у примерно одинакового процента обучаемых в обеих категориях (60%—70%). Сложным считают программирование 6% обучаемых категории I, а для студентов очной формы обучения этот показатель значительно выше (15%—27%). Такой разрыв можно объяснить тем, что переподготовка по другой специальности осуществляется людьми более старшего возраста как результат осознанного выбора и с достаточно высокой степенью мотивации.

Факторы, создающие сложности при изучении программирования, имеют различный вес у обучаемых исследуемых категорий. Каждый десятый среди слушателей факультета переподготовки кадров (ФПК) указал этап разработки алгоритма как сложный, а среди студентов базового образования этот процент колеблется от 9% до 23%. И наоборот, представление алгоритма на языке программирования указывают как сложность 19% обучаемых категории I, а в категории II этот показатель в 2—4 раза ниже. Одной из причин такого различия является то, что этап алгоритмизации является фундаментальным понятием программирования, который многие слушатели ФПК изучали в период получения первого (базового) высшего образования. Поэтому при обучении на IT-специальности выполнение этого этапа для них не представляет сложности. И наоборот, языки программирования, которые используются на этапе кодирования алгоритма, периодически изменяются. Поэтому освоение нового языка программирования может вызывать определенные трудности у слушателей ФПК по сравнению с освоением первого языка программирования студентами бакалавриата. Следует отметить, что объектно-ориентированное программирование вызывает сложности в среднем одного из десяти обучаемых обеих категорий (с учетом того, что эта парадигма программирования изучается на втором семестре обучения).

Исследование причин трудностей при изучении программирования показало, что главной причиной обучаемые обеих категорий указывают «недостаток базовой школьной подготовки». Эту причину указывают 24% слушателей ФПК. Среди студентов бакалавриата этот показатель колеблется от 42% у студентов 1-го семестра обучения до 27% у студентов 4-го семестра.

Слушатели ФПК называют также существенными причинами отсутствие примеров использования на практике рассмотренных задач программирования и невозможность использования на практике изученных задач программирования (по 14%). Это может свидетельствовать о расслоении обучаемых по их ожиданиям от результатов обучения на специальностях компьютерных наук. Часть из них испытывает нехватку IT-компетенций для автоматизации/информатизации своей производственной деятельности и ожидает их формирование в процессе обучения. Другая часть обучаемых из этой категории меняет радикально свою квалификацию с целью переместиться в IT-сегмент рынка труда, либо туда уже переместилась и планирует свое движение по вертикали в этом сегменте. В любом из этих случаев, для снижения доли указанных причин сложности программирования IT-кафедрам приходится отслеживать не только основные тренды в компьютерных науках, но и в применении IT-технологий в других сферах человеческой деятельности.

Такие субъективные факторы как особенности характера (эмоциональность, неусидчивость, стремление быстро получить результат без усилий) названы причиной трудностей при изучении программирования в среднем каждым десятым участником опроса в обеих категориях. Среди студентов категории II 6%—18% считают, что они не имеют трудностей в процессе обучения, а среди обучаемых категории I таковых нет.

Анализ способов преодоления сложности программирования показал, что профессиональные книги не являются основным источником решения проблем.

К ним обращались только 10% слушателей ФПК и 9%—24% студентов очной формы обучения. В 2—2,5 раза чаще по сравнению с книгами для этого самостоятельно использовались ресурсы и службы Интернет обучаемыми бакалавриата и в 5 раз чаще обучаемыми категории I. Это свидетельствует как о достаточном уровне IT-компетенций всех опрошенных, так и о способности к самостоятельному решению проблем[3].

«Консультации преподавателей» и «Помощь сокурсников» в целом использованы одинаковой долей опрошенных в обеих категориях. Для преподавателей с одной стороны это свидетельствует о достаточно высоком

уровне профессиональных компетенций, как отдельных студентов, так и сообщества студентов соответствующих категорий. Оказание взаимной помощи исторически было признаком хорошего тона в программистской среде. Однако преподавателям необходимо культивировать эти традиции в духе товарищества, не допускающего прагматического подхода со стороны тьютора-студента.

Снижение доли «Консультации преподавателей» и «Помощь сокурсников» с 19% на 2-м семестре до 5% на 4-м семестре у студентов базового образования в некоторой степени объясняется различием количества дисциплин профессионально-ориентированной подготовки в учебной нагрузке указанных семестров.

Помощью профессиональных программистов чаще пользовались слушатели ФПК. С учетом разницы в контактном времени с преподавателем («лицом к лицу» в часы аудиторных занятий или в режиме он-лайн при использовании технологий электронного обучения) обучаемых категории I по сравнению со студентами очной формы обучения этот показатель оправдан. Такими профессионалами обычно являются IT-специалисты, работающие в одной организации (учреждении, предприятии) со слушателем ФПК. Для студентов очной формы обучения роль таких профессионалов чаще всего выполняют студенты-старшекурсники, с которыми обучаемые категории II встречаются в стенах университета, кампусе, на рабочем месте или в социальных сервисах Интернет.

Как показало проведенное исследование, выявление и анализ трудностей в обучении и предпочтительных способов разрешения сложностей при обучении на различных ступенях системы многоуровнего образования свидетельствуют в целом об общих тенденциях в формировании системы компетенций направления подготовки, несмотря на различие ступеней образования. Общие тенденции заключаются в предпочтении студентами разных ступеней образования самостоятельного разрешения учебных проблем с использованием учебных материалов, в частности учебно-методических ресурсов Интернет. Самостоятельность при решении учебных проблем является характерной чертой обучаемых по ИТ-направлениям, по сравнению с остальными направлениями подготовки [7].

Наблюдаются также и значительные различия в ранжировании источников сложностей при изучении программирования студентами различных уровней образования по одному направлению подготовки. В основном, их можно объяснить особенностями формировании системы профессиональных компетенций на различных ступенях образования и базовой подготовкой этих студентов. Также отличаются степени их погруженности в теоретическое обучение и практическое окружение, степень мотивации, жизненный опыт.

Однако учет всех этих различий в учебном процессе, создание адаптивных условий для нивелирования отстающих до среднего уровня, позволит наиболее полно раскрыть возможности студентов при их обучении независимо от ступени образования.

Необходимо отметить, что выявленные различия отражают своеобразие контингента обучаемых на каждой ступени образования, и позволяют выработать наиболее эффективные мероприятия для оптимальной организации единого учебного процесса. Важное значение в формировании профессиональной самостоятельности [3] как залога профессионализма играет институт тьюторства [2], который позволяет обеспечить быструю адаптацию студентов, возможность их эффективного обучения по индивидуальным траекториям [2, 7].

На основе проведенных исследований возможно построение модели формирования профессиональной самостоятельности. Выявлены условия формирования профессиональной самостоятельности: учет многоступенчатости обучения; повышение мотивации обучаемых к учебе; погружение обучаемых в практическую деятельность; выбор интерактивных форм проведения занятий с учетом особенностей обучаемых [4]; разумное сочетание фундаментального и прикладного в содержании образования [6] по формированию профессиональной самостоятельности, использование инновационных технологий в обучении [3, 4, 5, 6].

Литература

1. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. О преподавании математики в свете реформы образования // Приволжский научный вестник. 2013. № 3(19).

2. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю., Уразаева Н.Ю. Проблемы подготовки к тьюторской деятельности и современные требования на рынке труда // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 3.

3. Дацун Н. Как организовать самостоятельную работу при обучении программированию // Новый коллегиум. 2000. № 3.

4. Дацун Н.Н. Колаборативные модели в дистанционном университетском образовании // Нові технології навчання. 2000. Вып. 27.

5. Закирьянова Г.Т., Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Математическое моделирование закономерностей инновационных процессов. Естественные и технические науки. 2012. № 6. С. 425—426.

6. Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Математическое обоснование некоторых закономерностей обучения. // Альманах современной науки и образования. 2008. № 7.

7. Уразаева Л.Ю., Дацун Н.Н. Потребности рынка труда и особенности отношения студентов различных направлений подготовки к обучению. // Проблемы экономики. 2013. № 3 (55).

8. Уразаева Л.Ю., Уразаева Н.Ю. О подготовке будущих преподавателей математики к тьюторской деятельности. // Приволжский научный вестник. 2013. № 6(22).

А.В.Жиделев, Б.Н.Махутов
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ УНИВЕРСИТЕТА: СОВРЕМЕННЫЕ СТАНДАРТЫ РАЗРАБОТКИ И ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ

Размещение официальных сайтов учреждений и организаций в сети интернет на современном этапе является ведущим средством обеспечения информационной открытости образовательной системы. Вузы сталкиваются с проблемой создания эффективно работающих сайтов, включения в их платформы современных сервисов и приложений с целью повышения навигации, дизайна, прозрачности, видимости научно-образовательного контента на сайте университета.

В настоящее время Закон об образовании обязывает образовательное учреждение публиковать сведения в сети Интернет согласно утвержденным требованиям.

Согласно правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации сайт учебного заведения обязан разместить на своем сайте такие сведения, как дата создания организации, ее учредители, место нахождения, график работы, уровни образования, формы обучения. Также публикуется информация о сроке действия госаккредитации образовательной программы, учебном плане, бюджетных местах, языках, на которых ведется обучение, педагогических работниках, выплачиваемых стипендиях, наличии общежития и т.д.

В 2013 году новый закон расширил перечень публикуемых сведений и ужесточил сроки обновления информации. С 1 сентября помимо требований, которые были установлены ранее (Постановление Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2012 г. № 343), добавилось несколько новых: Теперь необходимо более развернуто указывать информацию о содержании учебных программ, об учебном плане, об аннотации к рабочим программам дисциплин с приложением их копий; о календарном учебном графике с приложением его копии; о методических и об иных документах, разработанных образовательной организацией для обеспечения образовательного процесса. К тому же, стала обязательной информация о трудоустройстве выпускников и вузам теперь придется более внимательно отслеживать дельнейшую профессиональную траекторию своих студентов.

В большинстве случаев при подготовке публикации данных сведений возникает проблема правильного представления информации на сайте. С одной стороны пользователю сайта необходимо предоставить информацию в удобном виде, с другой стороны контролирующие организации не удовлетворяет необходимость индивидуального подхода к каждому сайту и они требуют стандартизированного подхода, что не удобно для конечного потребителя.

В настоящее время проходит процедуру общественного обсуждения проект приказа, который устанавливает единые обязательные требования к структуре и наполнению сайтов образовательных учреждений страны. После этого планируется утверждение документа и его регистрация в Минюсте РФ. Основное отличие нового документа от предыдущих требований, в том, что он жестко фиксирует наименование и структуру специального раздела сайта, содержащего сведения об образовательной организации. Предусматривается, что на главной странице официального сайта должен быть создан специальный раздел «Сведения об образовательной организации», содержащий все вышеперечисленные сведения. С одной стороны, данное новшество позволит унифицировать все сайты образовательных учреждений, с другой стороны, в некоторых случаях, вызовет необходимость переработки дизайна и структуры сайта. До момента вступления в силу новых требований, достаточно организовать информационную карту сайта, с указанием размещения основных сведений в соответствии с федеральным законом.

Многие учебные заведения предпочитают, имеют второй информационный ресурс, построенный с учетом интересов и вкусов потребителей и интернет стандартов, посредством которого и осуществляется основная информационная деятельность.

Вступление России в ВТО также накладывает необходимость учитывать требования и опыт зарубежных вузов в работе с сайтом. Повышается ликвидность образовательных программ (ОП) вузов на международном рынке. Иностранные студенты пока плохо видят наши ОП на сайтах вузов. Нет, пока даже адекватного перевода на английский язык основного контента. В США, развитых европейских странах, а также на Востоке основным средством измерения качества научного потенциала вуза стали рейтинги. Возможность участия в глобальных рейтингах требует от каждого университета информационной открытости, обеспечения видимости его ресурсов и академического потенциала на его сайте.

Для повышения рейтинговой позиции ВУЗа разработчикам сайта необходимо принять во внимание следующие позиции, с помощью которых оценивается сайт ВУЗа в международных рейтингах:

— размер и количество страниц, проиндексированных поисковой системой Google;

— посещаемость сайта, определяемая по данным сайта AlexaTrafficRank;

— количество внешних ссылок и ссылающихся доменов, определяемых по самой большой открытой базе данных Majestic SEO);

— популярность страниц (PR) определяемой поисковой системой Google;

— количество научных публикаций найденных поисковой системой Google;

— количество файлов текстовых форматов.

Кроме того, при оценке сайта международными рейтинговыми агентствами принимаются во внимание такие субъективные оценки, как дизайн сайта, интерактивность, юзабилити. Современные принципы ранжирования предполагают, что как минимум 30% материалов сайта должны быть переведены на английский язык. Необходимо увеличивать количество публикаций, что позволит поднять авторитет вуза в глазах поисковых систем, рейтингов и общества в целом.

При работе над проектированием официального сайта НВГУ www.nggu.ru были учтены выше обозначенные рекомендации и требования. Сегодня сайт НГВУ состоит из основного и нескольких дополнительных доменов. В целях повышения рейтинговой привлекательности ведется работа по увеличению интерактивности сайта. За последний год разработаны: кабинет абитуриента (abiturient.nggu.ru), портал по проектированию индивидуальной образовательной траектории (portal.nggu.ru), сайт центра международного образования и туризма (intcentre.nggu.ru), сайт центра развития карьеры (it.nggu.ru), сайт физкультурно-оздоровительного центра (fok.nggu.ru).

Сайт разработан с использованием технологий PHPиMySQL. С момента обновления дизайна и перехода на новую систему управления (сентябрь 2010г.) посещаемость сайта возросла в 2,5 раза, до 700 посетителей ежедневно. Количество арендуемого места на хостинге возросло с 3 до 15гб. В связи с высокой нагрузкой на базы данных MySQL некоторые сайты перенесены к другому хостинг-провайдеру, подключена услуга Memcache, что позволяет значительно снизить нагрузку на MySQL и дисковую подсистему, увеличив тем самым скорость работы. Проведено usabilityтестирование основного сайта по результатам которого внесены изменения в структуру главной страницы.

С декабря 2013 г. по 31 января 2014 г. на портале http://web-resurs.ru/ проходил международный открытый конкурс интернет сайтов «Самый лучший сайт 2013». Жюри оценивало сайты по таким критериям как: информативность, гармоничность дизайна, эксклюзивность дизайна, удобство использования, доступность изложения материала, степень проработки тем и разделов. Официальный сайт НВГУ стал призером международного открытого конкурса интернет сайтов.

Таким образом, при проектировании сайта ВУЗа необходимо учитывать требования, как законодательства, так и международный опыт. Современное общество не имеет иного эффективного способа оценить готовность вуза к образовательной и научной деятельности, кроме как на официальном сайте вуза.

Т.Б.Казиахмедов
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ

Вопрос предметной подготовки учителей информатики в условиях длительных реформ в образовании необходимо тщательно переосмыслить с учетом текущего понимания предметной и проблемной областей науки информатика и информатики как учебной дисциплины в общеобразовательной школе. Приведение подготовки будущих учителей-предметников к единому стандарту “Педобразование” может и имеет положительные стороны, но предметная подготовка учителя — предметника должна быть четко определена применительно к текущему состоянию науки и учебной дисциплины.

Возникает несколько вопросов связанных с внедрением подготовки педагога-бакалавра:

Улучшилась ли предметная подготовка педагога-бакалавра-Информатика?

Что улучшилось в общепрофессиональном плане подготовки учителей — бакалавров?

Улучшился ли отбор на педагогов-бакалавров?

Что дает такая подготовка для решения проблем, обозначенных в «Законе об образовании», в «Концепции модернизации общего образования в РФ»?

А не нужно ли было оставить подготовку учителей-предметников виде специалитета?

Эти вопросы требуют широкого обсуждения. Мы рассмотрим предметную подготовку учителя информатики.

Информатика как наука и область производственной деятельности является весьма динамичной, оказывает существенное влияние на развитие технологий и сама подвергается влиянию различных сторон жизни

общества. Формирование курса информатики происходило практически одновременно со становлением информатики как науки. Менялись взгляды на объект и предмет информатики, расширялся круг рассматриваемых ею вопросов.

Нами выделялось 5 точек зрения на проблемную и предметную области информатики (1):

Информатики наука о технологиях.

Информатика наука о знаниях.

Информатика наука о компьютерных вычислениях и моделирования (алгоритмы, программирование, модели).

Информатика наука о методах оптимизации информационных сетей и процессов в них (техническое, программное, алгоритмическое обеспечение сетей и информационных процессов).

Информатика метанаука.

Существующая практика предметной подготовки учителя информатики не охватывает все эти компоненты науки информатики. *Объем и глубина предметной подготовки будущих учителей* как стратегическая категория развития системы высшего педагогического образования *не адекватны уровню развития информатики как науки и области практической деятельности.*

В связи с введением в действие новых государственных образовательных стандартов ВПО крайне важно пересмотреть структуру предметной подготовки будущих учителей информатики и ее содержание, определить дидактические принципы, которые должны быть положены в основу отбора содержания обучения, с целью формирования учебного материала, адекватного научной области информатики, инвариантного по отношению к динамике изменений технологий и перспективного по отношению к школьному обучению.

В предметной подготовке современного учителя информатики необходимо придерживаться принципов, которые должны быть положены в основу проектирования методической системы обучения студентов в педагогическом вузе.

Принцип мобильности. Необходимо готовить специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям и содержанию будущей профессиональной деятельности. Будущая профессиональная деятельность студентов сегодня не является четко очерченной, строго определенной. От студентов требуется умение оперативно реагировать на возникающие проблемные ситуации и находить оптимальные решения профессиональных задач, умение перестраивать свою деятельность в зависимости от условий. Особую роль в профессиональной деятельности современного учителя информатики играет его способность и готовность осуществлять процесс обучения в новых условиях — информационно-образовательной среде, предполагающей удаленное сетевое взаимодействие субъектов процесса, среде, в которой принципиально меняется роль учителя. Мобильность должна стать одним из ведущих принципов современного профессионального образования.

Техническое и программное обеспечение информационных технологий подвергается постоянному изменению, в научно-методической литературе отмечается ярко выраженный динамизм информатики в ее практико-ориентированной составляющей. В таких условиях от учителя требуется готовность достаточно часто менять содержание своих уроков, методы и организационные формы обучения, следовательно, учитель информатики должен быть подготовлен таким образом, чтобы обладать мобильностью в области информационных технологий.

Принцип фундаментализации. Информатика как наука имеет свои инварианты. Надо лишь определить вектор (направление) для проектирования содержания обучения, рассчитанного на длительную перспективу и обеспечивающего достаточную инвариантность по отношению к возможным локальным изменениям в области информационных технологий и компьютерной техники. Таким вектором является фундаментальное ядро информатики как науки.

Принцип адекватности и проектировочной компетентности. Наряду с фундаментальностью, с нашей точки зрения, обучение в области информатики должно носить характер перспективности. Переход к новой информационно-образовательной среде, модернизация образования, переход к новым целевым установкам образования диктуют новые требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики. Современный учитель информатики должен обладать глубокими и обширными знаниями в области информатики и уметь разрабатывать элективные и профильные курсы по информатике, которые способствуют социализации выпускника с учетом его собственных потребностей, особенностей региона. Это определяет дополнительные требования к уровню предметной подготовки учителя информатики.

Принцип опережающего обучения. В содержании обучения должны учитываться наиболее важные тенденции в развитии науки и общественного производства. С целью актуализации предметных знаний в основу предметной подготовки, так же как и школьной информатики, должен быть положен принцип опережающего обучения.

Принцип непрерывности обучения информатике заключается в том, что изучение информатики должно носить характер сквозного обучения: начиная с профильной подготовки в старших классах школы и заканчивая повышением квалификации практикующего учителя.

Литература

1. Казиахмедов Т.Б. Региональный и национальный аспекты обучения информатике. Lambert Academic Publishihg, Saarbrűcken, 2011.

М.Г.Королев
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАСОСНОЙ СТАНЦИИ

Зачастую затраты на электроэнергию, потребляемую насосной станцией, в разы превышают стоимость самого насосного оборудования, что заметно сказывается на себестоимости добываемой нефти. Рассмотрим задачу оптимизации работы насосной станции по критерию энергопотребления при сохранении текущего режима работы. Так как насосная станция зачастую состоит из нескольких насосных агрегатов, то рассматривать ее необходимо как систему насосов. Расчет необходимо производить для каждого насоса, для чего нам потребуется рассчитать режим работы для каждого насоса в отдельности.

Представим насосную станцию в виде аналитической модели, состоящей из напорно-расходных характеристик всех работающих на станции насосов. По результату замера общей подачи насосной станции $Q_{общ}$ на основании построенной аналитической модели можно определить режимы работы всей станции и каждого насосного агрегата в отдельности. Под режимом работы понимается подача Q_i для *i*-ого насоса, на основании которого можно посчитать энергозатраты всей станции, и напор H, из которого можно получить давление на выходе с насосной станции $p_{вс}$.

Для каждого насоса есть напорно-расходная характеристика $H(Q)$ и зависимость мощность-подача $N(Q)$. Исходя из графиков кривых в паспорте насоса, которыми заданы эти характеристики, сделаем вывод, что наиболее подходящим вариантом будет описывать эти кривые функцией представляющей из себя полином четвертой степени. Уравнения характеристик *i*-ого насоса будет выглядеть следующим образом:

$H_i(Q) = a_{i0}+a_{i1}*Q_i+a_{i2}*Q_i^2+a_{i3}*Q_i^3+a_{i4}*Q_i^4$, (1)

$N_i(Q) = b_{i0}+b_{i1}*Q_i+b_{i2}*Q_i^2+b_{i3}*Q_i^3+b_{i4}*Q_i^4$. (2)

Перед началом расчета режима работы насосной станции необходимо произвести поправки в (1) и (2) получаемые из применяемых методах регулирования насоса.

1. Посчитаем поправки к (1) и (2) при изменении числа оборотов ротора нагнетателя

При изменении частоты вращения рабочего колеса центробежного нагнетателя напорно-расходная характеристика и характеристика мощность-расход насоса тоже изменятся. Если номинальная частота вращения ротора составляла η_0об/мин, а измененная частота вращения составляет η_1 об/мин, то новые рабочие характеристики насоса будут иметь вид:

$$H=\left(\frac{\eta_1}{\eta_0}\right)^2*F\left(Q*\frac{\eta_0}{\eta_1}\right),$$

$$N=\left(\frac{\eta_1}{\eta_0}\right)^3*G\left(Q*\frac{\eta_0}{\eta_1}\right).$$

2. Посчитаем поправки к (1) и (2) при использовании регулирования методом перепуска.

При перепуске часть нефти из линии нагнетания (линии высокого давления) возвращается по байпасу обратно в линию всасывания (линию низкого давления). Обозначив через $q_п$ расход нефти, возвращаемой из линии нагнетания в линию всасывания, получим, что подача насоса увеличится и станет равной $Q+q_п$. Тогда напорно-расходную характеристику и характеристику мощность-расход насоса можно представить в следующем виде:

$$H = F(Q + q_п),$$

$$N = G(Q + q_п).$$

Здесь $q_п$ можно определить из соотношения $\frac{Q+q_п}{Q}-1=\frac{d_i^{2.5}}{d_i^{2.5}+d_0^{2.5}}$, где d_i и d_0 — диаметры трубы перепуска и основной линии соответственно.

В случае регулирования байпасной линией общей для всех насосов линии выкида с насосной станции, нагрузка разделяется поровну на количество параллельносоединенных насосов. Данное допущение идет в счет того, что насосы на насосной станции подобраны со схожими характеристиками, что дает право не учитывать некоторое отклонение от данной методики в реальных условиях.

3. Посчитаем поправки к (1) и (2) при использовании регулирования методом дросселирования

Потери давления на дросселирующем устройстве (в атм) рассчитываются по следующей формуле:

$$R = Dens * \frac{Speed^2}{2} \frac{\left(\frac{1}{\left(RestrictorResKoeff - \left(0{,}57 + \frac{0{,}043}{(2{,}1 - RestrictorResKoeff)}\right)\right)} - 1\right)^2}{100000},$$

где *Dens* — плотность жидкости, кг/м3; *Speed* — скорость жидкости до штуцера, м/с; *RestrictorResKoeff* — скорость диафрагмы.

Скорость жидкости вычисляется по формуле:

$$Speed = 4 * \frac{Q_s}{0.0864 * \pi * D_{full}^2},$$

где Q_s — объемный расход жидкости, м3/сут; D_{full} — проходной диаметр (внутренний диаметр трубы, в которую врезан штуцер), мм.

Модуль диафрагмы вычисляется по формуле:

$$RestrictorResKoeff = \left(\frac{D_{work}}{D_{full}}\right)^2,$$

где D_{work} — рабочий диаметр штуцера, мм.

Для каждой насосной станции должно быть задано:

1) *N* — количество рабочих насосов (есть еще резервные в количестве $N_{рез}$, которые включают только вместо вышедших из строя рабочих);

2) характеристика насоса в графическом или аналитическом виде (1) и (2).

Технологические ограничения. Обусловленные недопущением работы с низким к.п.д. $\eta \geq \eta_{min}^{доп}$:

$MinQ < Q < MaxQ$, (3)

где *MaxQ* и *MinQ* — верхняя и нижняя границы рабочей зоны насоса.

Нарушать ограничение (3) не рекомендуется, но допускается. В этом случае работа насосов будет с низким к.п.д. η.

В уравнении (1) напор *H* может быть выражен через давление и плотность:

$$H = \frac{p_н - p_{вс}}{\rho * g}, \quad (4)$$

где $p_н$, $p_{вс}$ — давление в нагнетательном и всасывающем патрубках насоса соответственно. Впрочем, для параллельного включения насосов $p_н$ и $p_{вс}$ у всех насосов одинаковы.

Задача заключается в определении давления на выходе с насосной станции $p_н$ и подачи каждого насоса Q_i по известным значениям объемного расхода $Q_{общ}$ и давления на входе в насосную станцию $p_{вс}$.

Составим систему уравнений:

$$\begin{cases} H = a_{i0} + a_{i1} * Q_i + a_{i2} * Q_i^2 + a_{i3} * Q_i^3 + a_{i4} * Q_i^4; \\ \sum_{i=1}^{M} Q_i = Q_{общ}; \end{cases} \quad (5)$$

где $M = \frac{N_{общ} - N_{пар}}{2} + N_{пар}$, $N_{общ}$, $N_{пар}$ — общее количество насосов и количество параллельносоединенных насосов соответственно.

Решая систему из *(M + 1)* уравнений (5) находим *H* и, далее, по (4) определяем давление на выходе с насосной станции $p_н$. Используя (2) находим энергозатраты N_i по определенным из (5) значениям подачи каждого насоса Q_i.

Получим режим работы насосной станции, определяемые ее общей подачей $Q_{общ}$ и давлением на выходе $p_н$. При регулировании насосов в целях оптимизации данный режим работы должен сохраниться. Посчитаем общие энергозатраты насосной станции $N_{общ}^0 = \sum N_i$. Общие энергозатраты $N_{общ}$ и есть наша целевая функция в задаче оптимизации режима работы.

При заданном наборе насосных агрегатов на насосной станции есть всего три метода регулирования рассмотренных выше. При регулировании методом дросселирования для достижения заданного режима работы необходимо увеличить напор, развиваемый каждым параллельносоединенным насосом, что увеличивает энергозатраты. При использовании регулирования методом перепуска увеличивается расход жидкости для

каждого насоса, необходимый для поддержания режима работы, что так же влечет за собой рост энергозатрат. Снижение энергозатрат возможно только при использовании метода изменения числа оборотов ротора нагнетателя.

Предположим, что есть возможность регулировать число оборотов ротора нагнетателя для каждого насоса. Тогда, уравнения (1) и (2) примут вид:

$$H_i=\left(\frac{\eta_{i1}}{\eta_{i0}}\right)^2 * F\left(Q_i * \frac{\eta_{i0}}{\eta_{i1}}\right), \quad (6)$$

$$N_i=\left(\frac{\eta_{i1}}{\eta_{i0}}\right)^3 * G\left(Q_i * \frac{\eta_{i0}}{\eta_{i1}}\right), \quad (7)$$

где номинальная частота вращения ротора составляла η_{i0} об/мин, а измененная частота вращения составляет η_{i1}об/мин *i*-ого насоса. Значения H_i, η_{i0}известны после решения системы (5). В таком случае, система (6) имеет решение и, далее, составим задачу управления для оптимизации работы насосной станции:

$$\begin{cases} H_i = \left(\frac{\eta_{i1}}{\eta_{i0}}\right)^2 * F\left(Q_i * \frac{\eta_{i0}}{\eta_{i1}}\right); \\ N_i = \left(\frac{\eta_{i1}}{\eta_{i0}}\right)^3 * G\left(Q_i * \frac{\eta_{i0}}{\eta_{i1}}\right) \\ \sum_{i=1}^{M} Q_i = Q_{общ}; \\ N_{общ} = \sum N_i \rightarrow Min; \end{cases} \quad (8)$$

где $M = \frac{N_{общ}-N_{пар}}{2}+N_{пар}$, $N_{общ}$, $N_{пар}$ — общее количество насосов и количество параллельно соединенных насосов соответственно. Целевой функцией в данном случае является энергопотребление всей насосной станции $N_{общ} = \sum N_i$, а управляющим параметром измененная частота вращения η_{i1}.

В результате, определяем частоту вращения ротора нагнетателя для каждого насоса, при котором при сохранении режима работы насосной станции, определяемом ее общей подачей $Q_{общ}$ и давлением на выходе $p_н$, минимизируется ее энергопотребление $N_{общ}$.

Литература

1. Васильев Г.Г. Трубопроводный транспорт нефти / Коробков Г.Е., Коршак А.А. М.: ООО «Недра-Бизнесцентр», 2002. 407 с.

И.А.Матющенко
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

С возросшей ролью информационно-коммуникационных технологий в жизни человека меняются реалии его жизни. Не остается в стороне и процесс обучения студентов в высшей школе: претерпевают трансформацию технологии подготовки и проведения лекционных и семинарских занятий, формы контроля знаний, способы общения студента и преподавателя, вузовских коллег друг с другом.

Большая часть перемен связана с сетевыми технологиями, получившими сегодня бурное развитие, как с технической, так и с программной точки зрения. Области применения этих технологий, касательно вуза, можно обозначить так:

проверка самостоятельной работы студентов очного отделения;

дистанционное обучение;

обучение и проверка знаний студентов заочного отделения;

проведение текущих консультаций со студентами разных форм обучения;

обмен опытом и общение с коллегами.

Для реализации таких форм работы со студентами существуют и активно применяются следующие программно-технические решения:

программные среды обмена текстовыми сообщениями, аудио- и видеоинформацией для организации чатов, видеоконференций (Skype, ICQ 8, QIP IM, WhatsApp, Mail.Ru Агент);

облачные сервисы хранения информации и синхронизации данных между мобильными устройствами и более мощными ноутбуками и персональными компьютерами (Google Диск, Dropbox, SkyDrive, Яндекс.Диск, Mail.Ru Cloud);

программно-аппаратные комплексы Internet-трансляций учебных занятий, проведения вебинаров (Adobe Acrobat Connect Pro 9).

Первые сетевые решения коммуникации, с которыми столкнулись пользователи в свое время, представляли собой простые программы-мессенджеры, предназначенные для обмена текстовыми сообщениями через Интернет. Совершенствовались технологии, развивались и мессенджеры, предлагая все больше и больше функциональных возможностей, расширяющих границы применения этих программных средств. Сегодня к таким функциям можно отнести передачу файлов между собеседниками, голосовые и видеозвонки, организацию групповых чатов и многое другое. Со временем была решена проблема кроссплатформенности и теперь пользователи любых операционных систем, в том числе и для мобильных устройств, могут быть объединены в группу одним из таких приложений.

Если говорить о применении таких сетевых приложений в работе преподавателя, то подготовительная работа сводится к следующему:

оговаривается дата и время проведения семинара или группового чата;

все участвующие стороны обмениваются ID-номерами (например, номерами UIN, e-mail-адресами или номерами мобильных телефонов, в зависимости от используемой программы);

регламентируется порядок и форма работы (кто ведущий, каков порядок обсуждения вопросов).

Кроме того, указанные программные продукты будут полезны преподавателю при индивидуальной работе со студентами, для общения с родителями обучающихся, с коллегами из других вузов.

С выходом в 2012 году операционной системы Windows 8 и пакета Office-2013 корпорация Microsoft представила облачное решение SkyDrive, интегрированное в эти программные решения. Что же представляет собой это приложение?

SkyDrive осуществляет организацию доступа пользователя к облачному хранилищу данных, объемом 7 Гб, который можно увеличить до 200 Гб, оплатив один из имеющихся годовых тарифов. Наличие такого вместилища данных любой природы позволяет синхронизировать их между всеми компьютерами, редактировать и использовать для совместной работы. Таким образом, пользователь получил возможность доступа к последней версии файлов с любого персонального компьютера (на учебе, работе или дома) или мобильного устройства (смартфона, планшета), работающего под управлением различных операционных систем (например, Windows Phone, Android, iOS).

При работе с приложением предусмотрен обмен файлами: можно отправить их адресату в виде сообщения с короткой ссылкой, разместить в социальных сетях, на сайте или в блоге. Благодаря программному приложению для SkyDrive, при помощи которого на компьютере создается одноименная папка, которая синхронизируется с облаком, можно получать удаленный доступ к файлам на компьютере.

Работать с облаком можно и в Интернет, с помощью ресурса https://skydrive.live.com/. Интерфейс хранилища схож с интерфейсом обычного окна каталога в операционной системе Windows. С помощью такого представления находящейся в облаке информации, можно с легкостью просматривать файлы подробным списком или в представлении эскизов. Помимо этого, есть возможность доступа к любой информации в облаке: в виде ссылки на ресурс, которую можно отправить по средствам электронной почты, а также организации конфиденциальности SkyDrive, предоставляя доступ только тем пользователям и только к тем файлам, которые указывает владелец облака.

При работе с приложением SkyDrive на компьютере, в папке Мои документы автоматически создается каталог SkyDrive. Все файлы, которые в нее помещаются, будут синхронизироваться с другими устройствами, на которых есть SkyDrive. Информации в облаке доступна и с помощью смартфона, с установленным на него соответствующим приложением. Предусмотрен также доступ с другого устройства к файлам, находящимся на компьютере вне папки SkyDrive с помощью функции «Удаленный доступ к файлам». Можно получить доступ даже к сетевым расположениям, если они включены в библиотеки на компьютере или подключены как диски. При просмотре сохраненных на компьютере файлов с помощью удаленного подключения можно загружать их копии для работы с ними. Предусмотрена также передача потокового видео или просмотр фотографий в режиме слайд-шоу. Для получения удаленного доступа к файлам на компьютере, следует подключить его к Интернет и запустить приложение SkyDrive с выбранным параметром «Удаленный доступ к файлам».

При упомянутых возможностях передачи данных, хранящихся в облаке, адресатам не придется устанавливать специальные программы или создавать новые учетные записи. Они могут просматривать предназначающиеся им данные в любом web-браузере. При этом контроль доступа остается за отправителем: файлы могут видеть только те пользователи, которых он выбрал.

Со службой SkyDrive пользователи получили еще и возможность одновременной работы над документами с другими пользователями, независимо от применяемого для этой цели устройства. Каждый может просматривать и редактировать документы с помощью web-браузера и бесплатных web-приложений Office Web

Apps, которые сохраняют форматирование документов. Это значит, что работу увидят в желаемом виде, без искажений. Кроме того, пользователи, просматривающие документ, смогут вносить изменения, не нарушая форматирования.

Если же у работающих одновременно над документом пользователей установлен пакет программ Microsoft Office, то можно применить все функции Word, Excel, PowerPoint и OneNote, при этом пользоваться всеми преимуществами совместной работы в облаке.

Перечислим основные способы сопряжения программных продуктов и облака при совместной работе группы пользователей над документом:

использование SkyDrive и приложения Office Web Apps (подходит любой браузер, не нужно устанавливать программы Office, возможности редактирования ограничены);

применение SkyDrive с Office 2003—2011 (Windows Internet Explorer или Firefox на компьютере Windows, Safari или Firefox на компьютере Mac, доступны все возможности редактирования Office);

использование SkyDrive с Office-2013 (Internet Explorer или Firefox на компьютере Windows, Safari или Firefox на компьютере Mac, имеются все возможности редактирования Office-2013, в том числе редактирование PDF и удобная интеграция SkyDrive).

В довершении стоит отметить и имеющуюся возможность централизованного отслеживания версий: когда в совместно используемый файл вносятся изменения, SkyDrive сохраняет их в Интернет в одном предназначенном для этого расположении. Более того, SkyDrive автоматически отслеживает двадцать пять предыдущих версий, поэтому пользователям не нужно хранить несколько вариантов одного документа. При внесении нежелательного изменения можно легко восстановить или загрузить предыдущую версию через «Журнал версий».

Перечислим основные направления учебной деятельности, в которых можно применить весь потенциал облачных технологий от Microsoft:

дистанционное обучение (преподаватель обращается к сервису для организации многопользовательского доступа к различной учебной информации, размещенной в облаке; при этом студенты могут получить файлы с помощью любого устройства, которое доступно им в данный момент);

возможность применения облачного сервиса в качестве накопителя информации, которой преподаватель может делиться со студентами, разграничивая при этом доступ к ней для каждого из них;

использование SkyDrive как посредника между домашним и рабочим компьютером, когда преподаватель демонстрирует на занятиях материал, физически хранящийся на его домашней машине, тоже может делать и студент в рамках, например, лабораторных и семинарских занятий;

применение облачного пространства как среды разработки полноценных документов Word, Excel, PowerPoint, OneNote с возможностью последующего открытия и редактирования на любых устройствах, подключенных к глобальной сети.

Так как большинство распространенных сегодня облачных решений схожи между собой по функционалу, коротко остановимся на других сервисах, указав их особенности:

Google Диск — поддержка устройств, работающих под управлением операционных систем Android и iOS; бесплатный объем дискового пространства составляет 5 Гб; можно использовать сервис для пересылки файлов по электронной почте; ограниченные возможности для хранения фото и видеоинформации;

Dropbox — поддержка устройств, работающих под управлением операционных систем Android, iOS и Windows Phone 8 (частично); бесплатный объем дискового пространства составляет 2 Гб; сервис не дает возможности редактировать хранимые документы, но здесь нет и никаких ограничений на формат и размер мультимедийных файлов;

Яндекс. Диск — поддержка устройств, работающих под управлением операционных систем Android и iOS; бесплатный объем дискового пространства составляет 3 Гб, после выполнения некоторых действий (например, установка приложения на компьютер, загрузка одного файла в хранилище и прочее) можно увеличить квоту до 10 Гб;

Mail.Ru Cloud — поддержка устройств, работающих под управлением операционных систем Android и iOS; бесплатный объем дискового пространства составляет 100 Гб, сервис доступен обладателю электронного ящика на сервере http://mail.ru/; при установке приложения на мобильное устройство, сервис позволяет синхронизировать облако и содержимое аппарата.

Помимо описанных сетевых технологий, существуют коммерческие решения, выпускающиеся на рынок известными производителями программного обеспечения. Среди них фирма Adobe и ее программный продукт Adobe Acrobat Connect Pro 9, открывающий перед преподавателем вуза широкие возможности сетевой работы:

трансляция лекций в режиме реального времени;

проведение семинаров в режиме реального времени;

запись лекций и семинаров;

видео-инструкции для студентов;

проведение вебинаров для преподавателей;

проведение виртуальных дней открытых дверей.

Интерфейс программы позволяет:

работать без установки с использованием Adobe Flash Player, встроенного во все известные браузеры;

загружать до начала мероприятия учебные презентации Microsoft PowerPoint, а также любые документы популярных форматов, для их демонстрации слушателям во время занятия, манипулируя экраном программы по своему усмотрению (отображение слайдов презентации и видео с web-камеры лектора, отображение только слайдов презентации с указателем мыши лектора, отображение на экране только видео с web-камеры лектора);

включать и отключать звук, видеоизображение с web-камеры лектора;

организовать во время сетевого занятия чат среди слушателей, включая преподавателя.

Литература

1. Колисниченко Д.Н. Windows 8. Настройка, работа, администрирование. СПб.: Питер, 2013.
2. Трайнер В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. М.: Дашков и К, 2012.

В.П.Мироненко
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Лошадок можно подвести к водопою,
но невозможно заставить их напиться.
Английская пословица

Образование — одна из основ прогресса человечества. Решая задачи воспитания высокообразованных специалистов, образование обогащает культуру, способствует взаимопониманию на глобальном уровне, укрепляет уважение к законности. Развитие инновационного общества зависит от мобильности и интеграции людей, знаний и технологий. Поэтому реализация достойного образования — важнейшая задача высшей школы.

Организация современного учебного процесса требует пересмотра многих устоявшихся понятий и постулатов. Возможность доступа к огромному объему информации и практически беспрепятственное — без затрат и усилий — получение ответов на едва сформулированные вопросы, приводит к смещению акцентов восприятия реалий и непроизвольной переоценке ценностей. Время клипов не предполагает вдумчивой работы с первоисточником, усидчивости, поисков и сомнений при проникновении в суть проблем. Вместо увесистого утверждения «настойчивость и труд все перетрут», наличествует веселящий тезис, «хочешь жить, умей вертеться»…

Динамичны и противоречивы окружающая нас жизнь, взаимоотношения, внешние условия. Помочь молодому человеку в сложных решениях профессионального самоопределения не в силах без систематических исследований проблемы. Вместе с тем возрастающая роль личности предполагает и возрастание уровня ее ответственности за правильный выбор. Необходимо, чтобы принятие решения происходило не случайным образом по абстрактным интересам, а на основе собственной системы ценностей человека, не противоречащей общественным интересам.

Время объективно требует изменения роли и места преподавателя в учебном процессе. Студент должен быть действующим лицом, а преподаватель — его партнером в обучении и развитии. Учебно-воспитательный процесс должен базироваться на психолого-педагогическом проектировании развития каждого студента, на создании мотивации, на субъектно-субъектных отношениях участников обучения [1].

Основная задача — организовать студента на осознанную систематическую работу по освоению изучаемого материала.

Рассмотрим некоторые подходы к решению поставленной задачи.

Сколько существует труд, сколько существует человек труда — столько существуют взаимоотношения участников трудового процесса — не всегда простые, порой противоречивые. На галерах активность рабов «стимулировали» увесистыми хлыстами. Позже осознали, что подневольный труд непродуктивен и с появлением капитализма утверждается более убедительный метод «кнута и пряника». Дальнейшее развития цивилизации связано с поисками путей повышения трудовой активности и творческой инициативы личности. Результаты множества разносторонних исследований были сформулированы и представлены законченными теориями, позволяющими анализировать, осознавать и синтезировать побуждающие причины и возможности высокопроизводительной трудовой деятельности человека.

Теория гласит, в основе человеческого отношения к действиям лежат внутренние потребности, склонности, предрасположения [2].

Потребность является «исходным звеном» — первотолчком механизма мотивации. Потребности обнаруживаются в мотивах, влечениях, желаниях и проявляются как осознанное ощущение отсутствия чего-либо, вызывающее побуждение к действию.

Мотив — преимущественно осознанное внутреннее побуждение личности к определенному поведению, направленному на удовлетворение потребностей. Связь потребностей и мотивов проявляется в том, что потребности реализуются в поведении и деятельности посредством мотивов. Мотив характеризует волевую сторону поведения: он неразрывно связан с волей человека. Можно сказать, что мотив — это импульс и причина человеческой активности.

«Вторичным звеном» механизма мотивации называют стимул, представляющий собой определенные блага, способные удовлетворить потребности при осуществлении определенных действий. Стимул ориентирован на удовлетворение потребности. Несмотря на близость и соотносимость, понятия мотив и стимул различны. Мотив характеризует стремление человека получить определенные блага.

А стимул — сами эти блага. Стимул может и не перерасти в мотив в случае, если он требует от человека невозможных или неприемлемых действий.

Мотивация — это система факторов (побудительных сил), способствующих выполнению определенной задачи, направленной на достижение поставленной цели.

Мотивация обучения (учебная) определяется как частный вид мотивации — это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования.

Говорят, что образы мотивации держат в своих руках совместно преподаватели (мотивация обучения, их отношение к профессиональным обязанностям) и студенты (мотивация учения, внутренняя, автомотивация).

Учебная мотивация, как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, определяется рядом специфических факторов [3]:

во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением;

во-вторых, организацией образовательного процесса;

в-третьих, субъектными особенностями обучающихся;

в-четвертых, субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу;

в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность студентов побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо социальные мотивы, связанные с потребностью студента занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом по мере обучения происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для студента, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Мотивы и мотивация являются движущей силой процесса обучения. Именно мотивация — основное средство, которое дает возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу, позволяет повысить их личный научный, творческий потенциал.

Мотивы для обучения принято классифицировать по направленности и содержанию [4]:

социальные — (долг, ответственность, понимание значимости обучения);

познавательные — (стремление больше знать, повышать эрудицию);

профессионально — ценностные (перспектива расширения «должностных горизонтов»);

эстетические — (удовольствие от обучения , пробуждение скрытых способностей);

коммуникативные — (расширения своего кругу общения, новых знакомств);

статусно — позиционные — (утверждение в обществе);

неосознанные мотивы — (отсутствии интереса к познавательному процессу).

Эти мотивы могут сливаться, образуя общую мотивацию для обучения.

Первичное представление о преобладании и действии мотивов дает отношение обучаемого к происходящему процессу. Выделяют несколько ступеней включенности в процесс учения:

— Отрицательное отношение к обучению. Здесь возможно исследовать слабую заинтересованность в успехах, нацеленность на оценку, неумение ставить цели, преодолевать трудности, отрицательное отношение к вузу, к преподавателям.

— Нейтральное (безразличное) отношение к учению: характеристики те же, но наличие способностей и возможность при изменении ориентации достигнуть положительных результатов. Возможно так говорить о способном, но ленящемся студенте.

— Положительное отношение к учению: постепенное нарастание мотивации от неустойчивой до осознанной; устойчивость мотивов, умение ставить перспективные цели, преодолевать препятствия.

В учебной деятельности важен поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, культивирование творческой деятельности. Отношение студента к учению преподавателя характеризует активность (учения, освоения содержания) которая определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

Интерес — один из мотивов обучения Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении обучаемого к объекту познания. Формирование интереса основано на 3-х педагогических законах Выготского [5]:

1. «Прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»

2. «Весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и т.п. Таким образом, закон заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был, как должно направлен»

3. «Третий, и последний, вывод использования интереса предписывает построить всю педагогическую систему в непосредственной близости к жизни, учить учащихся тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес».

Серьезным препятствием процесса обучения является возможность утраты студентом мотивации к продолжению обучения. Без мотивации задача обучения теряет смысл.

Среди методов, стимулирующих поддержание мотивацию, выделяют [6]:

1. Постановка точной цели и работа над ее достижением. Полезно первоначально сосредоточиться на небольших задачах, которые можно выполнить без труда.

2. Развивать мотивы достижения цели чрезвычайно важно. Поэтому обязательным является организация такого учебного процесса, где ставится цель, которую нужно достичь: на каждом занятии при изучении очередной темы должна быть нацеленность на результат, который позволяет студентам переживать успех в деятельности.

3. Мотивировать студентов к активности самостоятельным действиям (интернет-форумы, on-line курсы, разнообразные диспуты, защита рефератов).

4. Предоставлять студентам возможность общаться между собой путем альтернативных форм (студенческие конференции, посещения музеев, экскурсии в профессиональные учреждения с последующим обсуждением, деловые игры),

5. Создание благоприятного психологического климата для развития личности.

6. Для повышения мотивации целесообразно применять:

введение системы динамической рейтинговой системы оценки студентов;

введение системы публикации успехов студентов и награды за их замечательные успехи, порывы, стремления;

расширение возможности самореализации студентов;

возможность попыток индивидуального отношения в обучении студентов.

7.Смело внедрять новые принципы обучения, среди которых:

— Принцип личностного центризма — индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его особенностей и характеристик;

— Принцип взаимосвязи обучения, воспитания и развития;

— Коммуникативно-деятельностный принцип;

— Социокультурный принцип;

— Принцип практической направленности обучения;

— Компетентностный принцип направленности образования.

В настоящее время перед высшей школой стоят задачи по созданию таких условий, при которых студенты за время обучения смогут усваивать солидный объем знаний вместе с приобретением навыков их творческого применения на практике.

Именно мотивация основное средство, которое дает возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу, позволяет повышать их личный научный, творческий потенциал. Мотивы к обучению могут быть различные: социальные и познавательные; профессионально — ценностные и статусно — позиционные; эстетические и утилитарно — познавательные; даже неосознанные.

Ответственность за мотивацию студентов к обучению и ее повышению принадлежит не только преподавателям и семьи. Степень мотивации студентов к обучению и их стремление — это зеркало общества. Именно молодая творческая интеллигенция является основным потенциалом, основой стабильного развития экономики, основной движущей силой в этом нестабильном мире.

Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики. КАРО, 2004. 180 с.
3. Маркова А.К., Орлов А.Б. Мотивация учения и ее воспитание. Москва: Педагогика, 1983. 102 с.

4. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 191 с.
5. Выготский Л.С.: Лекции по психологии.
6. URL: http://www.klex.ru/t2
6. Леонтьев В.Г., Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск, 1987. 92 с.
7. Научная библиотека КиберЛенинка: URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-motivatsii-studentov-vo-vremya-obucheniya-v-vuze#ixzz2nM1oj1gp

Т.В.Мосягина
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ УДАЛЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ

Рассмотрим возможности использования облачных технологий в обучении бакалавров ИиВТ. Вначале уточним некоторые понятия.

Облачные технологии — это технологии, в которых ресурсы и мощности компьютерных систем предоставляются пользователю как Интернет-сервис.

Суть **облачных технологий** содержится в предоставлении пользователям хостинга удаленного доступа к приложениям, услугам и вычислительным ресурсам через международную сеть **Интернет**.

Хостинг — является услугой по размещению на территории провайдера клиентского оборудования, а так же обеспечивается подключение его к каналам связи с высокой пропускной способностью. Все это развивается в сфере хостинга реализовываясь с возникшей потребностью в программном обеспечении и цифровых услугах, который был бы экономичными и эффективными, и при этом ими можно было бы управлять изнутри.

Облачная обработка данных как концепция включает в себя понятия:
инфраструктура как услуга (IaaS),
платформа как услуга (PaaS),
программное обеспечение как услуга(SaaS),
данные как услуга (Daas),
рабочее место как услуга
и другие технологические тенденции, общим в которых является уверенность, что сеть Интернет в состоянии удовлетворить потребности пользователей в обработке данных.

Использование облачных технологий имеет свои преимущества и недостатки. Если сравнивать с традиционным подходом, облачные сервисы разрешают управлять более крупными инфраструктурами, обслуживать различные группы пользователей в пределах одного облака, а также означают полную зависимость от провайдера облачных услуг. Ниже на рисунке 1 показаны компоненты управления ресурсами потребителем и поставщиком услуг.

Рис. 1. Компоненты управления ресурсами потребителем и поставщиком услуг

К преимуществам облачных технологий можно отнести:

Пользователь оплачивает услугу только тогда, когда она ему необходима, а самое главное он платит только за то, что использует.

Облачные технологии позволяют экономить на приобретении, поддержке, модернизации ПО и оборудования.

Масштабируемость, отказоустойчивость и безопасность — автоматическое выделение и освобождение необходимых ресурсов в зависимости от потребностей приложения. Техническое обслуживание, обновление ПО производит провайдер услуг.

Удаленный доступ к данным в облаке — работать можно из любой точки на планете, где есть доступ в сеть Интернет.

Недостатки облачных технологий:

Пользователь не является владельцем и не имеет доступа к внутренней облачной инфраструктуре. Сохранность пользовательских данных сильно зависит от компании провайдера.

Не все данные можно доверить провайдеру в Интернете не только для хранения, но даже для обработки

Не каждое приложение позволяет сохранить, например, на флэшку промежуточные этапы обработки информации, а также конечный результат работы, а ведь онлайновые результаты удобны не всегда

Есть риск, что провайдер онлайновых сервисов однажды не сделает резервную копию данных, и они будут утеряны в результате крушения сервера.

Самым главным недостатком является то, что доверяя свои данные онлайн-сервису, вы теряете над ними контроль и ограничиваете свою свободу. Пользователь будет не в состоянии изменить какую-то часть своей информации, она будет храниться в условиях не подвластных ему. [2]

Как пример использования облачных технологий в образовании, можно назвать:

1. электронные дневники;
2. журналы;
3. рабочие места для студентов и преподавателей;
4. интерактивная приемная;
5. тематические форумы, где ученики могут осуществлять обмен информацией;
6. поисковые сервисы, где ученики могут решать определенные учебные задачи даже в отсутствии педагога или под его руководством и другое.

Для этого можно использовать:

1. компьютерные программы;
2. электронные учебники;
3. тренажеры;
4. диагностические, тестовые и обучающие системы;
5. прикладные и инструментальные программные средства;
6. лабораторные комплексы;
7. системы на базе мультимедиа-технологии;
8. телекоммуникационные системы (например, электронную почту, телеконференции);
9. электронные библиотеки и другое.

Весь этот инструментарий должен обеспечивать выполнение конкретных учебных операций: обработку текстов, составление таблиц и т.д.

Топ-10 облачных провайдеров:

1. Amazon
2. The Rackspace
3. Google
4. Microsoft
5. Joyent
6. GoGrid
7. Terremark
8. Savvis
9. Verizon
10. NewServers

В настоящее время существует множество облачных сервисов, которые можно применять в образовательном процессе. Одним из наиболее актуальных сервисов в настоящее время является применение портала Uztest.ru. Это сайт, организованный в виде виртуального кабинета учителя, в котором размещены информационные ресурсы и интерактивные сервисы для подготовки и проведения занятий по математике.

Для дистанционного обучения можно использовать программу Skype. Для проведения занятий необходимо на компьютере преподавателя и учащегося установить эту программу, настраивать видеокамеру, наушники.

GoogleApps поддерживают все операционные системы и клиентские программы, используемые студентами и учебными заведениями. Работа с документами возможна с любого устройства, поддерживающего работу в интернет. Все инструменты GoogleApps Education бесплатны.

Активно используются преподавателями и студентами нашего университета уже сегодня сервисы Яндекс Диск,Google Диск для хранения нужной информации и приложений. Для организации дистанционных форм обучения применяется сервис GoogleTalk, GoogleWave, Google Blogger,. GoogleDocs и другие [3].

При обучении бакалавров ИиВТ современному программированию обязательным является разработка ими сервисов и их публикация на бесплатных облачных серверах провайдеров облачных услуг. Так при обучении RAD Studio все студенты создают WEB сервисы, аналогично при программировании на платформе JAVA, Visual Studio. Net будущие бакалавры ИиВТ создают приложения как сервисы.

Литература

1. Сидорова Е.В. Используем сервисы Google. БХВ-Петербург, 2010. 282 с.
2. URL: https://sites.google.com/site/domiknashi/home/setevaa-ekonomika/prakticeskie-raboty
3. URL: http://wiki.vspu.ru/playground

Е.З.Никонова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Российское образование, долгое время, по праву считавшееся одним из лучших, теряет свои преимущества. Развитие образования по экстенсивному пути, обеспечивающему увеличение объема знаний за счет изучения дополнительных тем или дисциплин, уже не отвечает современным требованиям общества. Необходимы другие методы и технологии передачи знаний, позволяющие обучающемуся самостоятельно работать с информацией и получать новые знания не в результате заучивания, а путем поиска, обработки и анализа информации.

При этом принципиально меняется роль учителя, главной задачей которого становится помощь в приобретении навыков и знаний, в ориентации в огромном информационном пространстве, включающем не только привычные учебники и пособия, но и материалы глобальной сети Internet, средства массовой информации, компьютерные программы и т.д.

В традиционной системе образования, предполагающей в качестве единственно возможного источника только рекомендованные учебники, не возникала необходимость оценивания достоверности информации, в них содержащейся. В нынешнее время школьное образование должно уделять серьезное внимание обучению не только поиску информации, но и оцениванию ее достоверности, выявлению противоречий и ошибок, нахождению адекватных источников информации. Кроме того, необычайно важным сегодня становится умение обобщать, творчески перерабатывать информацию, полученную из различных источников. Например, одной из альтернативных форм аттестации сегодня является подготовка реферата, которая зачастую сводится к простому копированию подходящих по тематике материалов без их личностного переосмысления и анализа, к чему наши школьники совершенно не подготовлены.

Для решения подобных проблем группа отечественных ученых во главе с профессором Л.С.Зазнобиной ведут исследования в направлении интегрирования базового и медиаобразования, позволяющего значительно повысить подготовленность учащихся к жизни и работе в информационном обществе.

Основные задачи медиаобразования могут быть сформулированы следующим образом:

обучение адекватному восприятию и осмыслению информации из разнообразных источников;

развитие критического мышления и умения распознавать информацию в неявном виде;

интеграция информации из учебных и внеучебных источников, встраивание ее в общую картину мировоззрения;

развитие умений работы с информацией с помощью компьютерных технологий.

Использование информационных технологий (ИТ) сегодня является одним из эффективных инструментов совершенствования и развития системы образования. Это объясняется не только широчайшим распространением ИТ во всех сферах человеческой жизни, но и необычайно динамическим характером информатики и информационных технологий. Использование методов и технологий информатики практически во всех школьных предметах постепенно меняет традиционную структуру многих курсов, значительно увеличивая долю самостоятельной работы учащихся по поиску, систематизации, классификации, представлению учебной информации.

Подобная организация учебного процесса немыслима без современных компьютерных технологий, позволяющих не только технически обеспечить доступ к нужной информации и технологиям, но и организовать индивидуализацию и дифференциацию обучения.

В 2001 году министерством образования были подготовлены «Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования», согласно которым информатизация образования проходит следующие стадии:

первоначальное знакомство с ИКТ, предполагающее изучение основ компьютерной грамотности;

использование ИКТ для решения отдельных задач в рамках традиционных методов обучения;

интеграция ИКТ в преподавание других школьных предметов и переход к инновационным технологиям обучения;

преобразование системы образования на базе ИКТ, предполагающее переход к новому содержанию, структуре, аттестации и другим аспектам образовательной системы на базе ИКТ.

В настоящее время можно констатировать переход к заключительному этапу обновления образования, сопровождающийся определенными трудностями, к числу которых следует отнести недостаточную ИКТ-компетентность преподавателей-предметников, наличие современных компьютеров, как правило, только в кабинетах информатики, а также ограничения господствующей классно-урочной модели обучения.

Для полной реализации всего потенциала ИКТ в учебном процессе необходимо использовать иные модели взаимодействия учащихся с ИКТ, среди которых можно выделить следующие:

Изучение, в ходе которого осваиваются технические и программные средства, пользовательские интерфейсы.

Виртуальная реальность, моделирующая искусственную среду с помощью различных средств мультимедиа. В учебных целях используется в различных тренажерах, обучающих программах, играх. Данная модель является одной из наиболее эффективных по воздействию на пользователя.

Организация информации, позволяющая учащемуся эффективно хранить, систематизировать, управлять значительными объемами накопленной информации. В качестве примеров можно такие модели как таблицы, каталоги, электронные портфолио, сайты и т.д.

Управление технологическими процессами, предполагающее использование компьютера в качестве интеллектуального интерфейса при проведении различных опытов и экспериментов, например, в области физики, химии и т.п.

Творческая работа, в которой цифровая техника и компьютерные технологии используются в качестве инструментов.

Общение, позволяющее не только быстро и надежно обмениваться информацией, но и переводящее этот обмен в некоторый новый элемент человеческой культуры. Кроме того, именно эта модель используется для реализации дистанционного обучения.

Просмотр, аналогичный с быстрым просмотром книги, видеофагментов кассеты для получения представления о содержимом. Эта модель широко используется в процессе поиска информации в Internet.

Получение информации с помощью электронных энциклопедий, путеводителей, видеотек, фонотек для подготовки рефератов, докладов и т.д.

Вышеперечисленные модели используются в учебном процессе, обеспечивая наиболее эффективное применение компьютера. При этом организация работы учащихся строится в соответствии, как с традиционными формами, так и с инновационными.

Традиционная ***классно-урочная форма*** в настоящее время остается самой распространенной. Для этой формы характерно наличие индивидуальных рабочих мест учителя и учащихся, объединенных в локальную сеть. Учебный процесс предполагает единые для всех задания, выполняемые по образцу под контролем учителя. Используется эта организационная форма в основном в модели изучения и в меньшей степени в модели просмотра.

Другой, также достаточно известной и хорошо себя зарекомендовавшей формой организации работы учащихся, является ***проектно-групповая форма***. Использованием этой модели педагоги пытались разрешить противоречие современного образования, заключающееся в несовпадении целей преподавания и собственно целей самих учащихся. В результате резко снижается мотивация учащихся, интерес к учению, и как следствие, снижается качество обучения. Попытка учесть интересы учеников, сделать процесс обучения для них интересным и важным привела к появлению проектной технологии, в рамках которой ученики могут работать как индивидуально, так и в группах. Возможности компьютерных технологий значительно повышают эффективность этой формы, при этом каждый участник может пользоваться нужным ему как техническим, так и программным обеспечением, которые могут не изучаться в стандартном школьном курсе.

Учитель при этом выполняет функции координатора, что требует от него серьезной подготовки как на этапе планирования, так и на этапах работы над проектом и представления и оценивания результатов. Грамотно спланированная работа над проектом позволяет резко повысить интерес учащихся, их мотивацию, при этом информатизация затрагивает весь процесс обучения, а те только отдельные его этапы и элементы. В этой организационной форме могут быть реализованы почти все модели использования информационных технологий, кроме модели изучения.

Наконец, одной из наименее используемых в настоящее время, но достаточно перспективной является индивидуальная деятельность учащегося. Для ее осуществления необходимо наличие домашнего компьютера с доступом к Internet, что позволит реализовать любую модель использования ИКТ.

Таким образом, роль информационных технологий в современной школе меняется от объекта изучения до одного из важнейших факторов повышения качества образования и его развития.

Литература

1. «Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования». М: ГУ ВШЭ, 2001.

Т.В.Рихтер
г.Соликамск
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ КАК СРЕСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В настоящее время модернизацию и реформирование системы высшего образования связывают с переходом на компетентостную модель подготовки выпускников, обусловленную жесткими требованиями рынка труда. В современном обществе, характеризующемся ускоренными темпами развития и ориентированном на интеграцию в европейское образовательное пространство, востребованы высококвалифицированные специалисты. Рынок рабочей силы требует от выпускников высшей школы наличия определенных качеств, включающих профессиональную самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда, коммуникативную культуру, что указывает на необходимость формирования профессиональных компетенций обучающихся наиболее эффективными методами образовательного взаимодействия, в том числе и интерактивными. Данные преобразования существенно затрагивает и систему подготовки педагогических кадров, в том числе и учителей информатики для основной и профильной школы.

Исследования отечественных педагогов в области интерактивного учебного взаимодействия показывают, что основными его задачами является управление процессом обмена информацией; выявление многообразия точек зрения студентов, обращение к их личному опыту; поддержка активности студентов; соединение теории и практики; взаимообогащение опыта; оптимальное восприятие и усвоение учебного материала; взаимопонимание и поощрение творчества студентов. Следовательно, проблема интерактивного взаимодействия между преподавателем и студентом, его природа, сущность, функциональные и организационные особенности становится предметом исследования в области философии, психологии, педагогики (В.В.Архипова, Ю.К.Бабанский, С.Л.Братченко, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Шаталов, Н.Е.Щуркова, Д.Б.Эльконин и др.). Одной из задач для решения этой проблемы является поиск новых форм получения образования, среди которых можно выделить дистанционное обучение как новый способ реализации образовательного процесса, перехода от репродуктивной к активной парадигме освоения знаний, к образованию, основанному на конструктивной совместной деятельности всех участников учебного процесса.

Дистанционное обучение обеспечивает максимальную активность студентов в процессе формирования профессиональных компетенций, так как последние формируются лишь в опыте собственной деятельности, при этом субъектами в интерактивном взаимодействии будут выступать преподаватели и студенты, а средствами осуществления будут являться электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д. [1, с. 23].

В педагогической литературе интерактивное обучение рассматривается как личностно-эмоциональное включение всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение. Данное понятие раскрывается как характеристика целенаправленного непосредственного или опосредованного средствами обучения интенсивного рефлексивного продуктивного взаимодействия субъекта обучения с образовательной средой.

Теоретический анализ позволил выявить следующие сущностные характеристики интерактивного обучения: личностная ориентированность, активность, деятельностность, рефлексивность, коммуникативность, наличие прямой или опосредованной обратной связи между субъектами обучения, профессиональная направленность. Исходя из этого интерактивное обучение можно расценивать как максимально соответствующее потребностям современного образования с позиции реализации идей гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, информатизации и формирования профессиональных компетенций.

Профессиональная компетентность учителя информатики рассматривается нами как совокупность ключевых (необходимых в любой профессиональной деятельности), базовых (отражающих особенности педагогической деятельности) и специальных компетенций. Специальные компетенции реализуют ключевые и базовые компетенций в области учебного предмета, в данном случае — информатики. Роль обучения информатике студентов педагогического вуза заключается в содействии становлению профессиональной компетентности посредством формирования специальных профессиональных компетенций в тесной связи с ключевыми и базовыми компетенциями [7].

При рассмотрении результативного процесса формирования профессиональных компетенций при обучении информатике использованы категории успешности обучения (Б.Блум): знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Опираясь на приведенную последовательность, в процессе их формирования выделены следующие уровни [5, с. 200]:

— ознакомление (воспроизведение и объяснение информации и действий, их перевод в знания и практические умения);

— освоение знаний и умений (их применение для решения проблем);

— овладение компетенциями (творчество, вынесение критических суждений и оценок на основе прочных знаний и практических навыков).

Выделенные уровни соотнесены со ступенями стадийной методики интерактивного обучения информатике, направленной на формирование профессиональных компетенций студента — будущего учителя информатики.

Поскольку процесс обучения на основе компетентностного подхода ориентирован на развитие личностных качеств индивида, направленных на осуществление продуктивной деятельности, необходимым условием реализации дидактических систем, включая рассматриваемую, является деятельностный подход.

В ходе исследования были сформулированы задачи, которые должны быть решены в процессе обучения информатике в педагогическом вузе как способствующие формированию профессиональных компетенций [4, с. 175]:

— формирование у обучающихся естественно-научного мировоззрения;

— формирование ценностного отношения обучающихся к информатике;

— осознание необходимости и важности применения приобретенных знаний и умений для дальнейшего профессионального и личностного роста;

— приобретение опыта разнообразной деятельности;

— развитие умения использовать приобретенные знания в решении практических задач в профессиональной и повседневной жизни;

— воспитание ответственности, самостоятельности, инициативности через включение в позитивную созидательную деятельность.

Как показало проведенное исследование, оптимальным для формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов при обучении информатике является дистанционное обучение как интерактивное взаимодействие, создающее педагогические условия, моделирующие часть функций преподавателя по сбору, представлению, передаче материала, организации контроля и управлению самостоятельной работой студентов.

Дистанционное обучение представляет способ реализации содержания обучения с помощью упорядоченной и целесообразной совокупности методов, средств и форм, направленных на организацию самоуправляемой, умственной деятельности студентов по формированию умений приобретать знания из различных источников, овладевать способами, приемами и методами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять в нестандартных ситуациях. При этом открываются огромные возможности совершенствования методики отбора теоретической и практической информации, планирования, организации, управления и контроля качества учебного процесса, повышения его эффективности.

Использование дистанционного обучения при овладении информатикой способствует осуществлению экспериментально-исследовательской работы студентов, раскрытию их творческого потенциала, развитию логического и алгоритмического мышлений, формированию информационной культуры, умений осуществлять обработку информации, выбирать рациональные решения задач из возможных, развитию интереса к современным методам научного познания, что влияет на интенсификацию процесса обучения информатике и является оптимальным средством формирования профессиональных компетенций.

Средства дистанционного обучения при овладении информатикой имеют следующие преимущества [6, с. 22]:

— возможность построения системы образования, обеспечивающей каждому студенту индивидуальную траекторию обучения;

— коренное изменение организации процесса познания путем его смещения в сторону системного мышления;

— создание системы управления информационно-методическим обеспечением;

— эффективная организация познавательной деятельности студентов на основе личностно-ориентированного и индивидуализированного подходов.

На основе анализа психолого-педагогической, методической, научной литературы нами выделены и классифицированы факторы, способствующие формированию профессиональных компетенций студентов педагогического вуза при обучении информатике средствами дистанционных технологий. К ним отнесены [2, с. 63]:

1. Мотивационные — формирование потребности в овладении знаниями как важнейшим фактором принятия адекватных решений в условиях действительности; развитие внутренних побуждений: интереса к информатике, стремления познать новое, любопытства и любознательности посредством использования компьютера как инструмента, позволяющего значительно расширить иллюстративную базу предмета и мотивировать процесс его овладения.

2. Содержательные — реализация возможностей деятельностного, личностно-ориентированного, модульного и системного подходов в овладении информатикой посредством структурирования изучаемого материала в систему модулей с компьютерной поддержкой и их практического применения.

3. Процессуальные — овладение в процессе обучения информатики основными методами и приемами познавательной деятельности через организацию самостоятельной работы студентов посредством комплекса модулей и системой дистанционного обучения Moodle.

4. Социально-психологические — учет возрастных особенностей и личностных качеств при помощи индивидуально-ориентированных планов обучения.

Исходя из представленных факторов, нами предложена совокупность дидактических условий обучения студентов информатике с целью формирования их профессиональных компетенций средствами дистанционных технологий как интерактивного взаимодействия. К ней относятся: систематическое использование дистанционных технологий (применение новых форм и методов, предполагающих самостоятельное овладение материалом, вовлечение студентов в экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность, что позволяет существенно снизить долю репродуктивной деятельности); структурирование содержания материала в систему блоков; организация процесса обучения информатики с учетом значимых качеств личности студента, его индивидуальных особенностей через личностно-ориентированные планы обучения.

Для формирования профессиональных компетенций нами были адаптированы существующие принципы обучения к процессу овладения курсом информатики с использованием дистанционных технологий. Перечислим их: систематичность (непрерывный характер использования дистанционных технологий во всех разделах курса информатики); гибкость (исходная диагностика знаний студентов, соблюдение индивидуального темпа обучения, обеспечение дифференцированного подхода); визуализация (ориентация на визуальные возможности компьютера); модульность (изучение материала блоками); выделение из содержания обособленных элементов (разбиение модулей по информатике на учебные элементы); осознанная перспектива (предоставление индивидуальной программы обучения, в которой указывается план действий по овладению материалом); рефлексивность (отношение обучаемого к себе и своей деятельности по овладению знаниями через самопознание и самоанализ, непрерывную коррекцию образовательного процесса).

Результативное формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в среде дистанционной поддержки обучения при овладении информатикой зависит от полноты реализации необходимых педагогических требований:

— организационных — регламентирующих управленческие требования к структуре образовательной среды высшего учебного заведения и правила взаимодействия в ней, обусловливающих модели оценки результативности образовательного процесса;

— методических — определяющих цели и задачи внедрения дистанционной поддержки обучения в образовательный процесс обучения информатике, содержащих рекомендации преподавателям по способам и методам результативного использования возможностей среды для различного уровня готовности электронных учебных материалов;

— мотивационных — реализующих мероприятия, необходимые для повышения мотивации преподавателей как потенциальных участников среды дистанционной поддержки обучения математики и формирующие качественные изменения педагогической активности субъектов образовательного процесса.

Реализация процесса дистанционного обучения как виртуального средства при обучении информатике предполагает:

— постановку студента при обучении в субъектную позицию;

— учет ведущих видов деятельности, определяющих творческое развитие;

— создание условий для самореализации возможностей и способностей студентов в области информатики, их профессионального саморазвития;

— использование возможностей для реализации потенциала обучаемых на различных стадиях развития личности.

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов при обучении информатики включает: восприятие материала; быстрое и широкое обобщение информационных объектов,

отношений, действий; свертывание процесса рассуждения и системы соответствующих действий; гибкость мыслительных процессов в деятельности; ясность, простоту, экономичность, рациональность решений; развитие памяти; овладение приемами логического мышления; формирование пространственных представлений; решение нестандартных творческих задач.

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов при обучении информатике представляет поэтапное прохождение трех различных уровней сложности:

— получение новых знаний о возможностях и инструментариях среды дистанционного обучения;

— формирование умений по их использованию и реализации активной творческой деятельности, организация учебного пространства.

Структура дистанционного обучения информатике студентов педагогических вузов, направленная на формирование их профессиональных компетенций, включает общедидактическую, методическую, научно-творческую, личностную подструктуры и взаимосвязи между ними. Она отражает:

— основные закономерности и логику процесса обучения с ориентацией на дистанционную среду, приоритет развивающей функции вузовского курса информатики, а также логику преподавания этого предмета с ориентацией на приоритеты гуманитарных компонентов содержания образования;

— виды интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса как внешние формы проявления сущности деятельности по овладению информатикой, основные закономерности и логику процесса учения как явления действительности;

— закономерности и логику развертывания самостоятельной мыслительной деятельности учащегося в условиях дистанционного обучения как способа его индивидуального познания, отражающего в свою очередь логику познавательной деятельности человека вообще и логику творческой научной деятельности в области информатики, в частности.

Деятельность студентов по усвоению предметного содержания в системе дистанционного обучения (СДО) реализуется в виде некоторой последовательности технологических циклов: подготовительного, учебного, заключительного. Рассмотрим их структуру и особенности [3, с. 84]:

1. Подготовительный обеспечивает включение субъектов в процесс дистанционного обучения информатике на основе определения индивидуализированных целей деятельности, обеспечения комфортного вхождения студентов в сетевой учебный коллектив, конструирования индивидуальных образовательных траекторий освоения учебного содержания.

2. Учебный отражает структуру деятельности. Он предполагает обязательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, усвоение студентами информационного содержания, осуществление контроля и диагностики с целью коррекции дальнейшей траектории обучения.

3. Завершающий ориентирован на проверку достигнутого уровня сформированности системы новых знаний, умений и навыков.

Организацию дистанционного обучения информатике в высшей школе целесообразно рассматривать как процесс взаимодействия следующих блоков:

— теоретическое обоснование необходимости разработки СДО, выделение этапов ее построения;

— проектирование структуры СДО, определяемой целями обучения информатике в специфических условиях дистанционного обучения;

— наполнение отдельных компонентов системы и определение связей между ними;

— проецирование построенной СДО в условиях конкретной информационно-образовательной среды.

При этом проектирование отдельных компонентов системы осуществляется одновременно в следующих направлениях [3, с. 63]:

— моделирование предметного содержания: его структуры, способов представления, возможных траекторий изучения;

— выделение способов организации взаимодействия;

— отбор методов и средств дистанционного обучения информатике.

Предпринятое исследование проблемы формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов при обучении информатике средствами дистанционных технологий как интерактивного взаимодействия открывает перспективы дальнейших разработок, направленных на осуществление аналогичного подхода к обучению другим вузовским дисциплинам.

Литература

1. Полат Е.С. Дистанционное обучение. М.: ВЛАДОС, 2008. 192 с.

2. Рихтер Т.В. Разработка модели сетевой среды дистанционного обучения информатике студентов педагогического вуза // Концепт. 2013. Т. 3. С. 61—65.

3. Рихтер Т.В. Модель дистанционного обучения информатике в системе подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2011». Выпуск 4. Том 12. Одесса: Черноморье, 2011. С. 83—85.

4. Рихтер Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов в процессе обучения информатике средствами дистанционных технологий // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 174—176.

5. Рихтер Т.В. Особенности процесса моделирования системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 199—205.

6. Richter T.V. Distance learning technologies features for the cognitive independence development students at the mastery of computer science in pedagogical institutes [Text] / T.V. Richter // American Journal of Pedagogy and Education. 2013. № 1. С. 21—25.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm

О.В.Садыкова
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ПРОБЛЕМАТИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ ФГОС

С новым стандартом ФГОС перед учителями информатики в современных школах появилось ряд острых проблем, которые требуют педагогического поиска и решений.

На съезде учителей информатики в Москве в 2011 году было выдвинуто два положения:

Понимание образования как стратегического ресурса в области информатики в условиях модернизации инновации в России;

Требование реализации непрерывности и преемственности в преподавании информатики.

На федеральном уровне учебных планов по предмету «Информатика и ИКТ» идет сокращение часов. Как решить проблему преподавания информатики, как непрерывного курса в общеобразовательной школе? Не каждая школа выделит часы из регионального, школьного или внешкольного компонента, не всегда предоставят часы на элективный курс. Допустим, школа выделит часы на данный предмет, то, как обеспечить качество освоения знаний по информатике?

В Ханты — Мансийском округе практически все школы обеспечены учебниками «Информатика и ИКТ» для 5, 6, 7 классов, входящих в УМК 5—7 классов Л.Л.Босовой, которые обеспечивают непрерывность курса информатики.

Обсуждая эту проблему на заседаниях методических объединений города, на педагогических советах и на различных конференциях, приходишь к заключению о необходимости ввести систему мониторинга знаний для учащихся 5—7 классов, выделить 1—2 часа из регионального, школьного или внешкольного компонента на информатику, на основе имеющихся в школах учебников, но по учебному плану, разработанному учителем информатики. Учителя Ханты-Мансийского округа очень перегружены разного вида статистикой — бумажной работой, как предметники и классные руководители, но по стандартам третьего поколения отказаться от мониторинга качества знаний невозможно т.к. это необходимость современной школы.

Мониторинг успеваемости по информатике предполагает открытую систему результатов и определенную периодичность оценивания — входные результаты в начале учебного года, итоговые результаты по четвертям или семестрам, промежуточные результаты по темам, разделам или модулям и т.д., возможность корректировать учебный процесс каждого обучающегося. Организовать образовательный процесс совместно педагогов и обучающихся в деятельности по развитию личности, дополнительной подготовки, которая необходима для создания собственной траектории профессионального и социального развития каждого человека РФ.

С 2008—2011 года проводила эксперимент о необходимости ввести систему мониторинга знаний по предмету «Информатика и ИКТ» в школе среди 5—7 классов. Из личного опыт совершенствования работы в преподавании предмета знания у обучающихся не могут появиться внезапно в старших класса, если не обеспечивать непрерывность преподавания предмета. Убедившись в чистоте эксперимента, продолжила его в 8 и 9 классах, т.е. с 2011 по 2013 г.

При стандартах нового поколения и в условиях современных, хорошо оборудованных школ Ханты-Мансийского округа, учителю информатики необходимо планирование результатов качества знаний в соответствии с возможностями и потребностями данного образовательного учреждения.

Не будем сравнивать такие образовательные учреждения, как — лицеи, гимназии с общеобразовательными средними школами. Мониторинг качества и динамика будут разными, но единым наверно, должно быть — это качество результатов оценки знаний обучающихся по информатике.

Основные требования к выставлению оценок:

они должны соответствовать требованиям программы, по которой работает учитель;
не должны зависеть от «личного» фактора, т.е. должны быть стабильными и объективными;
также должны обеспечивать разноуровневый подход;
обязательно должны быть направлены на развитие ребенка и выбор предполагаемого профиля.

Необходимость ввести систему мониторинга знаний в школы дает возможность учителям не только корректировать процесс обучения, но и проинформировать обучающихся на каком уровне по предмету они продвинулись. Данная система повышает мотивацию к процессу образования, поможет выявить успехи или пробелы в области качества знаний, которые можно использовать в планировании дальнейшей деятельности учителя и учащихся.

В связи с выше сказанным, мною разработана методика раннего профилирования для учащихся 5—7 классов, которая также апробирована в школе города Нижневартовска Ханты-Мансийского округа Тюменской области и представлена на защите магистерской диссертации в Нижневартовском государственном университете. Она включает в себя тематическое планирование, УМК для 5—7 классов, методические пособия для учителей, практикумы для обучающихся, систему заданий для разного типа контроля: предварительного (входные контрольные работы), текущего (после изучения какого-нибудь раздела или темы урока), тематического и итогового контроля и т.д.

Старалась обеспечить разноуровневый подход, для реализации в дальнейшем при сдаче Государственной итоговой аттестации и Единого государственного экзамена по информатике.

Анализируя учебно-методический комплекс «Информатика и ИКТ» в средней общеобразовательной школе, можно заметить, что он направлен на воспроизведение знаний, которые в большинстве имеют репродуктивный характер.

Разработанные и подобранные задания обеспечивают контроль освоения материала, и ставят перед школьниками иные задачи. Более сложные задания, второго уровня предполагают возможность оценки знаний для решения задач в других ситуациях, а задания творческого характера, т.е. третьего уровня требуют от обучающихся действий, которые требуют нестандартного мышления в новых, незнакомых учебных ситуациях.

Разработанная данная методическая система раннего профилирования по информатике представлена на Всероссийских и международных конференциях, в тезисах и статьях, также в Нижневартовском государственном университете на кафедре Информатики и методики преподавания информатики и продолжает разрабатываться методическая система для старших профильных классов по новым стандартам третьего поколения ФГОС в аспирантуре с научным руководителем при написании кандидатской диссертации.

Литература

1. Казиахмедов Т.Б. Региональный и национальный аспекты обучения информатике. Lambert Academic Publishihg, Saarbrűcken, 2011.

Е.А.Слива
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОБОДНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И ДИЗАЙН»

Бурное развитие информационных технологий и популяризация в обществе различных цифровых устройств для получения изображений привело к увеличению интереса пользователей разного рода компьютеров к программам обработки изображений.

Профессиональные графические редакторы появились после усовершенствования и популяризации персональных компьютеров в 1980-е. С тех пор на рынке графических программ появилось еще множество продуктов, но ведущими остаются растровый графический редактор Adobe Photoshop и векторный редактор CorelDraw. У обоих программных продуктов долгий опыт профессионального использования в различных организациях от крупных дизайнерских фирм до частных предпринимателей. Соответственно накоплен обширный опыт профессионалов в области компьютерной графики, который воплощается в новых версиях продуктов. Данные продукты являются коммерческими и распространяются по лицензиям, предоставленными правообладателями. Как и многое другое специализированное профессиональное программное обеспечение лицензии данных программ достаточно дорогостоящи. Большинство крупных фирм-разработчиков предлагают льготные условия приобретения своих продуктов для студентов и преподавателей, предполагая, что после обучения специалисты будут использовать уже изученные продукты на рабочем месте и рекомендовать на предприятии.

Конечно, изучение наиболее используемых и востребованных профессионалами продуктов во время обучения в вузе оптимально для бакалавров тех направлений, для которых они станут основными инструментами их деятельности. Например, это направления такой группы специальностей, как культура и искусство (70 000), область профессиональной деятельности которых связана с видами творческой деятельности, в том числе профессиональная компьютерная графика, дизайн и верстка. Для студентов других направлений, которые хотят познакомиться с основами компьютерной графики для личного пользования, и редко будут сталкиваться с данными программными продуктами на рабочем месте можно предложить другой вариант. В этом случае для знакомства с основами компьютерной графики можно использовать графические редакторы из свободного программного обеспечения, распространяемого по лицензии GNUGeneralPublicLicense.

Идею свободного программного обеспечения сформулировал Ричард Столлман в 1983 году в рамках работы над проектом независимой операционной системы GNU с открытым кодом [0]. Позднее сформулировали и юридически закрепили понятие свободной лицензии (GNUGPL), которая предоставляет пользователям ряд свобод: выполнять, копировать, распространять, изменять и улучшать программу. При этом программное обеспечение в рамках свободных лицензий может распространяться и платно и бесплатно.

К настоящему времени появилось достаточно много свободных программ различного назначения, востребованного пользователями. В том числе появилось свободное программное обеспечение в области компьютерной графики. Конечно, свободные графические редакторы не могут соперничать с признанными проприентарными продуктами по функциональности и наличию инструментария, используемого в профессиональной графике, но в тоже время многие свободные программы можно успешно использовать для решения частных задач, возникающих в повседневной жизни пользователей. Из-за популярности и востребованности средств обработки цифровых изображений, о чем упоминалось ранее, в области компьютерной графики появился довольно широкий выбор свободных программных продуктов. Есть более сложные программы, есть программы с упрощенным интерфейсом для освоения азов.

Научное и образовательное сообщество России в настоящее время значительно заинтересовано в использовании СПО (свободного программного обеспечения), многие учебные заведения различного уровня стали переходить на свободные аналоги коммерческих продуктов. Соответственно появляются методические разработки и проводятся педагогические исследования по проблеме использования свободных программ в учебном процессе. Например, исследователи из СПИИРАН выявили следующие плюсы и минусы использования СПО в системе высшего образования [0], которыми можно руководствоваться при выборе информационного обеспечения дисциплин в конкретном вузе.

Несомненными плюсами являются: «законность, бесплатность или низкая стоимость ПО; технологичность; наличие сообщества, способного оказать прямую поддержку и консультирование; возможность полной адаптации под свои нужды; возможность неограниченного числа одновременных установок на многих компьютерах в учебной или научной организации, а также дома и т. п.»

К отрицательным моментам отнесли: многоверсионность кода и документации, отсутствие русской (и вообще не английской) версии документации, непривычность интерфейса и инструментария для пользователей, привыкших к другим программным средствам, недостаточная функциональность отдельных программ, а также сильное влияние конкуренции со стороны коммерческих фирм.

Для многих предметов образовательных программ высшего профессионального образования положительные стороны значительно «перевешивают» отрицательные.

Продемонстрируем вышесказанное на примере информационного обеспечения курса по выбору «Компьютерная графика и дизайн» в Нижневартовском государственном университете для студентов различных направлений (не связанных с искусством).

В качестве программного обеспечения для выполнения лабораторных, практических и творческих работ по курсу были выбраны графические редакторы Gimp и InkScape.

Растровый графический редактор GIMP появился в 1995 году как дипломный проект СпенсераКимбелла и ПитераМаттиса, в настоящее время поддерживается сообществом разработчиков. Данный продукт содержит основные инструменты для обработки растровых изображений, которые необходимо освоить при знакомстве с основами компьютерной графики.

Преимущества использования GIMP:

Русская локализация — интерфейс GIMP всегда доступен на русском языке, при скачивании официального установочного пакета для Windows или исходного кода, пользователь всегда получаете локализованную программу.

GIMP распространяется на условиях лицензии GNU GPL v3, которая допускает свободное распространение программ. Это значит, что можно скачать программу один раз и установить ее на любое количество компьютеров (в учебных аудиториях и дома у студентов).

GIMP является высококачественным приложением для фоторетуши и позволяет создавать оригинальные изображения экранной и веб-графики, позволяет автоматизировать выполнение повторяющихся действий, легко расширяем за счет простой установки дополнений.

Несмотря на отрицание разработчиков, многие пользователи считают GIMP аналогом известного профессионального коммерческого продукта Adobe Photoshop. Пользовательский интерфейс GIMP действительно похож на интерфейс Adobe Photoshop, хотя и имеет некоторые технологические особенности. Что опять является преимуществом, т.к. после освоения основных операций обработки растровых изображений в GIMP можно легче перейти на работу в Photoshop и ей подобных программ.

Несомненным преимуществом является наличие русскоязычного сообщества пользователей и большое количество уроков разного уровня сложности, разработанных самими пользователями. Появились электронные и печатные учебники.

К недостаткам можно отнести:

Не всегда стабильную работу, как и у многих других свободных программ, с периодическим зависанием. Отсутствие автосохранения. Эта проблема с другой стороны приучает студентов регулярно сохранять результаты своей работы.

Отсутствие полной русскоязычной документации.

Векторные графические редакторы более узко специализированы и поэтому ими меньше пользуются «непрофессиональные» пользователи. InkScape является одним из наиболее популярных свободных векторных редакторов. Рассмотрим положительные и отрицательные стороны его использования в учебном процессе.

К положительным факторам можно отнести следующие:

Редактор использует, становящийся все более популярным, формат SVG, который позволяет создавать иллюстрации различного типа, в том числе анимированные. Кроме того SVG основан на языке разметки XML, поэтому к нему можно писать расширения.

Интерфейс схож с интерфейсом профессионального векторного редактора CorelDraw.

Наличие русскоязычных уроков разного уровня сложности, выложенных пользователями программы, в том числе замечательные уроки известного web-дизайнера Дмитрия Кирсанова.

Отрицательными факторами являются: медленная работа на недостаточно мощных системах, не всегда стабильная работа с периодическими зависаниями, медленная работа фильтров.

На наш взгляд перечисленные преимущества «перевешивают» недостатки и свидетельствуют в пользу выбора данных программ. Многие отрицательные стороны отмечают и в самих сообществах разработчиков, так что можно надеяться, что они хотя бы частично будут исправлены в новых версиях. Конечно, можно использовать и учебные лицензии профессиональных программных пакетов, но их не во всех случаях студенты смогут использовать в домашних условиях бесплатно. Таким образом, использование свободных графических редакторов в обучении основам компьютерной графики и дизайна студентов непрофильных направлений является рациональным и обоснованным.

Литература

1. Что такое свободная программа?: Фонд свободного программного обеспечения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.ru.html

2. Григорьева А.И., Колодин М.Ю. Свободное программное обеспечение в науке и образовании — проблемы, решения и перспективы использования. Труды СПИИРАН. 2009. Вып. 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=15512745

М.В.Слива
г.Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МИНИКОМПЬЮТЕРА RASPBERRY PI ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ РОБОТОТЕХНИКИ

Современные компьютерные технологии становятся все более ориентированными на использование миникомпьютеров: в смартфонах, в телевизорах, в системах «Умный дом», в создании роботов.

Робототехника на современном этапе становится все более доступной для освоения, как в аппаратном плане, так и в плане программного обеспечения.

При этом есть решения, как для опытных создателей роботов, так и для начинающих робототехников. В последнем случае в настоящее время существует тенденция к универсальным решениям на одной платформе: сначала можно использовать платформу для входа в тематику, потом постепенно можно усложнять подход и в итоге использовать для профессиональных продуктов.

Среди таких универсальных решений миникомпьютер (или одноплатный компьютер) Raspberry Pi (рис. 1). Его основные технические характеристики (модель B, рис. 2):

размеры — 8,6 см × 5,4 см × 1,7 см (примерно как кредитная карточка);

центральный процессор — Broadcom BCM2835 SOC 700MHz ARM11;

графический процессор — Dual Core VideoCore IV;

оперативная память — 512 мб (совместно с видеопамятью, можно самостоятельно выбирать соотношение);

жесткий диск — отсутствует, вместо него используются sd-карты;

периферия — 2 порта USB, по 1 порту Ethernet, HDMI, RCA, 3.5мм аудиовыход, специальные порты для подключения экрана и камеры;

питание — через порт microUSB — подходит практически любой блок питания от современного смартфона.

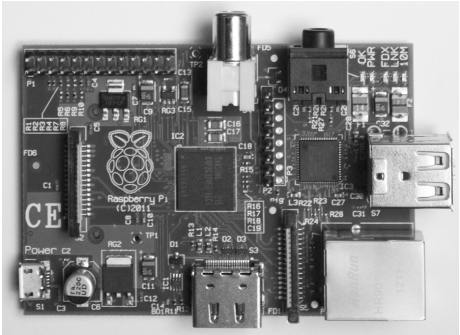


Рис. 1. Raspberry Pi

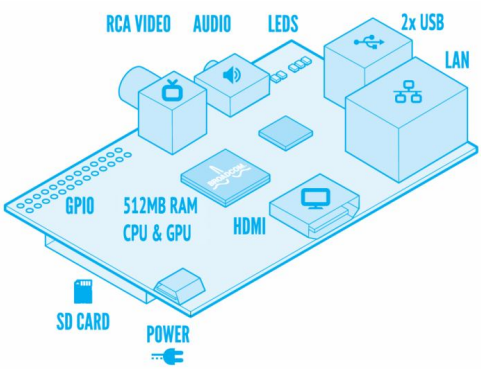


Рис. 2. Схема Raspberry Pi

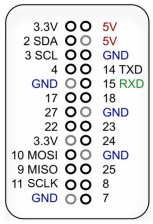


Рис. 3. Порты GPIO

Главной характеристикой, делающей этот миникомпьютер пригодным для робототехники, является наличие портов GPIO (general purpose input/output — порты общего назначения для ввода/вывода) (рис. 3). Через эти порты можно управлять различными электронными компонентами.

В качестве операционной системы для управления Raspberry Pi используются, в основном, различные сборки семейства Linux, ориентированные на ARM-архитектуру (Raspbian, Arch Linux ARM, Moebius, Raspbmc, XBian и т.д.), а также ОС Android, RISC OS и некоторые специализированные операционные системы.

В итоге можно использовать Raspberry Pi как обычный компьютер, подсоединив к нему монитор, клавиатуру, мышь и загрузив в графическом режиме (например, ОС Raspbian с графическим столом LXDE). Это позволит заниматься редактированием текстов, искать информацию в сети Интернет, заниматься программированием. Все это делает Raspberry Pi очень дешевым ($35 за модель B или $25 за модель A, отличающуюся меньшим количеством портов USB, отсутствием порта Ethernet и вполовину меньшим объемом ОЗУ) компьютером для образовательных целей, что и было одной из целей создания данного миникомпьютера [2].

А еще можно использовать все эти возможности в целом для создания роботов или как минимум для управления электроникой, что было другой целью создания Raspberry Pi.

И в этом случае появляется очень много возможностей для преподавания с использованием Raspberry Pi основ робототехники. Прежде всего, в данном случае снижается порог вхождения в данную область, т.к. не требуется очень глубоких знаний в области микроэлектроники и особенно низкоуровневого программирования (например, на ассемблере). Можно использовать готовые узлы, подсоединять их к микрокомпьютеру и писать программный код (на языках высокого уровня [1]: C, Java, Python, PHP, C#, Ruby, Perl, Scratch, Lazarus /

Free Pascal, BASIC) для управления получившимся устройством (причем и писать, и компилировать, и запускать код на одном и том же устройстве, хотя для первых двух шагов можно использовать обычный компьютер, а исполнимые файлы уже передавать на Raspberry Pi).

Особенно актуальным является программирование для Raspberry Pi на языке Java, используя его кроссплатформенность [3], [4]. Можно писать код, производить отладку и создавать скомпилированные jar-файлы на обычном компьютере (который, как правило, намного мощнее Raspberry Pi и быстрее справляется с этими задачами), а тестировать и использовать уже готовые модули на самом миникомпьютере. Это позволит сократить время на создание проектов для Raspberry Pi.

Дополнительной возможностью для управления электроникой с помощью Raspberry Pi является поддержка промышленных интерфейсов SPI, I^2C, UART через порты GPIO. Это позволяет проще подключать многие стандартные датчики и другие устройства и программировать взаимодействие с ними.

Существующие проекты на основе Raspberry Pi:

портативный компьютер;

автономное плавательное средство;

игровой автомат;

кластер;

интернет-радио.

В настоящее время использование Raspberry Pi для преподавания основ робототехники проходит апробацию на занятиях Студенческой студии программирования факультета информационных технологий и математики НВГУ [5]. В результате планируется создать несколько роботов и спроектировать их взаимодействие друг с другом в автономном режиме.

Литература

1. URL: http://elinux.org/RPi_Low-level_peripherals — RPi Low-level peripherals

2. URL: http://www.theguardian.com/technology/2011/aug/28/ict-changes-needed-national-curriculum — История создания Raspberry Pi

3. Слива М.В. Использование языка программирования Java для комплексного обучения программированию в вузе. Информационные ресурсы в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции (Нижневартовск, 27—29 марта 2012 года) / Отв. ред. Т.Б.Казиахмедов. Нижневартовск: НГГУ, 2012. 196 с.

4. Слива М.В. Кроссплатформенный подход как средство унификации обучения программированию в различных операционных системах. Прикладная информатика. 2012. № 2 (38). С. 38—45.

5. Слива М.В. Студенческая студия программирования как форма организации научной работы со студентами. Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Серия «Физико-математические и технические науки». № 3. 2011 / Отв. ред. Т.Б.Казиахмедов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 90 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бирилло И.С.
ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРПРИТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА 3
Журавлева Л.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ 5
Журавлева Н.А.
ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ 7
Лаптева Н.А.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 9
Майбах Н.В.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ 11
Михуто И.В.
АКЦЕНТУАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ 13
Сирик Л.А.
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 14
Синдикова Г.М.
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 16
Смирнова А.Р.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ 18
Трофимчук А.Г.
КОДЕКС УЧАЩИХСЯ СОШ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ 20
Федосюк Н.В.
САМООЦЕНКА КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 22
Хажеева Р.А.
ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ 25
Целиковский С.Б.
СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО КАК ЭЛЕМЕНТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЕГО СПОСОБНОСТИ ОСОЗНАВАТЬ ХАРАКТЕР СВОИХ ДЕЙСТВИЙ 29

ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Бизикова О.А.
РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА СО СВЕРСТНИКАМИ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ИГРАХ 32
Вербовская В.С.
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 34
Гончарова Е.В.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОО В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 37
Дергунова Т.А.
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 41
Жесткова Е.А.
РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТОЛКОВЫМИ СЛОВАРЯМИ 43

Истомина И.П., Ифтоди М.Т.
СОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ РАЗВИТИЯ — ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 46
Казакова Е.Н.
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 47
Левашева И.И.
РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 51
Михайлова С.Ф.
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СКАЗКИ ГЕРМАНИИ» ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 53
Моисеева Л.В., Никитина Ю.Г.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 55
Пирогова А.В.
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПУТЕМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ 58
Проскурякова М.М.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЖИВОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 61
Савельева З.П.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ОСНОВАМИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 62
Тарасов В.И.
ОТ СКАЗКИ К ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ. МЕТОДИКА РАБОТЫ С ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В ПЕРВОМ КЛАССЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ 64
Телегина И.С., Гюльмамедова Т.Г.
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 66

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуллина Л.Б.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 68
Акимова В.А.
ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ 69
Антонова Н.А.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ И ЭКОНОМИСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ 73
Багирова Е.В.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 77
Барскова Т.П, Зубарева Г.И.
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О ВЛИЯНИИ СОТОВЫХ ТЕЛЕФОНОВ И КОМПЬЮТЕРОВ НА ЗДОРОВЬЕ 79
Вовнова И.Г.
ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 81
Волкова Е.В.
КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА (из опыта работы учителя иностранных языков) 84

Гайсина Р.С.
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 86
Георге И.В.
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 88
Глинкина Г.В.
ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СТРУКТУРИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ 90
Головнева Е.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ 92
Головнева Е.В.,Шлычкова С.Л.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА 94
Головнева Н.А.
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 98
Головнева Н.А., Шлычкова С.Л.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 100
Евдокименко И.И.
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО 104
Емельянова Т.В.
ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА 107
Ерохина Н.А.
ПРОФИЛАКТИКА АДДиКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 108
Ибрагимова Л.А., Локтева Р.Ш.
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ 111
Кандаурова А.В.
СОДЕРЖАНИЕ И ТИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 113
Кискаев И.А.
РАЗВИТИЕ «НАДПРЕДМЕТНОСТИ» УЧИТЕЛЕЙ — ПРЕДМЕТНИКОВ КАК СПОСОБ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФГОС ШКОЛЫ 116
Ковель М.И.
ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ И КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 118
Колесник И.А.
ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАПРАВЛЕНИЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ. 120
Косцова С.А.
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 123
Кузнецова Е.И.
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» 125
Кузнецова Э.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ» 126
Манушкина А.А.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 128

Махутов Б.Н., Зименков А.Н.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАН ПРАВИЛАМ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ОРУЖИЕМ В НВГУ 129
Носовец Е.А.
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА 131
Петрова Г.А., Петрова С.Н.
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 133
Побединская Е.Г.
СТРАТЕГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 135
Путилина Е.А., Ускова Е.О.
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 137
Рассолова Е.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ 140
Родиков А.С.
ПРОФИЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СОГЛАСОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА 144
Ряхов Д.Г.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 146
Сорокина Ю.В.
БАЗОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 148
Суховей А.И., Суховей Л.В., Суховей Е.А.
ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА 150
Фисенко Е.Ю.
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРИМЕРЕ МБОУ«СОШ № 40» г.НИЖНЕВАРТОВСКА. 152
Царькова Д.Р.
СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДР ИНСТИТУТА КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ 154
Шестакова Л.Г.
ВУЗОВСКАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО РЕЙТИНГА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 157
Щекочихина Н.М.
МЕТОД УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР-КОСМЕТОЛОГОВ 159

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ

Истомина И.П.
ПСИХОЛОГИЯ ВЕРЫ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ 162
Коваленко Н.Г.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ 164
Кузьмина А.С.
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРАВОСЛАВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 166
Малышева В.И.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В АСПЕКТЕ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА 168
Некрасова Л.В.
ХРИСТИАНСКИЕ ЗАПОВЕДИ В СВЯТОЧНЫХ РАССКАЗАХ Н.С.ЛЕСКОВА 169

Побединский В.Н.
СОВРЕМЕННЫЙ МИР И ДУХОВНОСТЬ: ФИЛОСОФСКО-БОГОСЛОВСКИЕ НАЧАЛА КРИЗИСА ЦИВИЛИЗАЦИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ 171
Телегина Л.Л.
ЗНАЧЕНИЕ ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ В ИСТОРИИ НАШЕГО ОТЕЧЕСТВА 173
Шабанова Н.Н.
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧЕНОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ШКОЛЬНИКОВ НАУРОКАХ ХИМИИ 176

СОВРЕМЕННОЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белоусова И.Б., Макаренко В.К.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ 178
Белоусова И.Б., Макаренко В.К.
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АРТИСТИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА 181
Бикьянова Ф.Р., Ильясова Г.И.
ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ В ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 183
Борисова О.А., Чибриков Э.А.
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 185
Веткалов П.С., Вартан М.А.
ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 187
Врублевская Л.Г., Врублевский Е.П.
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ 188
Галеев А.Р.
ТРАВМАТИЗМ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ СПОРТЕ 191
Герасимов Н.П., Моряшова Г.Р.
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СПОРТСМЕНОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ И ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ 192
Дзарахова З.М-Т.
ФИЗИЧЕСКОЕ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ИНГУШЕЙ 194
Диордица Л.В., Емельянова К.А.
ФИЗИЧЕСКОЕ САМОВОСПИТАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СУРГПУ 197
Клетнева А.А.
ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЕДИНОБОРСТВА» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 199
Румянцева Н.В.
ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ К ПРОБЛЕМЕ ДОПИНГА 201
Шварцкопф Е.Ю., Ходецкий В.В., Козырева О.А.
ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ТУРИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК 203
Щепотин Д.В.
МОРАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ КАРАТИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТАКТНЫХ ВИДОВ СПОРТА 209

КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Бакун М.В.
СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ 212
Бузова О.В.
ЭТИКА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 214

Гутов Е.В.
ХЭВИ МЕТАЛ РОК В СУБКУЛЬТУРНЫХ ДВИЖЕНИЯХ 215
Гутова С.Г.
ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ..... 217
Ибрагимова О.В.
ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 219
Керн Л.А.
МИРОВОЕ ДЕРЕВО КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СИМВОЛ
МИФОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА МИРА..... 221
Кузякина Т.И.
ДУХОВНОСТЬ И ДУХОВНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА В БОГОСЛОВСКОМ,
ФИЛОСОФСКОМ И НАУЧНОМ ПОДХОДАХ 223
Монина Н.П.
ЕВРАЗИЙСКАЯ ПАРАДИГМА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ 225
Омарбекова С.В.
ЭВОЛЮЦИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 227
Савицкая В.В.
ПОЛОЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В СФЕРЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА И ЗАНЯТОСТИ 229
Тагирова А.В.
КОНЦЕПЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА РУДОЛЬФА ШТАММЛЕРА
КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ИДЕАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА 231
Тимофеева Ю.В.
К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «КНИЖНАЯ КУЛЬТУРА..... 232
Целищева З.А.
СТЕПЕНЬ ВОСТРЕБОВАННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
С МОЛОДЕЖЬЮ» НА РЫНКЕ ТРУДА..... 235
Шарманова В.А.
ПРИРОДА И СВОЙСТВА КИНОТЕКСТА 236

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИСКУССТВО

Алексеенок Ю.В.
РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 239
Артемова Н.И.
ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ «СЕРЬЕЗНОЙ» МУЗЫКИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ АНСАМБЛЕВАЯ ИГРА НА СВИРЕЛИ..... 240
Байгутлина-Байчурина М.М.
ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ..... 242
Дмитриев В.А.
К ВОПРОСУ О КЛАССИЧЕСКОМ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 245
Дмитриев В.А.
К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНОЙ АКУСТИКЕ 247
Зуева С.Г.
ИГРА НА СВИРЕЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 248
Лукьянова С.В.
РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ
ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА СВИРЕЛИ 250
Мурза М.К.
БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ХОРОВОМУ ПЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 251
Нестерук В.В.
ХОРОВОЕ ПЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНО
ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ..... 252

Полуянова О.Ю.
ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ (СИНТЕЗАТОР) В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ 255
Рогачевская О.В.
РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ОСНОВАМИ ТЕХНИКИ ДИРИЖИРОВАНИЯ 257
Савельева И.П.
НИНА ЛЬВОВНА ДОРЛИАК — МУЗЫКАНТ, ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК 259
Фархутдинова С.Г.
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ В МУЗЫКЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 261
Чупахина Т.И.
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН РУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЗОЛОТОГО ВЕКА 263

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО, ДИЗАЙН, АРХИТЕКТУРА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Адамецкая Т.Н.
ПРИНЦИПЫ АКТУАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ И.В.ДЕМЬЯНЕНКО 266
Березуцкая Л.В.
БАЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В СИСТЕМЕ ФГОС 267
Брянский И.Н.
ФОТОРЕАЛИСТИЧНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВАМИ MENTAL RAY 269
Гильманова Л.И., Новикова М.М.
МОДА НА СПОРТ И ВЛИЯНИЕ СПОРТА НА МОДУ (СТИЛИСТИКА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ УНИФОРМЫ XXII ОЛИМПИЙСКИХ ИГР В СОЧИ) 270
Гильманова Л.И.
КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА И УНИФОРМА (НА ПРИМЕРЕ СТИЛИСТИКИ ШКОЛЬНОГО КОСТЮМА В РОССИИ) 273
Дубовская Я.Ю.
ЖИЛАЯ АРХИТЕКТУРА АНГЛИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVI ВЕКА В ОПИСАНИИ У.ГАРРИСОНА 275
Евсеев В.Н., Макашева С.Ж.
АРХИТЕКТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 277
Исаева М.В.
ЦВЕТ И ЦВЕТОВЫЕ ГАРМОНИИ В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ 279
Капелева С.Б.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДОВУЗОВСКОГО АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНИ 282
Нененко А.А.
ЭСТЕТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА МОСКОВСКИХ ЭКСПРЕССИОНИСТОВ 284
Новикова М.М.
ТОРЖЕСТВУЮЩИЙ ПОСТМОДЕРНИЗМ: СОВРЕМЕННЫЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В АРХИТЕКТУРЕ И ДИЗАЙНЕ СРЕДЫ 285
Смирнова М.А.
ДЕКОРАТИВНО-ГРАФИЧЕСКАЯ СТИЛИЗАЦИЯ ФЛОРЫ И ФАУНЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ 287
Шайхулов Р.Н.
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ГРАФИЧЕСКИЕ РЕДАКТОРЫ «ADOBEPHOTOSHOP» И «CORELDRAW», КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВАСОЗДАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ К УРОКАМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ 290
Шепель О.В.
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО «КОМИТЕТА ИСКУССТВ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ» И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОМЫШЛЕННОГО ДИЗАЙНА 291

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Полынская И.Н.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ 293

ИНФОРМАТИКА

Болодурина И.П., Болдырев П.А., Дусакаева С.Т.
КОМПЛЕКТОВАНИЕ ФОНДА БИБЛИОТЕКИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ВОСТРЕБОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРОГРАММНЫМИ СРЕДСТВАМИ 297
Брянский И.Н.
ФОТОРЕАЛИСТИЧНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ С ПОМОЩЬЮ ПОДКЛЮЧАЕМОГО ПАКЕТА V-RAY ДЛЯ AUTODESK 3DS MAX И ЕГО ОСОБЕННОСТИ 299
Дацун Н.Н., Уразаева Л.Ю.
ИЗУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 301
Жиделев А.В., Махутов Б.Н.
ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ УНИВЕРСИТЕТА: СОВРЕМЕННЫЕ СТАНДАРТЫ РАЗРАБОТКИ И ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ 304
Казиахмедов Т.Б.
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ 305
Королев М.Г.
ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАСОСНОЙ СТАНЦИИ 307
Матющенко И.А.
СОВРЕМЕННЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ 309
Мироненко В.П.
МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ 312
Мосягина Т.В.
СОВРЕМЕННЫЕ УДАЛЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ 315
Никонова Е.З.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 317
Рихтер Т.В.
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ КАК СРЕСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 319
Садыкова О.В.
ПРОБЛЕМАТИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ ФГОС 323
Слива Е.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОБОДНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И ДИЗАЙН» 324
Слива М.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МИНИКОМПЬЮТЕРА RASPBERRY PI ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ РОБОТОТЕХНИКИ 326