

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФГБОУ ВО «ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»,
ШУЙСКИЙ ФИЛИАЛ

***ШУЙСКАЯ СЕССИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ,
ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ***

Материалы X Международной научной конференции

7-8 июня 2017 года

УДК 378.1 Печатается по решению редакционно-издательского совета Шуйского филиала
ББК74.58 ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
Ш 95

Ответственный редактор – советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, Заслуженный работник высшей школы РФ, д-р пед. наук, профессор **А.А. ЧЕРВОВА**

Редакционная коллегия:

Роберт И.В. – д-р пед. наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра информатизации образования РАО ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»;

Козлов О.А. – д-р пед. наук, профессор, зав. лабораторией теории и методики подготовки кадров информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Заслуженный работник высшей школы РФ;

Пурьшева Н.С. – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения физике ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», член экспертного совета ВАК РФ по педагогическим наукам;

Михайлов А.А. – директор ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, Почетный работник высшего профессионального образования РФ;

Шмелева Е.А. – д-р психол. наук, доцент, зам. директора по научной работе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, Почетный работник высшего профессионального образования РФ;

Муравьева Г.Е. – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и специального образования ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, Почетный работник высшего профессионального образования РФ;

Иванов Ю.А. – д-р истор. наук, профессор, зав. кафедрой истории и права ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, Почетный работник высшего профессионального образования РФ;

Океанский В.П. – д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой культурологии и литературы ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал, Почетный работник высшего профессионального образования РФ.

Ш 95 **ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ:** материалы X Международной научной конференции (Шуя, 7-8 июня 2017 г.)
/отв. ред. А.А. Червова.– Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. – 206 с.

В сборнике представлены материалы международной научной конференции, проведенной на базе Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

Сборник адресован бакалаврам, магистрантам, аспирантам, преподавателям, а также специалистам в области науки и культуры.

УДК 378.1
ББК 74.58

ISBN 978-5-86229-413-2

© Шуйский филиал ИвГУ, 2017
© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	7
СЕКЦИЯ № 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЩЕГО И МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	9
Аношина М.А. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	10
Белов С.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА.....	11
Баркунова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	12
Гонтарь В.Н. ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ СИЛОВЫХ ВУЗОВ ПРИМЕНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОТИВОХИМИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ.....	15
Данг Тхань Хынг, Фан Чунг Киен, Чан Тхи То Оань МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	19
Димова А.Л. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	22
Ермилов А.В. ПРАКТИКА КУРСАНТА МЧС РОССИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	24
Задонская Л. В. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ ЦЕЛЕЙ	25
Керемли Ниджат Вахид оглы ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....	28
Козлов О.А., Михайлов Ю.Ф. ОСОБЕННОСТИ МНОГОКОНТУРНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ СТУДЕНТА	29
Коноваленко Е.П. ОСОБЕННОСТИ АКТИВНЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ.....	33
Корнилов А.Э. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ.....	35
Кувардина Н.А. ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ	36
Кузьмин Н.А. ПОНИМАНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	39
Мурадова П.Р. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОРГАНИЗАТОРОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	44
Николаев С.А., Ляхов П.В. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ.....	45
Онегова Н.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АГРОИНЖЕНЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	47
Паластина И.П., Положенцева И.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ	49
Петушкова Е.Н. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ НЕОБХОДИМОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	51
Плисова А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ.....	52
Пушкарева Е.А. ВЕБ-САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СОЗДАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	54
Романова К.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	55
Ситнова А.А. «РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ» – ПЛАТФОРМА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	57
Степанюк В.И., Дурнев А.И. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД РФ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	59
Токбаев А.А., Гонтарь В.Н. СТРУКТУРА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	60
Тюкавкина Е.В. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ АСПИРАНТОВ ВУЗОВ.....	62
СЕКЦИЯ № 2. ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	65
Бабанова С.В., Королькова В.И. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	65

Бахарева С.Р., Кулакова Е.А. ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА: «Я СТРОЮ ШКОЛУ!»	66
Белов С.В. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В ВУЗЕ .	68
Васильев В.Ю. ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	69
Васин Е.К. О КОНЦЕПЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ» В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	70
Вингилов П.И. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	72
Дворникова Е.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	73
Ерkvания Л.А. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ В СВОБОДНО-РАСПРОСТРАНЯЕМОМ ПРОГРАММНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ	75
Каширина О.А. К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	76
Комарова Е.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	77
Комова О.В. МОНИТОРИНГ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРА МОДЫ КАК ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79
Коткова Н.Н. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ	81
Кулагина Ю.А. СПРАВОЧНО-ПРАВОВЫЕ СИСТЕМЫ В КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»	83
Кустова Е.А. ТУРНИРЫ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ, КОНТРОЛИРУЮЩИЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС	84
Машина А.В. ПРОЕКТНЫЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ В УЧЕБНОМ КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	86
Муцурова З.М. РАБОТА УЧИТЕЛЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ	87
Назарцева Ю.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	89
Прояненкова Л.А., Шиповская С.В. ПОНЯТИЯ «ИНЖЕНЕРНОГО» И «ТЕХНИЧЕСКОГО» МЫШЛЕНИЯ	90
Пухова Я.С., Перевозчикова Е.В. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	92
Расковалова О.С. СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ МОДЕЛИ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ	93
Резникова С.С. ГУМАНИТАРНАЯ КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ...	96
Рябова О.Н, Княгинина Н.А. СПЕЦИФИКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ	97
Серошенко Д.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	98
Смирнова В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЯХ «ПРОСТРАНСТВО» И «ВРЕМЯ»	101
Смирнова О.А. ИНЖЕНЕРНАЯ КУЛЬТУРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	102
Смирнова О.Ю. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	104
Соколова Д.В. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	106
Хренова Т.М. ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	107
Чистяков В.А. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕТОДОМ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»	109
Хренова Т.М. ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	111
СЕКЦИЯ № 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	112
Баладин Е.В., Блохин Д.Ю. ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МО РФ	112
Лаврентичева М.А. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	114

Лёзов Д.В., Данилов В.В. АНАЛИЗ ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭЛИТНЫХ БЕГУНОВ НА 800М, НА СМЕЖНЫХ ДИСТАНЦИЯХ 400 И 1500М	117
Морозов А.В., Локанов А.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ БОЕВОГО ИСКУССТВА ТАЙ-ДЗЮЦУ	120
Степанов А.В., Зеленов С.А. О ПОВЫШЕНИИ РОЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ	122
Степанова О.Н., Волкова А.Н., Степанова Д.П., Литвинова А.М. ПРОГРАММА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЖЕНСКОГО БОКСА (ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА», Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)	124
Тюкавкина В.В. АНАЛИЗ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ	126
Федотова Е.А. СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПОРТИВНОМУ ТУРИЗМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	128
Шамуратов С.Ф. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	129
Цветкова К.П. ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	132
Шамуратов С.Ф. СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЯЧЕЙ ДЛЯ РИСОВАНИЯ (BALL-DRAWING)	133
СЕКЦИЯ № 4. ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	134
Абрамов А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПАСАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ СОГЛАСОВАНИЯ ВЕДУЩИХ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ	134
Аникина Е.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	135
Ануфриева О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	136
Ануфриева О.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ВООБРАЖЕНИЕ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	138
Гапонова Н.А. РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА	139
Кислякова Л.П., Зобнина Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	141
Лебедева Е.И. МЕМО ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	143
Лебедева Е.И., Трухманова Е.Н. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОГО ВПЕЧАТЛЕНИЯ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	146
Мустафина О.Р., Пшеничнова И.В. ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	148
Стрелова О.И. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	149
Шадричева А.И. ЛЮБОВЬ КАК ФОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ	150
СЕКЦИЯ № 5. ФИЛОЛОГИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ	152
Брызгалина Е.Ю. МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ЗЕМСКИХ ШКОЛ ВЯЗНИКОВКОГО УЕЗДА НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ.	152
Горбунова Е.А. О ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА»	154
Ершова Л.В. НАРОДНОЕ ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ	155
Журавлева А.В. НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ РАЗОЧАРОВАНИЯ К. Н. ЛЕОНТЬЕВА	158
Иванов Ю.А. КОЛОКОЛЬНЯ В ШУЕ: ОТ ЛОКАЛЬНОГО КУЛЬТА К РЕГИОНАЛЬНОМУ БРЕНДУ	159
Капустянская К.В. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБЛИКА ГОРОДСКОГО ЖИТЕЛЯ ЛОНДОНА И ЭДИНБУРГА	161
Кокарев И.С. АСПЕКТ СИЛЫ В СТРУКТУРЕ БОГАТЫРСТВА	164
Кубанев Н.А., Набилкина Л. Н. ОСВАЛЬД ШПЕНГЛЕР И ПОЛ ПОТ: ЗАКАТ ЦИВИЛИЗАЦИИ	165
Лебедев Н.С. ПРИНЦИП ДАО В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ	167
Максимов К.С., Зайцева Н.В. ПОЛНАЯ ДАТА РОЖДЕНИЯ Ф.Н. ГЛИНКИ: ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ (ТЕЗИСНЫЙ ВАРИАНТ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ)	169
Матязова Х. ОБРАЗ ALMA MATER В ПОЭЗИИ ПУШКИНА И МАХТУМЖУЛИ	171

Мигушов К.А., Назаров Ю.Н. МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ И ПРАВСТВЕННОСТЬ	172
Назарова Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ЭТИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В КОРПОРАТИВНОМ КОДЕКСЕ ...	174
Овчинников Д.П. ХОЗЯЙСТВЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ Н.В. ГОГОЛЯ	175
Степанов В.С. ИДЕИ КОСМИЗМА В РОМАНТИЗМЕ И МОДЕРНЕ	177
Чабдаров М.Ч. ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКЕ АРХИТЕКТОРА	180
Шахова Н.С. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СКАЗОК Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ	181
Журавлева А.В. «ЭТИЧЕСКИЙ ПЕССИМИЗМ» К. Н. ЛЕОНТЬЕВА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ	183
СЕКЦИЯ № 6. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ, ТОЧНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ	185
Галашин А.С. ИТОГИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕНОПОПУЛЯЦИЙ ЧЕСНОЧНИЦЫ ЧЕРЕШКОВОЙ В ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ	185
Жоров С.В. ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ	187
Колобина Л.А., Шубин Э.В. О ВОПРОСАХ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДИСПАНСЕРИЗАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ И ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ	189
Корсаков С.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СВОЙСТВ ДИПОЛЕЙ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ БИГАРМОНИЧЕСКИМ СИГНАЛОМ.....	191
Лагунова М.Г., Лагунова М.В., Виноградов Д.С. ГИС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ МОНИТОРИНГА СТРОИТЕЛЬСТВА И РЕМОНТА ТЕПЛОВЫХ СЕТЕЙ.....	193
Литус К.Д., Артемова А.А. О МЕТОДАХ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ.....	195
Надеждин Е.Н., Шершакова Т.Л. ЗАДАЧА КЛАССИФИКАЦИИ УЯЗВИМОСТЕЙ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СЕТИ.....	196
Федоров Г.А. ЭКОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ Ca, Mg, Na и Fe В ВОДЕ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОЙ ДЛЯ ПОЕНИЯ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА.....	198
Шмелёва Г.П. ПРОДОЛЖЕНИЕ МОНИТОРИНГА НАСЕЛЕНИЯ ПТИЦ ПИРОГЕННО-ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ УЧАСТКОВ БАЛАХНИНСКОЙ НИЗИНЫ В 2017 ГОДУ	199
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....	201

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

- С приветственным словом выступил директор Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», кандидат пед. наук, доцент, Почетный работник высшего образования РФ Михайлов Алексей Александрович.

Он приветствовал участников конференции с десятым Юбилейным годом проведения конференции, пожелал всем участникам успехов в творческой научной деятельности.
УДК 378.01

- С докладом «Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета за 2008-2017 гг.» выступила советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности, доктор пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ Червова Альбина Александровна.

В своем выступлении она охарактеризовала динамику достижений в подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета за 2008-2017 гг. С 2007 года в Шуйском государственном педагогическом университете (с 2013 г. Шуйский филиал Ивановского государственного университета) в аспирантуре функционирует 19 специальностей подготовки аспирантов [1,3,4].

С 2009 г. по 2013 г. в ШГПУ функционировали два Диссертационных Совета: Д 212.302.01 по 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования, 13.00.04 - Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням); Д 212.302.02 по 09.00.05 - Этика, 24.00.01 - Теория и история культуры, а также 3 объединенных Диссертационных Совета с вузами Нижнего Новгорода и Костромы. В настоящее время функционирует Диссертационный Совет: Д 212.062.08 по этике и теории и истории культуры, профессора Шуйского филиала ИвГУ входят в Диссертационный Совет Д 212.166.22 по педагогическим наукам.

За эти годы в диссертационных советах ШГПУ подготовлено 29 докторов наук, из них 7 – преподаватели Шуйского филиала ИвГУ; а также 107 кандидатов наук, из них 53- преподаватели и сотрудники Шуйского филиала ИвГУ.

Преподавателями и аспирантами за 10 лет подготовлено 1839 публикаций, из которых 915 в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ, 115 в зарубежных изданиях, 582 в сборниках трудов конференций различного уровня, 227 монографий, 3 патента и 139 свидетельств о регистрации объекта интеллектуальной собственности.

Признанием успехов и достижений аспирантов Шуйского филиала ИвГУ является ежегодное присуждение аспирантам стипендий различного уровня: Стипендия Президента РФ, Стипендия Правительства РФ, Стипендия Главы городского округа Шуя, Премия Губернатора Ивановской области для одаренной молодежи [2,5,6,7,8].

Выпускники аспирантуры Шуйского филиала ИвГУ трудятся в вузах, колледжах, школах Ивановской, Нижегородской, Московской, Магаданской, Ленинградской областей, в Красноярском крае, Дальнем Востоке и других регионах России.

С 2008 года в вузе начали обучение студенты из стран дальнего (Китай, Вьетнам, Турция, Пакистан, Камерун) и ближнего зарубежья (Азербайджан, Грузия, Туркменистан, Таджикистан, Украина, Белоруссия и др.). Первый выпуск зарубежных слушателей прошел в 2014 году, было выпущено 8 студентов. За 10 лет русскому языку в нашем вузе обучились более 200 китайских студентов. Защитили диссертации 3 вьетнамских аспиранта, аспиранты из Ирака и Китая, получили дипломы специалиста и бакалавра более 100 студентов из стран ближнего зарубежья.

Шуйский филиал ИвГУ вносит существенный вклад в развитие научного и международного потенциала Ивановского государственного университета.

Библиографический список

1. Червова, А.А. Динамика инновационного развития Шуйского государственного педагогического университета / А.А. Червова // Школа будущего. – 2009. – № 1. – С. 9-16.
2. Червова, А.А. Достижения Шуйского государственного педагогического университета в подготовке научных и научно-педагогических кадров / А.А. Червова // Научный поиск. – 2012. – № 1. – С. 6-10.
3. Червова, А.А. Научно-инновационный вектор развития педагогического вуза / И.Ю. Добродеева, А.А. Червова, Е.А. Шмелева // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 241-245.
4. Хижная, А.В., Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: монография / А.В. Хижная, А. А. Червова. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. – 168 с.
5. Червова, А.А. Достижения и перспективы развития аспирантуры, докторантуры, диссертационных советов Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» / А.А. Червова // Научный поиск. – 2013. – № 2. – С. 3.
6. Мосичева, И.А. Об итогах работы экспертной комиссии по отбору кандидатов на стипендии Президента и Правительства РФ для аспирантов / И.А. Мосичева, М.В. Соколова, В.П. Афанасьев, А.А. Червова, Е.В. Чупрунов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 5. – С. 13-16.

7. Мосичева, И.А. О Стипендиях Президента РФ И Правительства РФ для аспирантов / И.А. Мосичева, М.В. Соколова, А.А. Червова, Е.В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 161-164.

8. Шмелева Е.А. Структурно-функциональная модель инновационного потенциала педагога / Е.А. Шмелева, А.А. Червова, Л.Д. Мальцева, Н.Ю. Прияткина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 3(35). – С. 177-184.

УДК 574:378.01

- С докладом «Год экологии 2017: педагогические аспекты» выступил доктор пед. наук, профессор, профессор кафедрой экологии и географии, Почетный работник высшей школы РФ Шептуховский Михаил Васильевич.

Он рассказал о главных задачах в области экологии, которые предстоит решить в 2017 году, о мероприятиях, проводимых в Год экологии, а также об экологических проблемах Ивановской области [1,3,3].

Год экологии в Российской Федерации проводится в соответствии с Указом Президента в целях привлечения внимания общества к вопросам экологического развития России, сохранения биологического разнообразия и обеспечения экологической безопасности. Он ориентирован на решение ряда задач в различных областях жизни общества, среди которых одной из важнейших является экологическое просвещение и развитие соответствующих региональных программ.

Осознание экологической проблематики как глобальной началось с серии «Докладов Римскому клубу» о прогнозах перспектив развития мира под общим названием «Трудности человечества». В них отчетливо прозвучала мысль о том, что человек – главный фактор, способствующий возникновению глобальных экологических проблем. Так ли это?

В России в связи с осознанием глобальной экологической проблематики с 70-х гг. XX века создавалась Концепция экологического образования (И.Д. Зверев, И.Т. Сураегина, А.Н. Захлебный, Е.С. Слостенина и др.). Ее основная идея концепции: экологические знания переходят в экологически осознанное отношение к природе, которое определяет экологически грамотные действия. Следует полагать, что при всей своей грандиозности Концепция не принесла ожидаемых результатов. В образовании стала доминировать ориентация на природоохранные результаты вместо результатов образовательных. И это несмотря на то, что создатели Концепции отмечали, что «конкретным продуктом педагогической деятельности выступает реальный эффект развития учеников, выражающийся в его знаниях, отношениях, действиях» (Е.С. Слостенина, 1984) [4,5,6].

В Ивановской области к основным относят следующие экологические проблемы: утилизация бытовых и производственных отходов, инвентаризация природных объектов, создание и паспортизация особо охраняемых природных территорий, благоустройство территорий, развитие водохозяйственного комплекса, сохранение лесов. Вместе с тем, существуют перечисленные ниже проблемы, которые, судя по докладу регионального Департамента природных ресурсов (2017), не рассматриваются в качестве основных: качество дорог, уменьшение площади пахотных земель, сохранность геологической среды.

Библиографический список

1. Шептуховский М.В. Методика наблюдения за птицами на природоведческих экскурсиях / Шептуховский М.В. // Начальная школа. 1996. № 3. С. 45.
2. Шептуховский М.В. Понятие об окружающем мире и его свойствах в профессиональной подготовке будущих педагогов начальной школы / Шептуховский М.В. // Школа будущего. 2013. № 5. С. 54-60.
3. Шептуховский М.В. Экологические особенности популяции дремлика болотного в окрестностях г.о. Шуя / Яковлева Е.Д., Шептуховский М.В. // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3-4. С. 21.
4. Шептуховский М.В. Экологическое состояние лесов в окрестностях озера Селецкое Ивановской области / Соколов И.Л., Шептуховский М.В. // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3-4. С. 19.
5. Шептуховский М.В. Экологическое состояние лесов федерального заказника «Клязьминский» / Пугина Р.А., Шептуховский М.В. // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3-4. С. 17.
6. Шептуховский М.В. Особенности размещения рекреационных зон побережья р. тезы в черте г.о. Шуя / Лифанова С.В., Шептуховский М.В. // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3-4. С. 14.

УДК 378.01:351.75

- С докладом «Методическая система формирования готовности будущих учителей безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств» выступил директор Шуйского филиала ИвГУ, кандидат пед. наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры Михайлов Алексей Александрович.

В своём докладе он подробно остановился на концепции методической системы формирования готовности будущих учителей безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств, раскрыл ее основные положения, особенности спроектированной и реализованной в Шуйском филиале ИвГУ методической системы, представил результаты педагогического эксперимента, проведенного в ряде педагогических вузов страны [1,2,3,4,5,6].

Библиографический список

1. Михайлов А.А. Условия обеспечения качества образования будущих учителей ОБЖ в области здоровья / Кисляков П.А., Михайлов А.А., Карасева Т.В., Перевозчикова Е.В. // ОБЖ: Основы безопасности жизни. 2007. № 10. С. 22-26.

2. Михайлов А.А. Предметная олимпиада как средство повышения научно-образовательного потенциала университета / Исакова О.Б., Михайлов А.А., Кисляков П.А. // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-4. С. 855-859.
3. Михайлов А.А. Модель формирования культуры безопасности будущего педагога в системе многоуровневого образования / Кисляков П.А., Михайлов А.А. // В сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. 2008. С. 48-55.
4. Михайлов А.А. Подготовка студентов педагогического университета к осуществлению процесса формирования у школьников культуры безопасности жизнедеятельности в социуме / Михайлов А.А., Кисляков П.А., Самсонова И.В. // В сборнике: Проблемы и перспективы подготовки учителей технологии и безопасности жизнедеятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор: Михайлов А.А.. 2009. С. 25-30.
5. Михайлов А.А. Цели и задачи обучения будущих педагогов основам социальной безопасности / Михайлов А.А., Кисляков П.А., Петров С.В. // В сборнике: Проблемы и перспективы подготовки учителей технологии и безопасности жизнедеятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор: Михайлов А.А.. 2009. С. 31-35.
6. Михайлов А.А. О сущности понятия проектная компетенция будущих учителей технологии / Михайлов А.А., Воробьев О.В. // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2013. № 89. С. 1426-1435.

- С сообщением об участии в Симпозиуме молодых ученых на тему «Проблема человека в педагогических исследованиях» в РГПУ им. А.И. Герцена г. Санкт – Петербург выступили аспиранты Шуйского филиала ИвГУ.

С 26 по 28 апреля 2017 года в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) прошел Симпозиум молодых ученых, посвященный 220-летию Герценовского университета, в котором принимала участие команда Шуйского филиала ИвГУ.

Всего в Симпозиуме приняли участие 102 молодых исследователя из 17-ти российских вузов.

Наш университет представляли: Назарцева Ю.М. и Керемли Н. (научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Г.Е. Муравьева), Горбунова Е.А. (научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Червова А.А.), Плисова А.А. (научный руководитель: д-р пед. наук, доцент Зайцева С.А.), Рзаева Е.И. – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и специального образования выступала в качестве руководителя команды. Симпозиум молодых ученых проводился с целью создания открытой среды научного взаимодействия, установления межличностных контактов в формирующемся научном сообществе. Симпозиум включал в себя: дискуссионный день (регламентированная дискуссия по заданным проблемам педагогики и образования), диссертационный день (обсуждение участниками Симпозиума результатов своих педагогических исследований по группам), дружественный день (представление участниками Симпозиума основной идеи своей диссертации средствами искусства).

В рамках Симпозиума с приветственным словом выступил и. о. ректора РГПУ им. А.И. Герцена С.И. Богданов. Симпозиум продолжился докладом директора НИИ педагогических проблем образования РГПУ им. А.И. Герцена А.П. Тряпициной и директора Института педагогики С.А. Писаревой «Проблема человека в современной педагогике».

В завершении Симпозиума заместитель директора Института педагогики Е.Н. Глубокова и доцент РГПУ им. А.И. Герцена Н.В. Смирнова вручили всем участникам симпозиума сертификаты об участии в мероприятии. В рамках внеконкурсной программы для участников олимпиады были проведены экскурсии по территории Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

СЕКЦИЯ № 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЩЕГО И МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Руководители секции:

Червова А.А. – д-р пед. наук, проф., советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал (г. Шуя);

Муравьева Г.Е. – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и специального образования ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя).

Победители секции:

I место Керемли Ниджат Вахид оглы – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

I место Гонтарь В.Н. – канд. пед. наук, доц., заместитель начальника кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальной подготовки ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя» (г. Москва);

II место Корнилов А.Э. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Ермилов А.В. – преподаватель кафедры пожарной тактики и основ аварийно-спасательных и других неотложных работ ФГБОУ ВО ИПСАГПС МЧС России (г. Иваново), аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Каширина О.А. – ст. преподаватель кафедры лингвистики МГТУ им. Баумана (г. Москва)

Аношина М.А. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В сфере высшего профессионального образования социальное партнерство можно рассмотреть с двух сторон. С одной стороны – это юридическая форма организации совместной экономической деятельности нескольких физических или юридических лиц, одним из которых является организация профессионального образования, с другой – это форма сотрудничества общественных организаций, фирм, компаний с образовательной организацией, не закрепленная в учредительных документах, а подтвержденная фактически (договором или протоколом о совместном партнерстве).

Государство, в лице Правительства, и его органов управления, взаимодействует с представителями субъектов (личность, семья, ассоциации, неправительственными организациями, организациями профессионального образования) это и есть социальное партнерство.

Во многом решение социальных, экономических проблем между государством, работодателем и вузом определяет суть социального партнерства. Главное условие стабильности и прогресса в политической жизни - это соглашение на основе взаимных уступок главных субъектов в реализации современных экономических процессов.

Элементами социального партнерства в вузе являются:

- законодательная база, обеспечивающая нормативно-правовое регулирование взаимоотношений структур в целях принятия социальных решений;
- механизмы и методы социального взаимодействия;
- структуры, осуществляющие социальное партнерство;
- информационное пространство, формирующее позитивное отношение общества к социальному партнерству [5].

Чтобы объединить в единое целое связи между вузами и различными институтами общества нужно установить определенный баланс в партнерстве, учитывая интересы сторон и интеграцию интересов. От четкости определения цели, поставленной задачи, правильного распределения ролей, обязанности и ответственности всех участников на основе обоюдных интересов и будет являться результативностью социального партнерства. Развитие нашей страны зависит от разработки устойчивой стратегии о заботе нынешнего и будущего поколения, но осуществление данной стратегии не возможно без развития социального партнерства.

На современном этапе развития экономики, основной ориентир формирования региональной политики в области образования должен быть направлен на устранение глубоких противоречий между динамично изменяющимся спросом специалистов на региональном рынке труда и их предложением со стороны вуза. Развитая экономика с конкурентной средой отторгает неквалифицированный труд, создает психологическое напряжение и дисбаланс на рынке труда. Как отмечают экономисты, устойчивый баланс между спросом на рынке труда и предложением может быть достигнут при помощи образования молодежи и переподготовкой незанятого населения [2,3].

Таким образом, система образования в регионе должна быть гибкой, динамичной, открытой для изменений. То есть ее основа должна быть построена также на принципах инновационной деятельности, инновационной структуры, характерной для века информатизации и развития инновационной экономики [1].

Социальное партнерство вуза, можно рассматривать и как социальный ресурс образовательного заведения; и как фактор стабилизации регионального рынка труда; и как способ интеграции инновационной и образовательной деятельности участников партнерства с целью позитивных социально-экономических изменений; и как технологию взаимодействия специалистов в поле профессиональных проблем с целью оптимизации принимаемых решений; и как определенный тип взаимоотношений, в котором заинтересованы различные социальные группы и государство в целом, и как механизм развития социально-инновационных процессов в самом вузе [4,6,7,8].

Для обеспечения конструктивного диалога между работодателями и учебными заведениями требуется создание механизмов социального партнерства, которые предусматривают не только совместную работу в области формирования региональной составляющей образовательного стандарта, совместную аттестацию специалистов и выпускников, новую систему оценки качества подготовки выпускников, но и разработку экономических механизмов социально-инновационного, научно-исследовательского и профессионального сотрудничества на основе системы договоров и отработки механизмов инвестиций в вуз.

Развития системы высшего профессионального образования на основе социального партнерства требует разработки и реализации интегративных межведомственных программ, направленных на удовлетворение потребностей государства, общества и личности в контексте реализации идеи непрерывного профессионального образования личности.

Таким образом, социальное партнерство можно рассматривать как социальный ресурс образовательного заведения, способствующий интеграции инновационной и образовательной деятельности участников партнерства. Оно позволяет установить баланс интересов во взаимодействии при достижении

общей цели, эффективно распределить имеющиеся ресурсы и возможности. Кроме того, является одним из механизмов развития социально-инновационных процессов в самом вузе.

Для обеспечения конструктивного диалога требуется создание механизмов социального партнерства, которые предусматривают не только совместную работу по разным направлениям: в области формирования региональной составляющей образовательного стандарта, совместную аттестацию специалистов и выпускников, новую систему оценки качества подготовки выпускников, но и разработку экономических механизмов социально-инновационного, научно-исследовательского и профессионального сотрудничества на основе системы договоров и отработки механизмов инвестиций в вуз.

Одной из актуальных форм социального партнерства в сфере высшего профессионального образования является проектная деятельность студентов, аспирантов, преподавателей, которая позволяет создавать социально-значимые инновационные проекты в сотрудничестве с различными предприятиями, организациями, людьми.

Оценка эффективности социально-инновационных процессов университета считается одной из сложнейших проблем развивающейся практики. Предложенный способ оценки эффективности управления социально-инновационным процессом в вузе по признаку целостности педагогической системы позволяет оценить работу вуза в указанном направлении.

Библиографический список

1. Письмак В. Новые формы организации инновационного процесса // Экономист. 2003. № 9. – С. 53-65.
2. Филиппов В.М. Инновационная деятельность в сфере образования и науки – приоритетное направление политики Министерства образования Российской Федерации // Инновации. 2003. №1. URL: <http://www.mag.innov.ru>. Загл. с экрана. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалитетрии. М.: Изд-во стандартов, 1973. – 172 с
3. Юрьев В.М. Формирование региональной инновационно-образовательной среды системы непрерывного образования: опыт и перспективы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, 2004. №1 (5). – С. 22-32.
4. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2(58). М.: Педагогика, 1991. – С. 6-9.
5. Шинелева Л.Т. Социальное партнерство: состояние и перспективы развития. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. 200 с.
6. Червова, А.А. Научно-инновационный вектор развития педагогического вуза / И.Ю. Добродеева, А.А. Червова, Е.А. Шмелева // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 241-245.
7. Золотухина, Е.Н. Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е.Н. Золотухина, А.А. Червова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56-58.
8. Червова А.А. Роль социального партнерства в воспитании компетентного специалиста в средних специальных учебных заведениях в условиях малого города / Е.П. Сулаева, А.А. Червова // Научный поиск. 2013. № 1. С. 4-6.

УДК 374.7

Белов С.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

В соответствии с современными представлениями термин «информационно-медийная грамотность» выражается в знаниях, умениях и навыках, которые позволяют людям эффективно взаимодействовать с медиа- и другими информационными службами и развивать навыки обучения на протяжении всей жизни для общения и реализации жизненных потребностей. Информационно-медийная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации, а также со всеми видами и типами информации. Информационно-медийная грамотность включает в себя: знания об информации; знания об информационной среде, медиа- и киберпространстве; компьютерную грамотность; наличие у личности информационных и медиапотребностей; умение ориентироваться в информационных и медиапотоках; умения и навыки фиксировать и восстанавливать полученную информацию [1,4,5].

Успешность формирования информационно-медийной грамотности представителей третьего возраста обеспечивается организационными и психолого-педагогическими условиями. Разработка организационных и учет психолого-педагогических условий позволяет осуществлять процесс формирования информационно-медийной грамотности у людей третьего возраста. Эффективность данного процесса напрямую зависит от того, как описанные условия будут находить своё применение на практике.

Задачами педагогического эксперимента являются:

1. Экспериментальная проверка на практике модели формирования информационно-медийной грамотности у людей третьего возраста.
2. Определение уровней сформированности информационно-медийной грамотности у людей третьего возраста, по результатам начальной и конечной диагностики.
3. Установление статистических различий между двумя зависимыми выборками на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Модель формирования информационно-медийной грамотности у людей третьего возраста направлена на групповую и персональную киберсоциализацию представителей третьего возраста, в условиях медиа- и информационного пространства посредством интернет-среды. Она включает методологические подходы: личностный, деятельностный, онтологический, киберонтологический; компоненты: целевой,

концептуальный, организационный, функциональный, результативно-оценочный; научно-методические принципы: принцип единства группового и индивидуального обучения, принцип системности, принцип осознанности обучения, принцип опоры на жизненный опыт, принцип элективности обучения, принцип групповой и персональной киберсоциализации. Экспериментальная работа проводилась в рамках социально-ориентированных проектов, которые направлены на создание социально-культурной деятельности, а также оптимизацию условий для киберсоциализации людей третьего возраста [2].

Для проведения экспериментального исследования (2012-2016 гг.) использовался ряд психологических и педагогических методик. В ходе экспериментальной работы подробно исследованы 216 человек, находящихся в третьем возрасте, которые были разделены на небольшие рабочие группы по 4-6 человек с учётом индивидуальных особенностей и интересов. Обработка результатов осуществлялась путём объединения показателей по всей выборке в количестве 216 человек, до и после эксперимента. Результативно-оценочный компонент позволил выявить три уровня сформированности информационно-медийной грамотности: низкий, средний, высокий; определить критерии и показатели каждого уровня; выделить основные компоненты информационно-медийной грамотности: мотивационно-когнитивный, коммуникативно-деятельностный, содержательный, рефлексивный [3]. Для определения уровня сформированности информационно-медийной грамотности были разработаны разноуровневые задания, проведён опрос, анкетирование представителей третьего возраста. Результаты были получены на основе сравнения двух зависимых выборок до и после эксперимента (таблица 1).

Таблица 1

Результаты экспериментальной диагностики уровня сформированности информационно-медийной грамотности

Уровень информационно-медийной грамотности	Результаты до проведения эксперимента, %	Результаты после проведения эксперимента, %
Низкий	92	15
Средний	8	63
Высокий	0	22

Для обработки результатов исследования использовался статистический критерий «G-знаков».

В результате статистической обработки можно констатировать, что положительная динамика повышения уровня информационно-медийной грамотности на уровне значимости 0,05, не является случайной. Достоверность полученных результатов составляет 95%. Результаты позволяют констатировать, что преобладающее большинство людей третьего возраста высказывают высокую степень удовлетворённости от участия в социально-культурной деятельности и включения их в интернет-среду. Направления дальнейших научных исследований заключаются в улучшении качества исследуемого процесса с учётом корректировки организационных и психолого-педагогических условий, а также программы информационной поддержки представителей третьего возраста.

Библиографический список:

1. Белов С.В. Теоретические основы процесса формирования информационно-медийной грамотности людей третьего возраста / С.В. Белов, А.С. Кашицын // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – номер 4. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN417.pdf>.
2. Белов С. В. Развитие информационной культуры у людей «третьего возраста» / С. В. Белов // Школа будущего. – 2015. – № 4. – С. 186-191.
3. Белов С.В. Структурно-функциональная модель формирования информационной грамотности людей третьего возраста / С.В. Белов // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 289-295.
4. Теплая Н.А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н.А. Теплая, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 168-171.
5. Гуртовая, Н.Г. Применение методов математической статистики при проведении педагогического эксперимента: монография / Н. Г. Гуртовая, А. А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 152 с.

УДК 378.14

Баркунова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В профессиональном образовании процесс развития личности студента становится центральным. Система профессиональной подготовки предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессиональных функций. Сложность и многоплановость вхождения студентов, будущих педагогов в практическую деятельность требует адекватной подготовки, которая сможет объединить теоретические знания и практические умения в единое целое.

Проанализировав точки зрения ученых (Е.В. Бондаревской, В.Л. Бенина, И.Е. Видт, И.Ф. Исаева и других), мы пришли к выводу о том, что в современных условиях, комплексным качеством специалиста, обеспечивающим успех в профессии является - педагогическая культура, которая способствует личностному развитию, позволяет выходить за пределы нормативной профессиональной деятельности,

создавать и передавать педагогические ценности, активно включаться в процесс инновационной творческой педагогической деятельности [3].

Процесс формирования педагогической культуры представляет собой сложный и диалектический процесс, затрагивающий индивидуальное саморазвитие личности будущего педагога.

Проблема развития личности педагога была рассмотрена в научных работах Е.В. Андриенко, А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, А.А. Орлова и др.. Ученые выделяют ряд проблем, характеризующих выпускника вуза, получившего педагогическое образование, в том числе: отсутствие целостной картины профессиональной деятельности, осознанности профессиональных намерений и возможностей, низкий уровень готовности к профессиональной адаптации и умения прогнозировать.

Решение, обозначенных выше, проблем видится: в поиске ценностных оснований профессиональной деятельности, включении личности обучающегося в процессы самореализации и самоактуализации на этапе профессиональной подготовки в вузе, развитии творческих потенциалов и профессиональных качеств, и в первую очередь в формировании профессиональной мотивации, которая выступает как совокупность факторов, движущих развития профессионализма и личности.

Для ее успешного формирования необходимо создать условия соответствующие современным требованиям, нужно психологически помогать студентам, начиная с ранних этапов их профессионального становления. Эффективным условием формирования профессиональной мотивации студентов становится социокультурная среда вуза.

По мнению Е.А. Бурдуковской: «социокультурная среда вуза является интегративным фактором личностного становления студента, через включение студента в различные ее сферы в пространстве совместной жизнедеятельности всех субъектов»[2]. Автор рассматривает структуру и функции социокультурной среды вуза, говорит об ее внутреннем развитии и избирательности внешнего взаимодействия. Ученые (Кормакова В.Н., Филатова М.Н. и др.) подчеркивают, что социокультурная среда вуза понимается как объект педагогического воздействия, как средство воспитания и социализации студентов, она имеет сложную структуру и формируется в результате активности субъектов.

Нами проведено исследование профессиональной мотивации студентов первого и третьего курсов. Используя методики «Мотивация профессиональной деятельности» (автор: К. Замфир в модификации А. Реан) и тест-опросник профессиональной направленности студентов (автор Т.Д. Дубовицкая) мы определили уровни профессиональной мотивации студентов, с помощью беседы нами выявлены факторы социокультурной среды вуза влияющие на формирование профессиональной мотивации студентов.

Результаты изучения профессиональной мотивации студентов показали преобладание высокого уровня профессиональной мотивации у 86% респондентов 1 курса и 78% 3 курса, это означает, что студенты стремятся к овладению педагогической профессией, они имеют желание заниматься и совершенствоваться в будущем в выбранном направлении подготовки.

Респонденты, оказавшиеся на среднем уровне – (3 курс – 14% и 1 курс – 8%) – имеют желание работать с детьми, осуществлять педагогические функции, но не видят себя в профессии в будущем. Низкий уровень профессиональной мотивации характеризуется – не заинтересованностью респондентов получать педагогическое образование, влиянием внешних факторов на поступление и получение именно этого образования (3 курс 8% респондентов, 1 курс - 6%).

Несмотря на полученные низкие результаты исследования, мы увидели преимущественно положительную динамику формирования профессиональной мотивации студентов.

Нами были изучены факторы социокультурной среды вуза влияющие на формирование профессиональной мотивации студентов, они следующие: студенты-первокурсники особо подчеркивали важность мероприятий культурно-массовой направленности (фестивали, конкурсы), которые способствуют формированию личностных качеств будущего учителя – коммуникативности, выразительности речи, умению контролировать эмоциональное состояние, находить способы взаимодействия с разными людьми.

Студенты, обучающиеся на 3 курсе – назвали несколько направлений:

- волонтерская работа, которая позволяет реализовать как теоретические знания, так и личностные профессионально значимые качества в работе с детьми;
- различные формы учебных и воспитательных мероприятий (семинары, тренинги, форумы, конференции и др.), в рамках которых у студента есть возможность учиться и показывать свои достижения;
- взаимодействие с учреждениями социальными партнерами, что дает возможность участия в мастер-классах, стажироваться и в дальнейшем открывает перспективы трудоустройства.

Таким образом, в социокультурной среде вуза на студента объективно влияют педагогические закономерности и принципы, содержание образования и формы его организации. В период обучения в вузе происходит интенсивное развитие личности студента, формируются его профессиональные интересы и направленность, закладываются ценности профессии.

Библиографический список

1. Баркунова О.В. Теоретические аспекты создания модели социокультурной среды вуза // Школа будущего//№ 2, 2016. с.4-8
2. Бурдуковская Е.А. Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2004. 25 с.

УДК 614.8.084

Болдарев В.А., Гонтарь В.Н. ЛИЧНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПЕРИОД ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧЕРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ И ЧЕРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Личная безопасность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков человека, выражающихся в его готовности защитить себя от неблагоприятного воздействия окружающей среды и наступления нежелательных последствий [4].

Личная профессиональная безопасность сотрудника ОВД – это система правовых, специальных, защитных, тактических, педагогических и психологических мер, позволяющих обеспечить сохранение жизни, физического и психического здоровья сотрудников ОВД при условии поддержания высокого уровня профессиональных действий [5].

Личная безопасность определяется:

- спецификой профессиональной деятельности;
- степенью профессиональной защищенности сотрудника;
- наличием специальных мер материально-технического, управленческого характера;
- целенаправленной работой с личным составом в целях обеспечения личной безопасности;
- общей и профессиональной подготовленностью сотрудника [3];
- эффективностью действий по обеспечению личной безопасности при решении профессиональных задач или в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Факторы профессиональной безопасности:

- тактика поведения сотрудников ОВД в опасных ситуациях;
- физическая и техническая подготовленность к несению службы, в т.ч. в экстремальных ситуациях;
- умелое использование предметов экипировки;
- грамотное применение физической силы, специальных и технических средств, огнестрельного оружия;
- профессионально-психологическая подготовленность.

Тактика поведения в опасных ситуациях:

- а) анализ окружающей обстановки и поведения окружающих людей;
- б) принятие оперативного решения и разработка плана действий;
- в) профессиональный алгоритм индивидуальных и коллективных действий и применения специальных и специально-технических средств в возникшей ситуации.

Опыт подготовки личного состава ОВД, привлекаемого к выполнению правоохранительной деятельности и участию в ликвидации последствий ЧС показывает, что успеха в выполнении оперативно-служебных задач при возникновении ЧС достигают лишь те сотрудники, которые сумели одержать верх над страхом, грамотно использующие накопленный ранее практический опыт, четко выполняющие меры безопасности [6,7,8,9].

Отдавая распоряжение на выполнение тех или иных задач при возникновении ЧС, руководитель должен предусмотреть предупреждение причин снижения боеспособности сотрудников, которыми, как правило, являются болезненное состояние, утомление или переутомление, вызванные нарушением режима службы и отдыха, различными интоксикациями и психическими травмами.

Утомление проявляется в снижении количества и качества выполняемых тактических действий и в нарушении координации рабочих функций организма. Наиболее яркий признак утомления – понижение чувствительности различных анализаторов и функциональных систем (зрения, слуха, обоняния, рецепторов и т.д.), снижение мышечной массы, скорости двигательных реакций, выносливости, умственной деятельности.

Первые признаки *переутомления* - нарушение ночного сна, повышенное чувство усталости, не проходящее после обычного отдыха. Задача руководителя подразделения – своевременно определить наличие переутомления у подчиненных сотрудников по внешним признакам: неустойчивое настроение, некоторая вялость, снижение активности и интереса к делу, наблюдаются ошибки в трудовой деятельности, главным образом в результате нарушения функций внимания.

Эмоциональное напряжение (стресс) – это состояние психического напряжения, возникающее у человека под влиянием сильных воздействий, основной причиной возникновения которого является утомление и функциональные изменения в организме. Существует определенная закономерность между силой стресса и боеспособностью сотрудника ОВД. Ее называют предстартовой реакцией; состоит она из трех этапов, которые отражают различные уровни эмоционального возбуждения: боевой готовности, стартовой лихорадки и стартовой апатии.

Психологическое состояние *боевой готовности* у личного состава подразделений ОВД сопровождается напряженным ожиданием, желанием приступить к действию и стремлением отдать все силы и способности для достижения цели. Если начало выполнения оперативно-служебных задач переносится на другое время (срок), то изменяется уровень эмоционального возбуждения. Дальнейшее нарастание его переходит в состояние *стартовой лихорадки*, которая приводит к эмоционально-моторным, эмоционально-сенсорным и эмоционально-интеллектуальным нарушениям [2].

Стартовая апатия – состояние снижения эмоционального возбуждения и достижения уровня ниже ординарного. Затрудняются мыслительная, интеллектуальная деятельность, человеку становится сложнее принимать решения. Однако следует отметить, что определенная степень волнения перед началом и во время выполнения оперативно-служебных задач оказывает положительное влияние на психологическую готовность сотрудников ОВД к действиям при возникновении ЧС [1].

Таким образом, психологическая (по сути психофизиологическая) подготовка личного состава ОВД осуществляется в тесном единстве обучения и воспитания сотрудников подразделений.

Библиографический список

1. Пихов А.Х., Прохоров К.А., Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н., Несмелов П.В., Болдарев В.А. Приборы радиационно-химической разведки и радиационного контроля в ОВД РФ. Москва, 2017.
2. Гонтарь В.Н. Дополнительные формы деятельности курсантов в системе личноно - ориентированного обучения в ВУЗах МВД РФ. Научный поиск. 2014. № 2.5. С. 70-75.
3. Гонтарь В.Н., Червова А.А. Личностно-ориентированная образовательная среда ВУЗА В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»: материалы IX Международной научной конференции. Ответственный редактор А.А. Червова. 2016. С. 33.
4. Дмитриев А.В. Внедрение инновационных технологий в систему огневой подготовки как необходимый фактор в повышении профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел. В сборнике: Актуальные вопросы подготовки сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия: наука, практика, педагогика, психология Министерство внутренних дел Российской Федерации, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. Нижний Новгород, 2015. С. 16-22.
5. Гонтарь В.Н. К вопросу о подготовке сотрудников ОВД (с использованием УИСО) к действиям в экстремальных условиях. В сборнике: Совершенствование системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД в современных условиях Материалы круглого стола. 2017. С. 36-40.
6. Гуков А.А., Середа С.В. Тактико-специальная подготовка. учебно-наглядное пособие / Старотеряево, 2016.
7. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
8. Гуртовая, Н.Г. Применение методов математической статистики при проведении педагогического эксперимента: монография / Н. Г. Гуртовая, А. А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 152 с.
9. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. – Школа будущего. 2015. № 6. С. 149-155.

УДК 614.8.086.4.

Гонтарь В.Н. ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ СИЛОВЫХ ВУЗОВ ПРИМЕНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОТИВОХИМИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Средствами индивидуальной защиты называются средства, предназначенные для обеспечения радиационной, химической и бактериологической безопасности каждого сотрудника в отдельности. По принципу применения средства индивидуальной защиты делятся на средства повседневного использования и эпизодические [1], по назначению – промышленные, для регламентных и аварийных работ, для пострадавших в очагах поражения. По объектам защиты они делятся на средства защиты органов дыхания, кожи, комплексные средства индивидуальной защиты, по способам подачи воздуха – с принудительной подачей, самовсасывающие.

Средства индивидуальной защиты личного состава предназначены для сохранения работоспособности сотрудников при выполнении задач в условиях применения ОМП, а также заражений, возникающих в результате ЧС мирного времени [2].

Общевойсковые фильтрующие противогазы предназначены для защиты органов дыхания, лица и глаз от отравляющих веществ, радиоактивной пыли (РП), биологических агентов (БА) (бактериологических средств).

Принцип действия противогазов основан на изоляции органов дыхания от окружающей среды и очистке вдыхаемого воздуха от токсичных аэрозолей и паров в фильтрующе-поглощающей системе.

Противогазы не обогащают вдыхаемый воздух кислородом, поэтому их можно использовать, когда атмосфера содержит не менее 18% кислорода (по объему).

Противогаз состоит из лицевой части и фильтрующе-поглощающей системы (ФПС), которые соединены между собой непосредственно или с помощью соединительной трубки.

Фильтрующе-поглощающая система предназначена для очистки вдыхаемого воздуха от аэрозолей и паров ОВ, РП, БА.

Очистка воздуха от аэрозолей осуществляется противоаэрозольным фильтром, а от паров – поглощающим слоем угля-катализатора. У противогазов различных типов фильтрующе-поглощающая

система может быть выполнена либо в виде фильтрующе-поглощающей коробки (далее – ФПК), либо фильтрующе-поглощающего элемента (далее – ФПЭ). В определенных условиях ФПС может состоять из ФПК и дополнительного патрона [7].

Лицевая часть (шлем-маска или маска) предназначена для защиты лица и глаз от ОВ, РП, БА, подвода к органам дыхания очищенного воздуха и сброса в атмосферу выдыхаемого воздуха. Она состоит из корпуса, очкового узла, клапанной коробки, обтекателей и системы крепления на голове. Может также оборудоваться подмасочником, обтюратором, переговорным устройством и системой для приема жидкости. Лицевые части изготовлены из резины серого или черного цвета [6].

В целом, в зависимости от предназначения, выделяют следующие средства индивидуальной защиты: средства защиты органов дыхания (противогазы, респираторы); изолирующие костюмы; специальную одежду (комбинезоны, плащи, фартуки и т.п.); специальную обувь (сапоги, галоши и т.п.); средства защиты рук (рукавицы, перчатки); средства защиты головы (каска, шлемы и др.); средства защиты лица (защитные маски и др.); средства защиты глаз (защитные очки).

К средствам индивидуальной защиты органов дыхания относятся главным образом респираторы и противогазы. Их выдают строго в индивидуальное пользование. Для установления их принадлежности в случае многократного использования (применения) они должны иметь соответствующую маркировку. Передача другим лицам, а также использование средств индивидуальной защиты органов дыхания не установленной принадлежности без специальной проверки и санитарной обработки не допускается.

Средства индивидуальной защиты органов дыхания (далее – СИЗОД) фильтрующего типа обеспечивают защиту людей от паров, газов и аэрозолей ОВ. Они используются только при условии, что состав и концентрация химических веществ в воздухе известна, а содержание свободного кислорода не менее 18 %. При этом время защитного действия СИЗОД должно быть достаточным для выполнения задач в зоне заражения, а тепловые эффекты, связанные с поглощением АХОВ, не должны вызывать ожогов верхних дыхательных путей [5].

При авариях, связанных с выбросом (проливом) ОВ, фильтрующие СИЗОД рекомендуются сотрудникам, выполняющим задачи в очаге поражения на расстоянии от источника заражения 400-500 м и далее, где концентрация веществ в воздухе ниже максимально возможных примерно на два-три порядка. В качестве фильтрующих СИЗОД могут быть использованы малогабаритные противогазы ГП-7 (ГП-7В, ГП-7ВМ) в комплекте с дополнительными гопкалитовыми патронами, а также патронами ДПГ-1, ДПГ-3. Важно учитывать, что патрон ДПГ-3 предназначен для защиты от аммиака, диметиламина, сероуглерода, сероводорода, хлористого водорода, этил меркаптана, ДПГ-1, кроме того – от двуокиси азота, окиси этилена, метила хлористого, окиси углерода [3].

Камера защитная детская, тип четвертый (КЗД-4) или тип шестой (КЗД-6) предназначены для защиты самых маленьких детей – до полутора летнего возраста от отравляющих веществ, радиоактивного йода и пыли, бактериальных средств. Каждая из них состоит из оболочки, металлического каркаса, поддона, зажима и плечевой тесьмы.

Оболочка камеры представляет собой мешок из двух полотнищ прорезиненной ткани. В оболочку вмонтированы два диффузионно-сорбирующих элемента и две прозрачные пластмассовые пластины (окна), через которые можно следить за поведением и состоянием ребенка, для ухода за ним в верхней части оболочки предусмотрена рукавица из прорезиненной ткани [4].

Изолирующие противогазы в отличие от фильтрующих полностью изолируют органы дыхания от окружающей среды. Дыхание в них совершается за счет запаса кислорода, находящегося в самом противогазе. Изолирующими противогазами пользуются тогда, когда невозможно применить фильтрующие, в частности, при недостатке кислорода в окружающей среде, при очень высоких концентрациях ОВ, и других вредных веществ (более 0,5 % объемных), при работе под водой (ИП-4, ИП-4М, ИП-4МК, ИП-5).

Время работы в изолирующих СИЗОД определяется, главным образом, физической нагрузкой, температурой окружающей среды и запасом воздуха (кислорода) или кислородсодержащих веществ [4].

При применении противогаза на организм человека действуют три фактора: сопротивление дыханию, вредное пространство и давление лицевой части на голову.

Сопротивление дыханию измеряется разностью давлений воздуха в атмосфере и в пространстве под шлем-маской (маской) и выражается в миллиметрах водяного столба. Сопротивление дыханию зависит от фильтрующей поверхности и плотности противозащитного фильтра, от площади фильтрации и толщины слоя, величины зерен активного угля, а также от скорости движения вдыхаемого воздуха, которая в свою очередь определяется количеством воздуха, потребляемого в минуту. Вредным пространством в противогазе называется внутренний объем всех полостей под корпусом лицевой части, где задерживается выдыхаемый воздух с повышенным содержанием углекислоты и водяных паров. При повторном вдохе этот воздух примешивается к очищенному, поступающему из фильтрующе-поглощающей коробки. Уменьшение объема вредного пространства достигается конструкцией лицевой части, расположением клапанов вдоха и выдоха, а также наличием подмасочника [1].

Надежность противогаза определяется его защитной мощностью и герметичностью. Чем больше защитная мощность противогаза, тем он надежнее в пользовании. При недостаточной герметичности ОВ,

РВ и бактериальные средства могут проникнуть в органы дыхания, минуя фильтрующе-поглощающую коробку.

Изолирующими костюмами называются средства индивидуальной защиты, изолирующие человека от загрязненной окружающей среды, обеспечивающие снижение воздействия внешнего ионизирующего излучения и защиту органов дыхания от радиоактивных веществ. Изолирующие костюмы должны гарантировать требуемую защиту в течение заданного времени непрерывного пользования[2].

Средства защиты кожи предназначены для предохранения людей от воздействия аварийно химически опасных, отравляющих, радиоактивных веществ и бактериальных средств. Все они делятся на специальные и подручные. В свою очередь специальные подразделяются на изолирующие (воздухонепроницаемые) и фильтрующие (воздухопроницаемые).

Спецодежда изолирующего типа изготавливается из таких материалов, которые не пропускают ни капли, ни пары ядовитых веществ и обеспечивают необходимую герметичность и, благодаря этому, защищают человека.

Фильтрующие средства изготавливаются из хлопчатобумажной ткани, пропитанной специальными химическими веществами. Пропитка тонким слоем обволакивает нити ткани, а пространство между ними остается свободным. Вследствие этого воздухопроницаемость материала в основном сохраняется, а пары ядовитых и отравляющих веществ при прохождении через ткань задерживаются. В одних случаях происходит нейтрализация, а в других – сорбция (поглощение).

Конструктивно средства защиты кожи, как правило, выполнены в виде курток с капюшонами, полукombineзонов и комбинезонов. В надетом виде обеспечивают значительные зоны перекрытия мест соединения различных элементов.

Комплекты защитные аварийные и изолирующие химические (КЗА, КИХ) предназначены для комплексной защиты спасателей от кратковременного воздействия открытого пламени, теплового излучения и некоторых газообразных АХОВ (сероводорода). Применяются для защиты бойцов спасательных отрядов при проведении аварийных и аварийно-восстановительных работ вблизи источника пламени и в условиях присутствия сероводорода. Обеспечивают защиту кожных покровов и органов дыхания при ведении борьбы с огнем на газоконденсатных и нефтяных месторождениях. Имеются для оснащения противопожарных сил во многих городах и на отдельных объектах.

Общевойсковой защитный комплект (ОЗК) в сочетании с фильтрующими СИЗ кожи предназначен для защиты кожных покровов личного состава от АХОВ, а также для снижения заражения обмундирования, снаряжения, обуви и оружия. При заблаговременном надевании ОЗК повышает уровень защищенности кожных покровов от светового излучения ядерного взрыва, огнесмесей и открытого пламени, а также ослабляет разрушающее действие термических факторов на расположенные под ним предметы экипировки.

ОЗК служит средством защиты периодического ношения. При заражении АХОВ, его подвергают специальной обработке и используют многократно. ОЗК состоит из плаща, перчаток, чулок, чехла для переноски.

Защитный плащ изготавливается из специальной ткани. Плащи изготавливаются четырех ростов: первый – для людей ростом до 166 см,

второй – от 166 до 172, третий – от 172 до 178 и четвертый – от 178 и выше. Масса плаща – около 1,6 кг.

Защитные чулки изготавливают из прорезиненной ткани. Подошвы их усилены брезентовой или резиновой осозкой. Надевают их поверх обычной обуви. Защитные чулки изготавливаются трех размеров: для обуви 37-40-го размеров, второй – для 41-42-го, третий – 43-го размера и более. Масса пары чулок – 0,8 – 1,2 кг.

Защитные перчатки – резиновые, с обтюраторами из импрегнированной (пропитанной специальным составом) ткани. Изготавливаются двух видов – зимние и летние. Летние – пятипалые, зимние – двупалые. Зимние имеют пристегивающиеся на пуговицы утеплительные вкладыши. Все перчатки – одного размера. Масса одной пары – около 350 г.

Важное место в обеспечении безопасности при выполнении задач в условиях химического заражения занимают медицинские средства индивидуальной защиты. К ним относят – индивидуальный противохимический пакет (ИПП – 8,9,10,11), индивидуальный перевязочный пакет (ППИ) и аптечку индивидуальную (АИ-1м, АИ-2).

Объем и порядок осуществления мероприятий по защите личного состава во многом зависит от конкретной обстановки, которая может сложиться в результате применения химического оружия и утечки АХОВ, наличия времени, привлекаемых сил, средств и других факторов.

Ответственность за обеспечение соблюдения требований безопасности несут руководители, личный состав которых привлекается к действиям на зараженной местности, и также непосредственные руководители подразделений, старшие служебных нарядов (групп).

К участию в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций на химически опасных объектах, работам на местности зараженной ОВ, АХОВ, допускаются лица не моложе 18 лет, не имеющие медицинских противопоказаний, прошедшие обучение и инструктаж по технике безопасности.

При выполнении задач необходимо: исключить возможность взаимного заражения; обеспечить личный состав необходимыми средствами защиты; оборудовать места для технической проверки, надевания и снятия противоголовок; организовать по окончании работ дегазацию машин, средств защиты, а при необходимости и санитарную обработку личного состава [7].

Все служебные задачи выполняются в индивидуальных средствах защиты. При несении службы в зоне заражения парами АХОВ могут применяться промышленные противоголовок и отдельные предметы защитной одежды: плащи, защитные чулки (резиновые сапоги, перчатки).

Во время выполнения оперативно-служебных задач в зоне заражения, личный состав ОВД, в целях обеспечения мер физической безопасности и сохранения работоспособности (боеготовности) обязан [8]:

- надевать и снимать средства индивидуальной защиты в специально отведенных местах;
- постоянно следить за исправностью средств индивидуальной защиты и немедленно докладывать об их повреждении или сильном заражении;
- не брать в руки зараженные предметы без предварительной обработки тех мест, за которые их необходимо держать;
- по окончании действий и выходе на незараженную местность обработать соответствующими рецептурами средства защиты и снять их с разрешения старшего.

При участии в ликвидации последствий применения ОВ и аварий с утечкой АХОВ запрещается:

- ложиться и садиться на зараженные предметы или прикасаться к ним;
- снимать или расстегивать средства индивидуальной защиты без разрешения старшего;
- принимать пищу, пить, курить и отдыхать на рабочих местах.

Отдых личного состава, проводящего работы в течение длительного времени, прием пищи, курение и отправление естественных потребностей организуется в специально отведенных местах.

Таким образом, для успешного выполнения оперативно-служебных задач как в условиях применения ОМП, так и при ликвидации последствий чрезвычайных [8] ситуаций на радиационно и химически опасных объектах, необходимо организовать и проводить комплекс мероприятий радиационной и химической защиты.

Основными факторами, обеспечивающими эффективность проводимых мероприятий, являются:

- высокая профессиональная подготовка руководства ОВД, службы РХБ защиты, а также других сил к мероприятиям защиты;
- готовность временных органов управления, расчетно-аналитических групп, их оснащенность, способность быстрого выявления и оценки масштабов и последствий применения ОМП, аварий на РХО, выработки предложений по действиям ОВД в условиях заражения;
- уровень обеспеченности соответствующими средствами защиты сотрудников, привлекаемых к выполнению задач на зараженной местности;
- уровень взаимодействия по вопросам организации РХБ защиты с соответствующими службами ГО и ЧС, РХБ защиты Вооруженных Сил, других войск и органов, дислоцированных на обслуживаемой территории;
- психологическая и профессиональная готовность личного состава к действиям в условиях радиоактивного и химического заражения [9].

Статистика основных причин возникновения чрезвычайных ситуаций, связанных с деятельностью людей неумолимо свидетельствует о преобладании человеческого фактора. А если это так, то с образования человека, воспитания и формирования самосознания следует начинать на национальном и глобальном уровнях согласованную работу по защите от чрезвычайных обстоятельств. В то же время способность человека защитить себя формируется на основе обучения и формирования определенного типа сознания, создающего потребность в овладении соответствующими навыками и средствами защиты, а также мотивацию деятельности, направленную на получение дополнительной информации, определение собственного выбора в сложившейся ситуации [10,11].

Библиографический список

1. Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н. «К вопросу о подготовке в вузах МВД РФ будущих сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях» Научный журнал «Научный поиск» 2016 №4. с. 11.
2. Гонтарь В.Н., Шевченко Г.В. «Применение информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ» Научный журнал «Научный поиск» 2016 №4. с. 21.
3. Пихов А.Х., Прохоров К.А., Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н., Несмелов П.В., Болдарев В.А. Приборы радиационно-химической разведки и радиационного контроля в ОВД РФ. Москва, 2017.
4. Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. «К вопросу о понятии инновационная образовательная среда вуза МВД РФ». Школа будущего. 2015. № 5. С. 189-195.
5. Пихов А.Х. Транснациональная преступность в контексте современных криминогенных процессов. Российский криминологический взгляд. 2013. № 3. С. 252-257.
6. Пихов А.Х.А. Актуальные вопросы предупреждения современной транснациональной преступности в сборнике: приоритеты современной российской уголовной политики: проблемы совершенствования уголовно-правового регулирования. Международный научно-практический семинар. 2014. с. 322-329.

7. Токбаев А.А. Формирование социальной защищенности как инструмента обеспечения общественной безопасности (на примере северо-кавказского региона). Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. Т. 7. № 5. С. 62-65.
8. Лаухин В.Е. Сущность и понятие оперативно-розыскного предупреждения криминальных взрывов. Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2014. № 1 (25). С. 102-108.
9. Токбаев А.А. Проблемы педагогического характера, проявляющиеся в процессе профессиональной подготовки сотрудников подразделений специального назначения МВД России. Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 164-165.
10. Степанюк В.И., Ляхов П.В. Обучение стрельбе из салона транспортного средства на занятиях по огневой подготовке курсантов образовательных организаций МВД России. Наука и практика. 2016. № 3 (68). С. 165-168.
11. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.

УДК 37.011.31

Данг Тхань Хынг, Фан Чунг Киен, Чан Тхи То Оань МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Моделирование профессиональной компетентности педагога поможет создать программу обучения преподавателей с научной основой (особенно содержания обучения) и сделает разработку стандартов профессиональных преподавателей более аутентичным. Подготовка учителей без учёта профессиональной компетентности будет неэффективной.

1. Концепция

Здесь понятие профессиональной компетентности следует понимать в самом общем смысле. Она включает в себя как профессиональную компетентность (педагогическая квалификация), так и педагогическую компетентность в соответствии с предметом или областью обучения, и дополнительные способности в профессиональной деятельности, связанные с профессиональной культурой и профессиональной этикой. Например, профессиональная компетентность учителей математики включает в себя педагогическую способность по обучению математике, способности, связанные с математикой, этикой и культурой преподавания математики. Таким образом, можно определить понятие профессионального потенциала учителей следующим образом:

Профессиональная компетентность преподавателей предполагает сочетание биологических, психологических и социальных свойств индивида, которые позволяют учителям успешно реализовать задачи обучения и воспитания, нравственного поведения и культуры общения в областях предмета и образовательной деятельности школьных предметов, которые ведутся ими [1]. Основой профессиональной компетентности является навыки профессиональной деятельности.

2. Характеристика учебной компетентности

- **Учебная** компетентность включает не только умственные, но и физические характеристики.
- **Учебная** компетентность характеризуется как научная, так и художественная.
- **Учебная** компетентность предполагает практическую компетентность, а также базу для профессионального развития учителей.
- **Учебная** компетентность включает в себя профессиональные знания и черты социального и культурного характера.
- **Учебная** компетентность имеет сложное содержание, выражаемое в руководстве, организации, коммуникации, дизайне, исследовании, разработке и социальной деятельности [6].

3. Модель учебной компетентности

3.1. Профессиональные знания или интеллектуальная компетентность

1) Дисциплины знаний и образовательная деятельность вне дисциплины (4 критерия)

- а) Знание и теоретическое мышление о программах дисциплин и соответствующих технологий;
- б) Знание и теоретическое мышление о методах дисциплины;



Структура учебной компетентности

в) Знание и теоретическое мышление о средствах информации, материалах дисциплины;

г) Знание и теоретическое мышление об управлении и ведении образовательной деятельности по дисциплине;

2) Знания о людях и развитии учащихся (физиология, психология, педагогика, социология) (4 критерия)

а) Знание и теоретическое мышление о физиологии и анатомии человека;

б) Знание и теоретическое мышление о педагогической психологии;

в) Знание и теоретическое мышление об обучении и преподавании;

г) Знание и теоретическое мышление об управлении и ведении образовательной деятельности за пределами курса (дисциплина);

3) Знание об информации и образовательных средах (4 критерия)

а) Знание и теоретическое мышление о школьной информации;

б) Знание и теоретическое мышление о среде класса, школ;

в) Знание и теоретическое мышление о медиаобразовании;

г) Знание и теоретическое мышление о семейном воспитании и обществе.

4) Знание методов, средств и технологии обучения (3 критерия)

а) Знание и теоретическое мышление о применении методов обучения;

б) Знание и теоретическое мышление о средствах обучения и использовании учебно-методического средств;

в) Знания и теоретическое мышление об ИТ и ИТ-средствах в процессе образования и организации образовательной деятельности.

3.2. Профессиональные навыки или профессиональная компетентность

1) Навыки научного исследования учащихся и обучения (5 критериев)

а) Навыки наблюдения учащихся и изучения поведения;

б) Навыки измерения психологических качеств - физиологии учащихся;

в) Исследовательские навыки с использованием обычных методик;

г) Навыки проведения научных экспериментов;

д) Навыки собирания и изучения данных.

2) Навыки руководства и управления учащимися (5 критериев)

а) Навыки ведения переговоров и сотрудничества с учащимися;

б) Навыки говорения и объяснения идеи учащимся;

в) Навыки поощрения и мотивации учащихся;

г) Организационные навыки работы в классах и учебных группах;

д) Навыки управления временем и учебными ресурсами.

3) Учебно-методические навыки в разработке образовательной деятельности (5 критериев)

а) Навыки разработки учебной программы, учебных материалов, уроков;

б) Навыки разработки обучающей деятельности;

в) Навыки проектирования методов и технического обучения;

г) Навыки разработки учебных программ, учебных материалов и электронного обучения;

д) Навыки разработки обучающей среды (или операционных сред).

4) Учебные навыки и навыки прямо-влиятельного образования (5 критерий)

а) Навыки общения и поведения в классе;

б) Навыки инструкции, контроля, настройки обучения;

в) Навыки контроля, инспекции и оценки процесса и результатов обучения;

г) Навыки использования средств и технологий обучения;

д) Навыки реализации технических мер [4].

3.3. Способность осуществлять профессиональную этику

1) Эмоциональное и этическое поведение в отношении учащихся (5 критериев)

а) Проявление нравственных чувств у учащихся во всех обстоятельствах;

б) Проявление честности и этического поведения с учащимися при любых обстоятельствах;

в) Выражение бережного отношения к обездоленным учащимся;

г) Оказание помощи учащимся при необходимости;

д) Глубокое этическое отношение к учащимся.

2) Этические отношения с коллегами по профессии (5 критериев)

а) Проявление честности и этического отношения к коллегам при любых обстоятельствах;

б) Выражение дружественного отношения к коллегам;

в) Оказание помощи коллегам при необходимости;

г) Выражение нравственных чувств и любви к своей работе, преданности к профессии;

д) Проявление солидарности и сотрудничества на основе этических норм.

3) Отношения и этическое поведение в обществе и семье (5 критериев)

а) Уважать моральные ценности общества;

б) Демонстрировать этическое поведение в обществе;

- в) Демонстрировать этическое поведение с семьями учащихся;
- г) Быть этичным в отношениях с сообществом;
- д) Проявлять честность в отношениях с обществом и семьей.

4) Этические принципы в выполнении задач (5 критериев)

- а) Демонстрация дисциплины при выполнении задач;
- б) Демонстрация этического поведения в поставленных задачах;
- в) Уважение к этическим принципам при выполнении задач;
- г) Проявление честности при выполнении задач;
- д) Демонстрация правильного осознания и поведения в пользу моральных ценностей в служебных

отношениях.

3.4. Способность осуществлять профессиональную культуру

1) Личный стиль и педагогический стиль (5 критериев)

- а) Проявлять свой личный стиль как вежливый, аккуратный, чистоплотный;
- б) Демонстрировать примерный и респектабельный педагогический стиль;
- в) Выражать дружелюбный педагогический стиль со всеми;
- г) Выражать культурное сотрудничество со всеми;
- д) Выражать стиль преподавания с профессиональными качествами.

2) Постоянное и образцовое обучение (5 критерии)

- а) Показывать свое постоянное стремление к обучению перед людьми;
- б) Демонстрировать навыки индивидуального учения;
- в) Демонстрировать образцовое поведение в обучении;
- г) Показывать прогресс в обучении;
- д) Показать поддержку другим через свое отношение и поведение.

3) Социокультурное сознание (5 критерии)

- а) Демонстрировать здоровую и красивую культуру;
- б) Демонстрировать правила этики на работе;
- в) Демонстрировать навыки принятия культуры и искусства;
- г) Демонстрировать правильное культурное поведение, стиль одежды и языка;
- д) Демонстрировать осознание национальных культурных ценностей.

4) Социальные навыки (5 критериев)

- а) Когнитивные навыки социальных отношений;
- б) Когнитивные навыки и навыки оценивания событий, социальных явлений;
- в) Навыки социального общения в необходимых условиях [5];
- г) Навыки решения социальных проблем, возникающих при работе;
- д) Адаптивные социальные навыки при выполнении задач [2,3].

4. Заключение

Выше показана общая модель **профессиональной компетентности**, которая применима ко всем учителям. Требуется конкретное описание в случае необходимости для каждого случая. Например, при преподавании математики профессиональная компетентность и профессиональные навыки должны быть определены как профессиональная компетентность в сфере математики и уровне знания математики, когнитивном мышлении и поведении с учащимися разных возрастных групп и т.д. В этой модели все критерия и показания описаны с понятия компетентность. Например, профессиональная этика и профессиональная культура описаны не в общем смысле, а конкретно как компетентность профессиональной этики и компетентность профессиональной культуры [7,8,9].

Библиографический список

1. Данг Тхань Хынг. Объем и охват образования в соответствии со способностями/ Управление образованием, - 12/2012 - № 43.
2. Данг Тхань Хынг, Чан Тхи То Оань. Характер и особенности социальных навыков/ Научное образование. - 2014 - № 100, стр. 17-19.
3. Данг Тхань Хынг, Чан Тхи То Оань. Характер и особенности социальных навыков/ Научное образование. - 2014 - № 101, стр. 10-13.
4. Данг Тхань Хынг. Учебные навыки и критерии оценки/ Научное образование. - 2013 - № 88, стр. 5-9.
5. Данг Тхань Хынг. Характер связи коммуникационных навыков/ Управление образованием. 2015. № 78. С. 45-49.
6. Данг Тхань Хынг (редактор). Теоретические методы обучения, Издательство ТНУ. - Тай Нгуен, 2012.
7. Червова, А.А. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами технологий взаимодействия: монография / А. А. Червова, Н. С. Татарникова, Е. А. Костылева. - Нижний Новгород, 2006. – 142 с.
8. Киреева, Ю.Г. Математическое мышление как основа фундаментализации профессиональной подготовки специалиста / Ю.Г. Киреева, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 4. – С. 104.
9. Фан Ч.К. Сравнительный анализ систем среднего профессионального образования России и Вьетнама: монография / Фан Ч.К., Червова А.А., Шептуховский М.В.. - Шуя, 2014. – 170 с.

Димова А.Л. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Успешная реализация намеченных Правительством РФ постановлений в области обеспечения безопасности здоровья личности обучающегося в условиях применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) адекватно стратегии государственной политики в сфере образования и здравоохранения определяется, в том числе, успешной реализацией соответствующих мероприятий в этой области. В частности, в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.», а также в докладах представителя «Научного центра здоровья детей» Министерства здравоохранения РФ и председателя Комитета Совета Федерации по социальной политике и здравоохранению Петренко В.А. охрана здоровья детей определяется как важнейший приоритет политики государства, как фактор национальной безопасности России. Однако анализ научно-методической литературы выявил многочисленные сообщения авторов (Бокаревой Н.А., Текшевой Л.М., Yhomee S., Haren A. и др.) о различных заболеваниях обучающихся, связанных с получением образования и с использованием ИКТ [2,3,4].

Так, в резолюции XVIII Конгресса педиатров России приводятся следующие данные о заболеваниях детей, связанных с получением образования: у 85% старшеклассников, уже имеющих хронические болезни, выявляются признаки социальной и психологической дезадаптации; 65,9% детей старшего подросткового возраста по состоянию здоровья имеют ограничения в выборе профессии и трудоустройстве; до 30% юношей в возрасте 16-17 лет по состоянию здоровья ежегодно признаются негодными к военной службе. При этом не более 10% детей в полном объеме справляются с требованиями школьных образовательных программ.

В свою очередь, активное использование средств ИКТ создает ситуацию, при которой информационная образовательная среда становится технологической и дидактической основой для современного образования. При этом интеграция в образовательную среду технических средств и технологий с малоизученным или неизученным влиянием на здоровье пользователя происходят за счет их превалирования в образовательной среде на фоне запаздывания санитарных норм, применяемых в отношении технических средств обучения (Ellahi A., Shahid Khalil M., Akram F). Пользователь ИКТ подвергается уже не прямому негативному влиянию, а влиянию, отсроченному на годы и десятилетия (Мухаметзянов И.Ш., Wahlstro`m J.). На фоне бурного развития ИКТ, происходит выход образовательного пространства за пределы учебного заведения, а ежедневное использование мобильных устройств в неконтролируемой информационной среде мест пребывания пользователей, сопряженное с информационной зависимостью, формирует новый негативный поведенческий тип учащихся (Бокарева Н.А., Мухаметзянов И.Ш.). Соответственно, российские и зарубежные специалисты (Гельтищева Е.А., Мухаметзянов И.Ш., Frazier K. и др.) отмечают появление ряда негативных последствий медицинского характера, обусловленных использованием ИКТ, для здоровья обучающихся: искривление позвоночника в его различных отделах и развитие остеохондроза; близорукость и дальнозоркость; гипертонию и гипотонию; стресс, бессонницу, депрессию и др [3].

Вместе с тем, существующая тенденция ухудшения здоровья обучающихся в условиях применения ИКТ, в том числе, является следствием неэффективности мероприятий, которые в настоящее время организуются в учебном процессе образовательных учреждений для предотвращения возможных негативных последствий, обусловленных использованием ИКТ.

Так, анализ научных работ (Гельтищевой Е.А., Мухаметзянова И.Ш., Роберт И.В. и др.) и нормативных документов позволил определить, что решение проблемы предотвращения возможных негативных медицинских и психолого-педагогических последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся в настоящее время осуществляется посредством соблюдения ряда мер санитарно-гигиенического характера. По мнению Мухаметзянова И.Ш., к этим мерам относится ряд действующих нормативно-правовых актов двух групп: нормирующих деятельность образовательных учреждений по организации охраны здоровья обучающихся; регулирующих различные аспекты реализации обучения с использованием ИКТ. Так, в части организации обеспечения охраны здоровья обучающихся в рамках образовательного учреждения действует приказ Министерства образования и науки РФ от 28.12.2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» ИКТ [1].

Одним из первых нормативно-правовых актов, регулирующих порядок организации и проведения работы с использованием ИКТ, можно считать Санитарные правила и нормы № 2.2.2.542-96 от 14 июля 1996 г. «Гигиенические требования к видео-дисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы». В них излагаются: требования к самим машинам; условиям, режимам труда и отдыха; гигиенические и эргономические требования к рабочим столам, стульям (креслам); профилактические мероприятия для взрослых пользователей, студентов вузов, учащихся средних учебных заведений и детей дошкольного возраста. По мнению Мухаметзянова И.Ш., в настоящее время базовым нормативно-правовым актом в этой области является Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. №189 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-

10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». В том числе, с внесенными в него изменениями и дополнениями (от 29 июня 2011 г., 25 декабря 2013 г., 24 декабря 2015 г.) [1].

Практически единственным нормативным актом, регулирующим физиолого-гигиенические аспекты педагогической продукции, реализованной с использованием средств ИКТ, по мнению Мухаметзянова И.Ш., является Постановление Правительства Российской Федерации от 7 апреля 2009 г. № 307 г. Москва «Об утверждении технического регламента о безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков». Автор сообщает, что «данный технический регламент устанавливает требования безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков, в целях защиты жизни или здоровья детей и подростков, а также предупреждения действий, вводящих в заблуждение приобретателей продукции». Однако ряд авторов (Нагаев Р.Я., Тарасова Т.В., Туаева И.Ш.) сообщают о периодических нарушениях образовательными учреждениями требований нормативно-правовых актов в части реализации обучения с использованием ИКТ, приводящих к возникновению проблем психолого-педагогического и медицинского характера для здоровья обучающихся [1].

Анализ научно-педагогических исследований также позволил выявить работы, посвященные различным видам деятельности, которые, по мнению авторов, способствуют предотвращению возможных негативных последствий, обусловленных использованием ИКТ, для здоровья обучающихся (Леоновой Л.А., Махмадова Ш.К., Мухаметзянова И.Ш., Роберт И.В. и др.). Это: предварительные, профилактические врачебно-педагогические осмотры (Мухаметзянов И.Ш.); выполнение рекреационных мероприятий и физических упражнений в режиме учебного дня (Махмадов Ш.К., Мухаметзянов И.Ш.); выполнение эргонометрических правил использования персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) и требований к объему и качеству аудиовизуальной информации, представленной на экране (Роберт И.В.); соблюдение комплекса санитарно-гигиенических требований к видеодисплейным терминалам, ПЭВМ и организации работы (Гельтищева Е.А., Леонова Л.А., Селихова Г.Н.); вводные теоретические занятия по вопросам сохранения здоровья пользователя ИКТ (Акуленко В.Л., Дзодзикова Л.А., Пищулина Н.А.) и др.

Термину «предотвращение» (синониму термина «профилактика») предлагается придавать дополнительное значение. При этом, вслед за авторами (Викторовым Д.В., Гельтищевой Е.А., Махмадовым Ш.К., Мухаметзяновым И.Ш., Селиховой Г.Н. и др.), под предотвращением возможных негативных последствий, обусловленных использованием ИКТ, для здоровья обучающихся будем понимать комплекс образовательных и физкультурно-оздоровительных мероприятий, а также средств и способов, направленных на предупреждение возникновения заболеваний, устранение факторов риска их развития, восстановление показателей физического и психофизиологического состояния (ФПС) обучающихся-пользователей ИКТ. Однако, существующая тенденция ухудшения здоровья обучающихся свидетельствует о недостаточной эффективности предлагаемых вышеперечисленными авторами мероприятий, средств и способов, так как, по нашему мнению, они направлены только на предупреждение возникновения заболеваний, обусловленных использованием ИКТ и на устранение факторов риска их развития.

В то же время, не уделяется достаточного внимания вопросам разработки и использования средств интенсивного восстановления (ряду оздоровительных процедур: метеобарокаливанью, аутотренингу, аэрогидроионотерапии, биорезонансной офтальмоцветотерапии и др.), позволяющих оказывать целенаправленное воздействие на основные системы обеспечения жизнедеятельности организма обучающегося-пользователя ИКТ. А именно, способствующих интенсивному восстановлению показателей физического и психофизиологического состояния (массы тела, силы мышц, частоты сердечных сокращений, артериального давления, физической работоспособности, уровня субъективного физического состояния, активности и настроения и др.), характеризующих работу систем организма. Под средством интенсивного восстановления предлагается понимать средство, применяемое, в том числе, с использованием технического оборудования и позволяющее достичь оздоровительного эффекта уже после первого применения. Однако, данные средства применяются только в отдельных учреждениях и не внедрены в учебный процесс высших и средних образовательных учреждений, в связи с отсутствием в них специально оборудованных кабинетов, предназначенных для реализации оздоровительных воздействий, а также методических рекомендаций по их применению.

Вместе с тем, ведущую роль в комплексном подходе к предотвращению возможных негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся следует отнести образовательному компоненту. Так, по мнению авторов (Гельтищевой Е.А., Махмадова Ш.К., Мухаметзянова И.Ш., Селиховой Г.Н. и др.) обучающиеся-пользователи ИКТ должны знать и выполнять установленные требования к реализации обучения с использованием ИКТ, владеть культурой безопасного применения средств ИКТ. При этом подготовка должна осуществляться, в первую очередь, в рамках учебной дисциплины образовательного учреждения «Физическая культура», как обладающей значительным потенциалом для решения задач в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся (спортивными площадками, различными категориями персонала, средствами и методами обучения). Однако, анализ содержания нормативно-правовых документов, примерных учебных планов и примерных учебных программ по различным дисциплинам показал, что в образовательных учреждениях не проводится подготовка обучающихся в области предотвращения негативных последствий использования ИКТ в образовании, ни в рамках учебной дисциплины «Физическая культура», ни в рамках других учебных

дисциплин. Таким образом, анализ работ ряда авторов (Акуленко В.Л., Гельтищевой Е.А., Мухаметзянова И.Ш., Роберт И.В. и др.), а также результаты собственных исследований позволили определить комплекс мер, необходимых для обеспечения безопасности здоровья личности обучающихся в условиях применения ИКТ:

- соблюдение образовательными учреждениями требований нормативно-правовых актов в части реализации обучения с использованием ИКТ, а именно, требований к: организации рабочих мест, оснащенных компьютером и другими малогабаритными средствами; организации режима работы в кабинетах, оснащенных компьютером и другими малогабаритными средствами; использованию продукции, реализованной на базе ИКТ;

- подготовка участников образовательного процесса в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ в рамках элективного курса учебной дисциплины образовательного учреждения «Физическая культура». По итогам освоения курса у обучающихся должна быть сформирована обученность в областях теоретических знаний и умений предотвращения негативных последствий использования ИКТ в образовании и практических умений и навыков применения средств для восстановления показателей ФПС.

Библиографический список

1. Мухаметзянов И.Ш. Медицинские и психологические требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства //Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 1 (96). - С. 3 -24.
2. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 [Электронный ресурс].
3. Охрана здоровья граждан как важнейший приоритет политики государства. Доклад Председателя Комитета Совета Федерации по социальной политике и здравоохранению В.А. Петренко [Электронный ресурс].
4. Теплая, Н.А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н.А. Теплая, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 168-171.

УДК 378.147.88

Ермилов А.В. ПРАКТИКА КУРСАНТА МЧС РОССИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В настоящее время развитие общества обуславливается усложнением различных сфер его жизни, одной из которых является профессиональная деятельность молодежи. Вследствие этого возрастает необходимость развития личности курсанта МЧС России, которая будет обладать инновационным потенциалом в сфере труда при реализации профессиональной деятельности.

Изучением особенности адаптации личности к экстремальным условиям деятельности и формирования профессионально значимых личностных качеств у сотрудников ФПС ГПС занимались такие ученые как И.В. Лаухина, А.В. Осипов, А.П. Самонов, И.И. Чейда и другие. Так, И.И. Чейда в своих трудах пришла к выводу, что у курсанта к завершению обучения в вузе МЧС России должен быть сформирован ряд личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [4].

В вузе МЧС России формирование профессионально значимых личностных качеств осуществляется на практических занятиях по пожарно-тактическим дисциплинам на базе учебных и спасательных центров МЧС России, в классе ситуационного моделирования, а также в процессе практики в пожарно-спасательной части. При этом учебная практика, в отличие от практических занятий, направлена на комплексное освоение всех видов профессиональной деятельности, а также приобретение необходимых умений и навыков практической работы [3].

Чтобы выявить эффективность и недостатки учебной практики, нами было проведено исследование ее прохождения курсантами Ивановской пожарно-спасательной академии на четырех годах обучения в должностях пожарного, командира отделения и начальника караула (рис.1).

Курсант первого года обучения, в целях получения первичных профессиональных знаний, проходит начальную профессиональную подготовку на базе учебной спасательной части при вузе МЧС России. В этот период они заступают на суточное дежурство и несут караульную службу, в процессе которой знакомятся с видами нарядов реализуемых в пожарно-спасательной части, изучают, необходимый пожарно-спасательный инструмент и оборудование, а также отрабатывают основные нормативы по пожарно-строевой подготовке. При этом их постановка в расчет пожарно-спасательного гарнизона для возможности выезда на пожар не осуществляется или ограничена. В этот период курсант в основном разбирает конструкции и выполняет вспомогательные виды работ (установка пожарного автомобиля на водоисточник, прокладка рукавных линий).

Курсант второго года обучения проходит учебную практику в должности пожарного на базе пожарно-спасательной части пожарно-спасательного гарнизона, в процессе которой он обязан ознакомиться с особенностями несения караульной службы, проведения занятий с личным составом дежурного караула, тактическими возможностями стоящей в расчете пожарной техники и профессиональной деятельностью на пожаре. При этом курсант, проходящий практику, постоянно находится в готовности к выполнению действий по тушению пожара и выполнению аварийно-спасательных работ. Количество вызовов на пожар возрастает, увеличивается работа со стволом и разборки конструкций, причем вследствие возрастающего интереса к выбранной профессии и саморазвития происходит мотивация курсантов к более экстремальным видам работ.

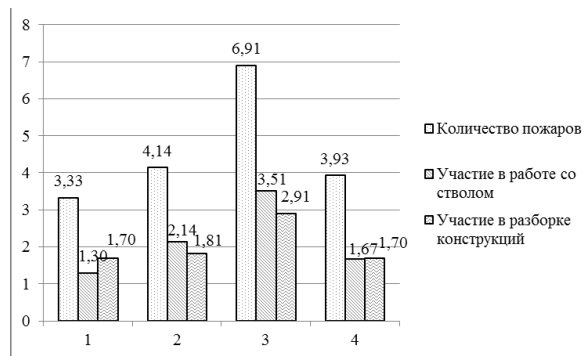


Рис. 1. Зависимость выполнения видов работ от количества пожаров.

Учебная практика курсантов третьего года обучения в должности командира отделения особенная, потому что их профессиональное развитие позволяет выполнять различные виды деятельности на пожаре более качественно вследствие повышенной самоотдачи и самооценки. При этом руководство ими личным составом не осуществляется. На данном этапе самое большое количество выездов на пожар.

Учебная практика курсантов четвертого года обучения самая сложная, так как они выступают в должности начальника караула. При этом подразумевается, что они полностью изучили особенности караульной службы, тактические возможности пожарной техники и способны руководить личным составом. Однако этот аспект осуществляется, только в рамках проведения учебных занятий по отработке нормативов по пожарно-строевой подготовке, проведения классно-групповых занятий с личным составом дежурного караула и очень редко на примитивных пожарах. На данном этапе количество вызовов снижается и как вследствие этого видов выполняемых работ.

Проведенный анализ показал, что педагогическая проблема проведения учебной практики обусловлена следующими аспектами:

Количество приобретенных профессионально значимых личностных качеств зависит от количества пожаров, в которых курсант находился в профессиональной обстановке и выполнял различные виды работ, однако полученные данные показывают, что это значение очень мало;

Так как курсанты третьего и четвертого годов обучения проходят учебную практику в различных пожарно-спасательных гарнизонах Российской Федерации, то соответственно у них различный показатель присутствия на реальных пожарах, в нашем исследовании они находятся в переделе от 0 до 16, что способствует различному уровню развития профессионально значимых качеств; Курсанты в процессе учебной практики в должности начальника караула недостаточно получают навыки управления личным составом на пожаре, вследствие большой опасности и непредсказуемости оперативной обстановки.

Решение данной проблемы возможно за счет:

– Увеличения количества занятий на базе учебных и спасательных центров МЧС России [1,2];

– Использования класса ситуационного моделирования действий должностных лиц при тушении пожара на различных объектах экономики как поддержку эффективности применения практически занятий в учебных и спасательных центрах МЧС России.

Таким образом, за счет предлагаемых вариантов решения поставленной проблемы становится возможным формировать личность курсанта МЧС России способного обеспечить успешное функционирование современного государства.

Библиографический список

1. Белорожев, О.Н. Особенности подготовки курсантов вузов МЧС России к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях/ О.Н. Белорожев // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 20 (39). С. 49-53.
2. Ермилов, А.В. Формирование индивидуально личностных качеств курсантов вузов МЧС России на основе личностно-деятельностного подхода / А.В. Ермилов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (27). – С. 88-94.
3. Методические рекомендации по организации практик (стажировок) профессорско-преподавательского состава, слушателей, курсантов и студентов образовательных учреждений Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (утв. МЧС России 05.12.2011) № 2-4-60-20-4.
4. На рубеже веков и поколений: Очерки и материалы по истории Ивановского института ГПС МЧС России [Текст] / Иваново: ОАО «Издательство «Иваново», 2006. – 248 с.

УДК 372.881.1

Задонская Л.В. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ ЦЕЛЕЙ

Современный активный процесс развития и становления информационного общества, носящий уже очевидно глобальный характер, провоцирует формирование новой образовательной парадигмы,

нацеленной на переход «от дисциплинарной к системной модели содержания образования» [2]. В последние годы одной из наиболее популярных мировых тенденций в развитии образования считается обеспечение открытого, непрерывного образования, которое как раз и создает основу для информационного общества.

В методике обучения иностранному языку для академических и научных целей информатизация образования представляет собой комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях.

Говоря об информатизации образования, следует отметить, что языковые базы данных, мультимедийные электронные ресурсы и интернет-материалы (тематические интернет-сайты; открытые базы, содержащие публикации по передовым вопросам науки и техники; открытые образовательные ресурсы лучших университетов мира; сетевые энциклопедии; видеоконференции и т.д.) могут значительно обогатить и расширить языковую и культурную практику аспирантов. Вся палитра современных интернет-ресурсов создает дидактическую основу для языковой подготовки кадров высшей квалификации.

Использование современных образовательных технологий с применением электронных учебно-методических и тестовых ресурсов позволяет делать акцент на доминирующем познавательном стиле каждого индивидуума, побуждать его интерес к изучаемому материалу, развивать его коммуникативные способности и тем самым влиять на качество иноязычной подготовки аспиранта.

Однако, как показывает опыт, применение информационных и коммуникационных технологий само по себе не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивала бы процессы гуманизации образования, повышение его креативности, создала бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности [6].

В течение ряда лет коллектив кафедры иностранных языков Тульского государственного университета осуществляет научную программу по формированию информационной образовательной среды на кафедре с учетом когнитивного моделирования в лингвистике на базе лингво-компьютерной лаборатории, подключенной к сети интернет.

Создаваемая коллективом кафедры информационная научно-методическая среда представляет собой целостный комплекс входящих в нее компонентов: актуализированные общедидактические и методические принципы обучения и методы использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе изучения иностранных языков, обусловленные целью развития иноязычной коммуникативной компетенции и определяющие содержание, средства и формы организации всего процесса обучения.

Одна из задач коллективного исследования состояла в разработке программы в определении основных условий, способствующих организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, а именно: предоставление возможности организации и самоорганизации всех субъектов образовательного процесса; доступность информационных ресурсов; возможность самим создавать электронные ресурсы, накапливать, сохранять и обмениваться информацией и др.

Работа по формированию информационно научно-методической среды кафедры проходила в несколько этапов, заключающихся в следующем:

- 1) теоретическое обоснование, а затем и создание модели информационной научно-методической среды кафедры с учетом когнитивного моделирования в лингвистике;
- 2) интеграция разработанной модели в информационную образовательную среду кафедры в рамках E-learning;
- 3) разработка кейсов и других педагогических технологий развития потенциала кафедры в рамках компетентностного подхода при обучении иностранному для академических и научных целей;
- 4) формирование педагогической креативности в условиях информационной научно-методической среды кафедры как фактор непрерывного повышения квалификации преподавателей.

Создание информационной научно-методической среды на кафедре позволило по-новому подойти к решению таких педагогических проблем, как организация общего информационного пространства для преподавателей для работы по академической языковой подготовке аспирантов. Такая среда содержит в себе весь учебно-методический комплекс по всем читаемым дисциплинам; обеспечивает связи между всеми субъектами учебного процесса; позволяет использовать электронные ресурсы интернета и смарт-технологии для обучения и тестирования при языковом обучении по программе аспирантуры; позволяет выявить уровень знаний и сформированность компетенций, а также решить ряд других проблем.

Вышесказанное принимает особую актуальность как в Российском, так и в зарубежном образовании при подготовке кадров высшей квалификации с учетом специфики ведения образовательного процесса в *смарт-обществе* – логичном продолжении общества информационного типа, однако с явным выходом *мгновенности и общедоступности знания* на первый план.

По мнению В.Г. Майорова, в современном российском образовании приоритетным источником знания для аспиранта уже становятся смарт-технологии (интернет, интернет-курсы, вебинары, Web 2.0, «дополненная реальность» и т.п.). Эти технологии являются личностно-ориентированными и направлены на

создание новых знаний. Процесс преподавания в таких условиях предполагает движение знаниевых объектов в любых направлениях от студента к преподавателю и обратно, от обучающегося к обучающемуся и т.д. Знание достигает глобальности, мгновенной доступности и высокотехнологичности практически повсеместно [4].

Следует отметить, что смарт-образование обладает определенными характеристиками. По мнению Б.Б. Славина, А.Г. Шалковского и И.У. Ямалова, к ним относятся [8,9]:

- Непрерывность: школа → вуз → дополнительное образование → курсы и тренинги → корпоративное обучение → среда, т.е. обучение в течение всей жизни ('Long Life Learning').

- Использование ИКТ: электронные программы и учебно-методические пособия, медиаресурсы, мультимедийные учебники, симуляторы, «смешанное» образование ('Blended Learning') и т.п.

- Самообучение: интерактивные программы, сайты и т.п.

- Массовость и индивидуальность: образовательные сайты и образовательные среды с персональным трекингом (автоматическое составление образовательного маршрута обучающегося путем отслеживания его активности в сети и наиболее частых поисковых запросов), «перевернутое» обучение ('Flipped Learning') и т.п.

- Дистанционность и глобальность.

- Сетевые методы: профессиональные и социальные сети, технологии коллективного разума и т.п.

Затрагивая вопрос о лингвистическом образовании для академических и научных целей в неязыковом вузе, стоит отметить, что с каждым годом в системе преподавания иностранного языка появляется все больше разновидностей форм, методов, инструментов и технологий, в том числе дистанционного обучения с применением инновационных технологий. Они представляют собой не только отдельно взятые технические средства или системы передачи и обмена информацией, с помощью которых осуществляется учебный процесс, но и целостную систему методов обучения, направленных на развитие научно-исследовательской иноязычной компетенции аспирантов [10].

При обучении иностранному языку для академических и научных целей необходимо учитывать специфические особенности этой учебной дисциплины. Так как специфической особенностью овладения иностранным языком является, по мнению Б.В. Беляева, его двойственность (с одной стороны – изучение лингвистической структуры, с другой – развитие речи), встает вопрос о поиске оптимальных форм и методов обучения с учетом психологических факторов развития речи и сознательного овладения лингвистическими структурами. Поскольку, согласно И.А. Зимней, «язык есть средство коммуникации, общения, а речь есть способ этой коммуникации», то овладение этими коммуникативными средствами возможно только при создании специальных коммуникативных проблемных учебных ситуаций [1,3].

В подтверждение вышесказанному обратимся к мнению Н.Б. Назаровой, считающей, что «применение новейших смарт-технологий (вебинаров, блогов, видео и аудио подкастов и т.п. в асинхронном и онлайн режимах в процессе обучения иностранным языкам как раз и позволяют моделировать такие ситуации) все больше дополняют традиционные методы обучения, помогают формированию коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выразить мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, повышают мотивацию аспирантов к обучению, заставляют по-новому взглянуть на изучаемые предметы, раскрывая, таким образом, их научно-исследовательский, интеллектуальный и творческий потенциал» [5].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что преимущества смарт-образования очевидны как для аспирантов/соискателей (свобода выбора времени и места обучения; возможность свободно и мгновенно получать новые знания благодаря расширению информационной инфраструктуры), так и для преподавателей (возможность лучше оценивать качество образования; улучшенные каналы обмена информацией; мотивация; возможность делиться контентом). На наш взгляд, смарт-учебный процесс обязательно должен быть организован на основе использования инноваций и интернета; он должен давать возможность приобретения научно-исследовательских компетенций (в том числе и иноязычных) на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин, с учетом их многоаспектности, междисциплинарных связей и непрерывного обновления.

Библиографический список

1. Беляева Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. - 229с.
2. Демкин В.П., Можаяева Г.В.. Учебно-методическое обеспечение образовательных программ на основе информационных технологий // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2003. No2 (10). – С. 5-8
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык – 1989. -223с.
4. Майоров В.Г. Smart-цивилизация: тенденция и риски развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.smolmes.ru/component/docman/doc_download/58--smart.
5. Назарова Н.Б. Использование Smart-технологий при изучении иностранных языков // Роль бизнеса в трансформации Российского общества, 2012.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>
7. Славин Б.Б., Шалковский А.Г. СМАРТ образование: от обучения к воспроизводству социальной культуры. Взгляд в будущее. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://libre.life/co/labor/slavin7.pdf> (дата обращения 1.11.2016).

8. Славин Б.Б., Ямалов И.У. Создание инфраструктуры SMART-региона на основе развития информационных технологий и электронного образования // БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА: Междисциплинарный научно-практический журнал НИУ ВШЭ. – No. 3 (25) – 2013, С. 72-79.
9. Создание модели академической иноязычной подготовки кадров высшей квалификации по программе аспирантуры в условиях smart-образования / З.И. Коннова, О.Д. Гладкова, Л.В. Задонская. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 140 с.
10. Комарова, А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: монография / А.А. Комарова, А.А. Червова. – Нижний Новгород, 2004. – 170 с.

УДК 37.048.4

Керемли Ниджат Вахид оглы ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Немаловажную роль в современном обществе играет полноценная подготовка педагогических кадров, начинающаяся в профильных классах общеобразовательных школ. Причиной пониженной мотивации к педагогической деятельности является наличие проблемы текучести кадров, обусловленной отсутствием адаптации учителей в своей деятельности, а также неправильный своевременный выбор учащимися своей профессии. Устранение подобных проблем напрямую зависит от качества профессионального самоопределения будущих учителей [1].

Профессиональное самоопределение – это многогранный процесс упорядоченных действий, в течение которого личностью определяются цели относительно выбора будущей профессии. Данный процесс выявляет собственные возможности проявления себя личности в разных сферах деятельности за счёт ценностного выбора профессионального развития, корректирует самоконтроль.

Профессиональное самоопределение состоит из мотивационно-целевого, ценностно-ориентационного, регулятивно-деятельностного и рефлексивного компонентов [2].

Развитие профессионального самоопределения формирует у старшеклассников отношение к себе как к субъекту жизни; обеспечивает положительную мотивацию; способствует освоению новых пространств образования, которое углубляет опыт ориентации в практической сфере; активизирует самореализацию и способность к осознанному выбору профессии.

Самоопределение является потребностью личности сформировать смысловую систему, где содержатся представления о себе и окружающем мире. Подобная смысловая система служит помощью для личности найти ответы на вопросы о смысле существования.

В будущей профессии будут отражены ценности, значимые для личности. Это отражение определяется как сущность профессионального самоопределения. Так как процесс самоопределения – это важнейшая ценность жизни, в нём рассматриваются явления и предметы, в которых заинтересована личность. Эти предметы и явления оцениваются сознанием личности, и общая оценка выражается в отношении к окружающему миру.

Подготовленность к выбору профессии исходит от нравственных, психофизиологических и практических качеств человека. Такая совокупность считается собирательной составляющей личности. То есть уровень готовности к профессиональному самоопределению выявляется в самостоятельной и целенаправленной самоподготовке школьника к выбору будущей профессии.

Общая готовность к выбору состоит из внутренних и внешних факторов, носит субъектный характер, и отражает уровень развития самосознания личности. В данном случае самосознание включает в себя позитивную личностную и профессиональную Я-концепцию.

Сложившийся опыт в организации помощи учащимся педагогических классов с выбором профессии не является достаточно эффективным, так как не снабжает постоянной мотивацией к педагогическому труду и полной адаптацией в профессиональной сфере.

Готовность учащихся к выбору профессии определяется нижеследующими критериями 3:

- аксиологический;
- когнитивный;
- операционально-деятельностный.

Аксиологический критерий связан с потребностью в самореализации, и отражает интерес к выбору профессии учителя. Когнитивный критерий выявляет наличие знаний у учащихся об особенностях деятельности педагога и перспективах его профессионального роста. Операционально-деятельностный критерий определяет качество реализации и применения навыков и умений, а также проявление самоконтроля, что является признаком готовности к выбору профессии.

Учащиеся педагогических классов являются субъектами профессионального самоопределения. В связи с этим, с ними должны проводиться длительные работы профориентационного характера, которые будут формировать в них отношения мотивационно-ценностного типа к педагогической профессии, вследствие чего учащимися будут приняты гуманистические ценности профессии учителя.

Необходимыми условиями для стимулирования профессионального самоопределения являются находящиеся в постоянном развитии образ Я и сформированное самосознание. Для будущего педагога очень значимо формирование положительной Я-концепции. Потому что, относясь уважительно к личности в себе, педагог будет способен сопровождать развитие личности в учащихся, и не будет останавливаться в своём дальнейшем саморазвитии.

В силу сензитивности подросткового возраста и разностороннего содержания учебной деятельности, обучение старшеклассников в педагогических классах способствует их социализации, так как подобные условия удовлетворяют потребность личности в познании окружающего общества. Старшеклассники, постигая материальную и духовную культуру общества, также приобщаются к педагогической культуре, соответственно, и к общечеловеческим ценностям.

Социально-педагогическая деятельность педагога-психолога состоит из нижеследующих компонентов [1]:

- образовательный;
- психологический;
- посреднический.

В образовательной составляющей профессиональной деятельности педагога-психолога выделяется главным образом его участие в учебно-воспитательном процессе как учителя – осуществляется в процессе обучения и воспитания учеников. Психологический компонент направлен на диагностику личности и устранение отрицательных черт личности. Данная составляющая осуществляется в психологическом консультировании и просвещении. А в посреднической составляющей педагог-психолог, помогая учащимся педагогических классов при выборе будущей профессии, организует и координирует деятельность других преподавателей, чтобы косвенно помочь старшеклассникам в профессиональном самоопределении. Такое сопровождение носит социально-педагогический характер. Совокупность всех компонентов профессиональной деятельности педагога-психолога придаёт ей комплексный и целостный характер.

Библиографический список

1. Абсалямова, А.А. Преемственность дошкольного учреждения, школы и вуза в ориентации учащихся и студентов на учительскую профессию Текст. М., 2004. - 364 с.
2. Жуковская, В.И. Психологические основы выбора профессии Текст. — Минск: Нар. асвета, 1978. — 112 с.
3. Кудрявцева, Т.В. Проблемы профессионального становления молодежи Текст. — М.: Просвещение, 1986. 83 с.

УДК 378.14

Козлов О.А., Михайлов Ю.Ф. ОСОБЕННОСТИ МНОГОКОНТУРНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ СТУДЕНТА

В образовательных, организационных, социально-экономических системах (где и управляющий орган и управляемая система являются субъектами – смотри рис. 1) управление является деятельностью управляющих органов по организации деятельности управляемых субъектов (по Д.А. Новикову) [1].

Число «отражений» – кто чью деятельность организует – (уровень «рефлексии») можно наращивать и дальше: в многоуровневой системе управления деятельность управляющего можно рассматривать как деятельность по организации деятельности его непосредственных подчиненных, которая заключается в организации деятельности их подчиненных и т.д. [1].

Пусть имеется управляющий орган (*управляющий субъект, субъект управления* – в терминах теории управления техническими системами) и управляемая система (*объект управления* – в терминах теории управления техническими системами – или *управляемый субъект*). Состояние управляемой системы зависит от внешних воздействий, воздействий со стороны управляющего органа (управления) и, быть может (если объект управления активен, то есть также является субъектом – что характерно для социально-экономических, организационных, в том числе – образовательных, систем), действий самой управляемой системы – смотри рис. 1. Задача управляющего органа заключается в том, чтобы осуществить такие управляющие воздействия (жирная линия на рис. 1), чтобы с учетом информации о внешних воздействиях (пунктирная линия на рис. 1) обеспечить требуемое с его точки зрения состояние управляемой системы.

Данную систему управления в работе мы называем контуром управления. В свою очередь, базовая структура системы управления, приведенная на рис. 1, для образовательных учреждений будет основываться на деятельности, принятой в образовательных учреждениях, где и управляющий орган, и управляемая система осуществляют образовательную деятельность. В итоге получаем структуру управленческой деятельности образовательного учреждения, представленную на рис. 2 [1].

При этом управляющий орган является с точки зрения управляемой системы частью внешней управляющей среды по отношению к ней. Эта «внешняя среда» осуществляет целенаправленные воздействия (двойные стрелки (1)-(4) и (6) на рис. 2). Элементы управляющей среды формируют собственные контуры управления. В результате структура, приведенная на рис. 2, изображает многоконтурную систему управления образовательным учреждением.

Часть влияний внешней среды может носить нецеленаправленный (случайный, недетерминированный, неконтролируемый управляющим органом) характер. Подобные воздействия могут, наряду с действием управляемой системы, влиять на результат ее деятельности (двойная стрелка (5)) как внешние воздействие на рис. 2.

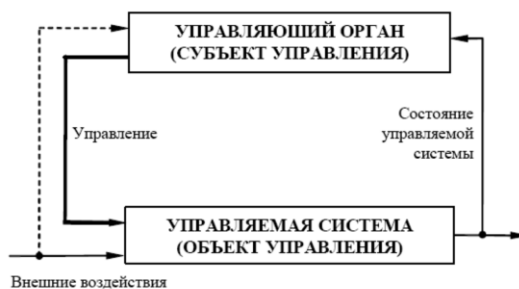


Рис. 1 – Структура системы управления

Часть влияний внешней среды может носить нецеленаправленный (случайный, недетерминированный, неконтролируемый управляющим органом) характер. Подобные воздействия могут, наряду с действием управляемой системы, влиять на результат ее деятельности (двойная стрелка (5)) как внешние воздействия на рис. 2.

Структуру, приведенную на рис. 2, можно наращивать, добавляя уровни иерархии (то есть, переходить к рассмотрению трех - (директор школы – его заместитель – учитель), четырех- (ректор ВУЗа, проректор, декан, заведующий кафедрой) и более уровневых систем). Принципы описания управления в многоконтурных системах остаются такими же.

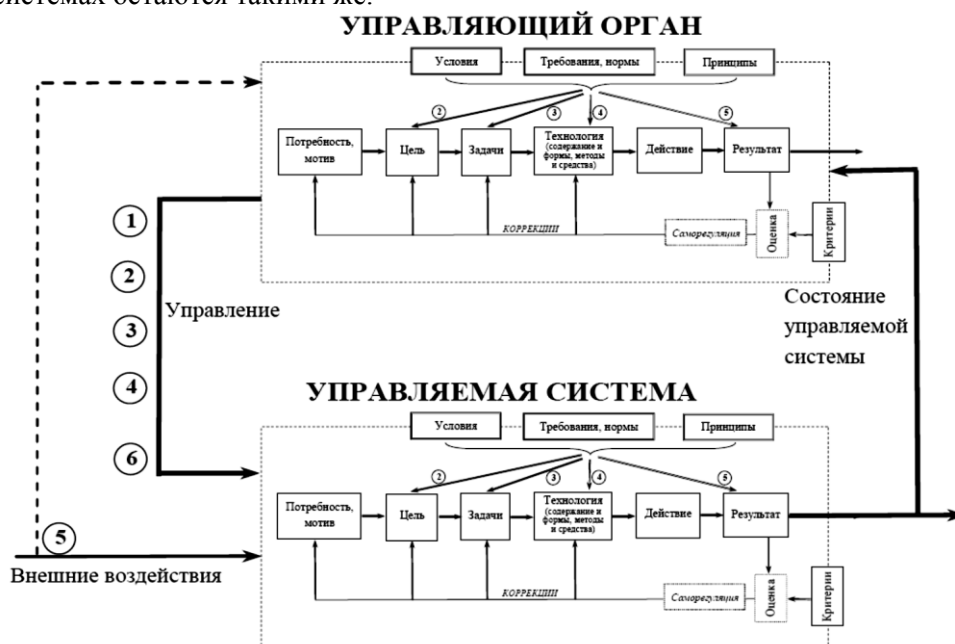


Рис. 2 – Структура управленческой деятельности образовательного учреждения

На рис. 3 приведен элемент многоконтурной системы управления - контур управления по задачам.

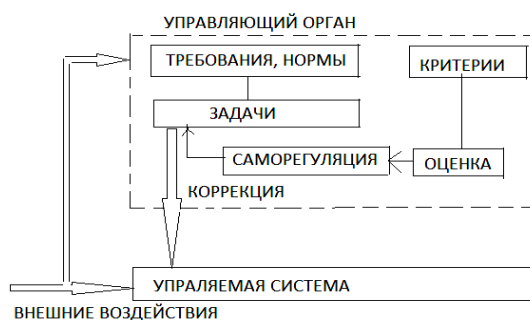


Рис. 3 – Контур управления по задачам

Другой подход к описанию многоконтурной системы управления приведен в работе И. Смирнова [2].

Существует четыре контура управления организацией: идеологический, стратегический, организационный и оперативный. Каждый призван решать свои собственные задачи, используя инструменты и технологии, эффективные именно для этого контура на определенной фазе развития бизнеса. Управление на всех контурах должно быть подчинено достижению стратегических целей организации. Контур управления присутствует в каждой компании, однако они могут быть в разной степени детализированы, сформулированы и применены. Их объемы и влияние могут изменяться в зависимости от множества внутренних и внешних факторов [2].

Стратегический контур управления определяет общее направление деятельности организации, ее подразделений и отдельных сотрудников. Инструменты и технологии этого контура призваны координировать усилия разных элементов организации в общем направлении.

Стратегический контур является главным управленческим контуром организации, в соответствии с которым формируются и применяются в дальнейшем все остальные контуры. Исходя из установок стратегического контура, выстраивается идеология организации, разрабатываются конкретные мероприятия и процедуры в оперативном контуре.

Идеологический контур управляет образом организации в сознании персонала. Это совокупное отношение сотрудников к организации в целом, их виды на будущее, потенциальные возможности и вероятные угрозы со стороны организации. Образ организации формируется на основе отношения руководства к персоналу, справедливости поощрений и наказаний, логичности принимаемых управленческих решений, выступлений и поведения руководителей, их стиля общения с подчиненными, учета мнения сотрудников и признания ценности персонала для достижения стратегических целей.

Идеологический контур создается высшим руководством организации и транслируется по цепочке вниз. Идеологические установки, как правило, связаны с личными ценностями управляющих, чертами их характера, стилем управления, отношением к персоналу, образованием в области управления и уровнем их интеллектуального развития. Поскольку эти характеристики изменяются чрезвычайно медленно и сложно, формирование идеологии организации также представляется сложным и длительным процессом, зависящим от большого количества факторов.

Решения организационного контура должны быть подчинены установкам стратегического контура, поскольку все элементы расставляются таким образом, чтобы наиболее эффективно работать на достижение стратегических целей организации. На практике одна и та же структура может успешно следовать самым различным стратегиям, причем ситуации, когда при изменении стратегии возникает необходимость в преобразовании организационной структуры компании, возникают достаточно редко [2].

Оперативный контур управления определяет текущую работу. В этом контуре претворяются в жизнь и становятся реальностью все установки, схемы и стратегии, разработанные в остальных трех контурах. И если последние можно условно назвать теоретическими, то оперативный контур — это уровень практики, на котором расставляются приоритеты, распределяются ресурсы, принимаются решения, основанные на информации, полученной в текущем режиме.

Темп принятия решений в этом контуре гораздо выше, чем в остальных, очень часто он приближен к режиму реального времени. В этом кроется серьезная опасность, поскольку руководители не проверяют свои решения на соответствие принятой стратегии, идеологическим установкам и организационным аспектам, а в результате сотрудники начинают выполнять работу, не направленную на достижение стратегических целей, а в некоторых случаях даже противоречащую им.

Кроме того, в этом контуре осуществляется постоянное побуждение сотрудников к действиям, в том числе оговоренным в регламентных документах, должностных инструкциях и т. п. Обычный сотрудник редко бывает хорошо организован, плохо управляет своим временем, не всегда правильно расставляет приоритеты в работе. Кроме того, если он не имеет постоянного контакта с непосредственным руководителем, то в психологическом плане будет чувствовать себя оторванным от организации, предоставленным самому себе, перестанет понимать задачи и направления общей деятельности. Все это приводит к потере управляемости, снижению эффективности и неправильным направлениям деятельности.

Руководители разных уровней иерархии в своей деятельности опираются на различные управленческие контуры. Управляющие большую часть времени должны тратить на стратегию, идеологию и организацию, занимаясь оперативной работой в небольшом объеме. Руководителям среднего звена следует распределить свои силы примерно поровну между выполнением задач всех контуров, а сотрудники-исполнители должны сосредоточить основное внимание на оперативной работе, не забывая при этом про необходимость увязывания текущих задач со стратегией, а также про повышение эффективности деятельности за счет организационных преобразований [2].

В работах А.А. Воробьева показано, что к современным организациям предъявляются повышенные и постоянно усложняющиеся требования со стороны внешней среды, как к производимой продукции, так и к системе управления и взаимодействия. Эти требования постоянно усложняются и в связи с тем, что скорость изменения внешней среды и скорость изменения требований потребителей и других участников взаимодействия постоянно увеличиваются, организациям необходимо становиться гибкими и научиться своевременно реагировать на изменения предъявляемых требований, чтобы удовлетворять современным веяниям рынка [3].

Для эффективного управления в таких условиях предлагается использовать способ управления с выделением контуров управления, ориентированных на характер взаимодействия управляющего и управляемого объектов, которые формируют сеть взаимодействия.

Основными являются следующие пять контуров управления [3]:

- 1) сеть материальных взаимодействий (материальная сеть);
- 2) сеть информационных взаимодействий (информационная сеть);
- 3) сеть правовых взаимодействий (правовая сеть);
- 4) сеть взаимодействий по принятию решений (сеть принятия решений);

5) сеть эмоций и общности целей (идеологическая сеть).

Часто участники правовой сети взаимодействуют в пределах зарегистрированных правоотношений (реже устных договоренностей), часто оформленных юридически. Участники информационной сети – в пределах обмена рабочей информацией между элементами взаимодействия. Участники материальной сети – организации (или структурные подразделения отдельных организаций), которые обмениваются физическим или интеллектуальным продуктом. Участники идеологической сети – сотрудники компаний, состоящие в дружественных связях или объединения работников, а также внешних лиц, не являющимися работниками, но оказывающими влияние на деятельность организации. Участники сети принятия решений – ключевые участники объединения, которые принимают решения по тем или иным вопросам, их решения обязательны для остальных участников объединения.

Распределение элементов организации по контурам управления позволяет определить:

- взаимосвязанные элементы и имеющиеся маршруты прохождения сигнала по каждому контуру, выявив тем самым проблемные участки маршрута;
- элементы сети, принадлежащие разным контурам управления, выявив тем самым альтернативные маршруты прохождения сигнала, и определив связующие элементы между контурами;
- устойчивость и эффективность каждого контура отдельно от других контуров;
- устойчивость и эффективность каждого контура во взаимосвязи с другими контурами, с выбором альтернативных маршрутов;
- структурную и функциональную устойчивость и эффективность сети в целом [3,4,5].

Рассматривая образовательную организацию как сообщество субъектов, участвующих в образовательном процессе, можно утверждать, с позиций рассмотренных выше классификаций многоконтурных систем управления, что результатом деятельности образовательную организацию является продукт - специалист со сформированными компетенциями.

В результате проведенного анализа многоконтурных систем управления мы определили для образовательных целей многоконтурную систему управления как систему, у которой несколько органов управления и общий объект управления.

Таким образом, многоконтурная система управления обучением студента по дисциплине будет иметь структуру, представленную на рис. 4.

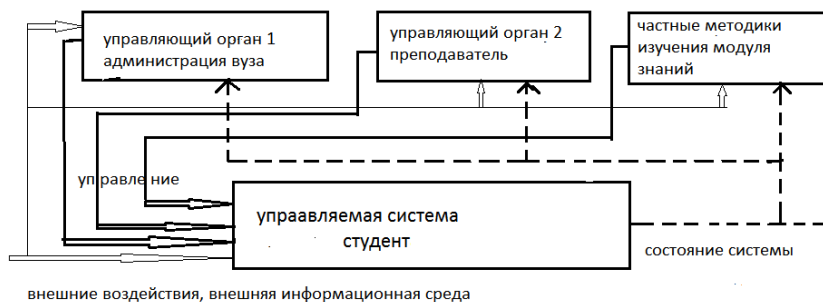


Рис. 4 – Структура многоконтурной системы управления обучением студента по дисциплине

Так как студент находится в образовательном пространстве организации – вуза, то можно выделить таких контуров пять:

- 1) контур управление материальным взаимодействием;
- 2) контур управление информационным взаимодействием;
- 3) контур управление правовым взаимодействием;
- 4) контур управление взаимодействием по принятию решений;
- 5) контур управление эмоциями и общностью целей.

Каждый элемент управляемой системы отражается в сознании студента в виде индивидуальной лично-ориентированной траектории обучения и формирования компетенции. С другой стороны, контроль и анализ состояния системы позволяет выявить индивидуальную лично-ориентированную траекторию изучения студентом модуля знаний и сформированности компетенции. На рис. 5 представлен контур управления формированием компетенции студента.

Следует отметить, что окончательное решение о сформированности компетенций у студента – выпускника вуза, делает работодатель, при приеме на работу выпускника, молодого специалиста. Поэтому его мнение, отзыв на выпускника, играет решающую роль в оценке компетенций, и влияет на коррекцию управляющих воздействий контура управления формированием компетенции студента.

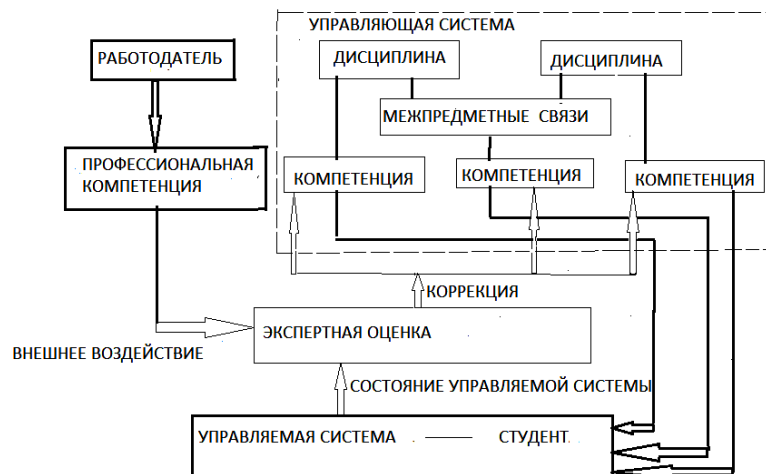


Рис. 5 – Контур управления формированием компетенции студента

Для повышения эффективности работы контура мы предлагаем в обратную связь оценки состояния управляемой системы ввести корректирующий контур экспертной оценки. Группа экспертов из числа педагогов вуза, структуры системы управления этим образовательным учреждением, проводит оценку сформированных компетенций, с учетом мнений работодателя. При низком уровне сформированных компетенций, когда они не соответствуют высокому уровню предъявляемых работодателем профессиональных компетенций, вводится коррекция в систему управления формированием компетенций студента. Эта коррекция находит свое отражение во всех контурах управления многоконтурной системы управления образовательным учреждением.

Библиографический список

1. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
2. <http://www.cfin.ru/press/zhuk/2005-12/13.shtm> Корпоративный менеджмент, <http://www.cfin.ru>. Смирнов И. Руководитель службы стратегического развития холдинга "АТЕМИ", канд. экон. наук. Баланс контуров управления.
3. <http://technomag.edu.ru/doc/206039.html> Электронный журнал: Наука и образование, №9, сентябрь, 2011 г. Воробьев А. А. Контур управления современными сетевыми организациями.
4. Червова, А.А. Научно-инновационный вектор развития педагогического вуза / И.Ю. Добродеева, А.А. Червова, Е.А. Шмелева // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 241-245.
5. Червова, А.А. Динамика инновационного развития Шуйского государственного педагогического университета / А.А. Червова // Школа будущего. – 2009. – № 1. – С. 9-16.

УДК 378.14

Коноваленко Е.П. ОСОБЕННОСТИ АКТИВНЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

В образовательных учреждениях МЧС России осуществляется педагогическая деятельность, которая строится в соответствии с целями и задачами, стоящими перед будущими специалистами МЧС России, для которых готовность к выполнению гражданского долга с риском для жизни в чрезвычайных ситуациях является главной, особенно в свете происшедших в мире природных, экологических, техногенных и социальных потрясений. В последние десятилетия увеличилось количество пожаров (поджогов), следствием чего является растущий при их ликвидации травматизм как среди населения, так и среди пожарных, поэтому необходимо улучшить профессиональную подготовку курсантов в вузах МЧС России. Профессия сотрудника МЧС России носит особый характер, что выражается в нервно-психических нагрузках, которые связаны с личным риском пожарных, большой ответственностью за выполнение профессиональных задач, спасание людей.

Поэтому предъявляются высокие требования к подготовке специалистов пожарной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Формирование у курсантов ценностного отношения к будущей деятельности – это в настоящее время актуальная задача, также актуальна проблема необходимости формирования и совершенствования у личного состава МЧС России специальных знаний, традиций, подготовки к реализации профессиональных знаний в будущей практической деятельности. Готовность к профессиональной деятельности требует от сотрудников МЧС России глубоких, разносторонних знаний, ценностного отношения к будущей профессии.

Основой ценностного отношения является понятие «ценность».

Проблема ценности рассматривалась в философии [1], в результате чего образовалось отдельное философское направление – аксиология – наука о ценностях [4]. Понятие «ценность» активно используется в философии, этике, психологии, педагогике, а также в публицистике. Существует два основных понимания происхождения ценностей. Первое направление определяет ценность как признак той или иной вещи, как объективное понятие. Второе направление считает ценность результатом субъективного оценочного суждения.

Психологической формой ценностного отношения, как подчеркивает Л.Н. Коган, является переживание, особого типа эмоциональный процесс, который зарождается на уровне обыденно-практического сознания и восходит на уровень осознаваемого чувства, духовного чувства, которое можно воспитать в человеке в условиях определенной ценностной ситуации [2].

Поэтому актуальна проблема необходимости формирования и совершенствования у курсантов МЧС России специальных знаний, традиций, подготовки к реализации профессиональных знаний в будущей практической деятельности. Готовность к профессиональной деятельности требует от сотрудников МЧС России глубоких, разносторонних знаний в области специальных дисциплин.

Ключевая инновация при подготовке специалистов МЧС состоит в ориентации на процесс формирования и развития творческих способностей курсантов, понимании ценности избранной профессии. Главным должно быть не только получение профессиональных знаний, но и развитие творческих способностей будущих специалистов, поэтому необходимо уделять большое внимание самостоятельным занятиям курсантов, используя активные формы работы (подготовка рефератов, дискуссии, круглые столы, деловые игры, конференции, моделирование профессиональных ситуаций, комплексные учения и т.п.).

Высшее пожарное и спасательное профессиональное образование имеет свою специфику, которая отражена в образовательных программах и используемых образовательных технологиях, а также отмечена ведомственными нормативными актами, которые разрабатываются на основе общегосударственных документов по образованию.

Особенностями служебной деятельности в вузах МЧС России являются строгое прохождение службы, беспрекословное служебное подчинение, безусловность повиновения подчиненных требованиям командиров, четкая иерархия служебных отношений, обязательное участие курсантов в аварийно-спасательных работах, ликвидации пожара, и все это способствует пониманию курсантами ценности их будущей профессии, создаются большие возможности для формирования ценностного отношения курсантов к ней.

Ценностное отношение к будущей профессии основывается на наличии у курсантов глубоких и прочных профессиональных знаний, сформированности необходимых профессиональных умений и профессиональных лично значимых качеств. Понимание ценности профессии специалистом включает информацию о цели, содержании, особенности профессии (знания); овладение технологиями данной профессии (умения и навыки); приобретение индивидуально-психологических качеств специалистов, обеспечивающих отношение к профессии как важной деятельности и стремление совершенствовать свою профессиональную подготовку, творчески относиться к избранной профессии.

В процессе исследования мы выявили, в чем курсанты видят ценность своей будущей профессии. Курсанты отвечали на вопрос «В чем Вы видите ценность будущей профессии?».

Проанализировав ответы, мы выяснили, что 87% курсантов считают главной ценностью их будущей профессии сохранение и спасение жизни людей в чрезвычайной ситуации; 49% курсантов уверены, что ценностью будущей профессии является постоянная востребованность специалистов МЧС России; 35% курсантов убеждены, что ценностью профессии пожарного следует считать ответственность за сохранение жизни других людей; для 28 % курсантов будущая профессия является чрезвычайно интересной, и в этом ее ценность; ценность будущей профессии для 19% заключается в возможности заниматься противопожарной пропагандой; 16% курсантов считают ценностью будущей деятельности возможность раннего выхода на пенсию и возможность продолжать работу по другой специальности; 10% курсантов мечтают стать преподавателями в вузах МЧС, и это для них очень ценно.

Ценностное отношение курсантов образовательных учреждений МЧС России к будущей профессии определяется нами как интегративное личное качество, включающее осознание курсантами будущей деятельности как имеющей личностный смысл, способность к эмоциональному осмыслению важности будущей деятельности, пониманию данной деятельности как общечеловеческой ценности, ее особого характера в межличностном взаимодействии, проявляющееся в готовности к спасению людей, предотвращению и ликвидации пожаров, характеризующееся стремлением к выработке профессионально значимых личностных качеств.

В процессе профессиональной подготовки курсантов нами уделялось внимание формированию ценностного отношения курсантов к будущей профессии с использованием активных форм обучения. К активным формам обучения относятся деловые игры, круглые столы, конференции, соревнования, комплексные учения, решение служебных задач, работа с документами и деловыми бумагами, олимпиады, викторины, групповые и индивидуальные упражнения на решение профессиональных задач.

В настоящее время активным формам обучения уделяется большое внимание, но для их использования необходимо, чтобы преподаватель виртуозно владел знаниями по своему предмету, умел устанавливать контакт с аудиторией, творчески подходил к проведению занятия, которые обычно проходят в форме дискуссии. [3]. Мы убеждены в том, что такие занятия должны вызывать большой интерес курсантов, желание углублять свои знания, творчески относиться к учебе.

Формирование ценностного отношения курсантов к будущей профессии в основном осуществлялось при проведении практических занятий на реальном или моделируемом объекте, например, при проведении деловых игр. Игре присуща эмоциональность, соперничество, мотивация к действию, большая заинтересованность в результате.

В качестве примера рассмотрим содержание деловой игры «Ликвидация последствий чрезвычайной ситуации», которая была проведена с курсантами 3 курса с целью формирования ценностного отношения к будущей профессии. Курсанты «ликвидировали» последствия чрезвычайной ситуации.

Курсанты выполняли профессиональные действия четырьмя группами (разведка, оцепление, спасатели, ликвидация). Каждую группу возглавлял старший группы из числа курсантов, он обладает организаторскими способностями. Группа разведки первой приступает к деятельности, затем докладывает преподавателю о результатах разведки. Курсанты второй группы производят оцепление района пожара, третья группа выводит из оцепления людей, четвертая группа ликвидирует последствия пожара, используя пожарную технику. Все группы должны проявить четкость и слаженность в работе. При разборе игры все курсанты обычно очень серьезно относятся к ее анализу, подчеркивая, что они глубже поняли ценность выбранной профессии.

Как показала практика, активные формы, используемые в процессе профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России, способствуют эффективному формированию ценностного отношения к будущей профессии специалиста МЧС России.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Философская теория ценности. – СПб, 1997.
2. Коган, Л.Н. О будущем философии // Вопросы философии. – 1996. – №5.
3. Конова, Е.А. К вопросу об использовании активных форм обучения / Е.А. Конова // Современные подходы к подготовке кадров для органов внутренних дел и государственной противопожарной службы: Материалы девятой межвуз. научно-метод. конф. – Иркутск: ВСИ МВД России, 2004. – С.115- 117.
4. Слостенин В.А., Чижакова В.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000

УДК 37.026

Корнилов А.Э. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Одной из основных задач, стоящей перед исследователями при изучении вопросов, связанных с действием компетентностного подхода в современном высшем образовании является выявление дефиниций понятий, используемых в рамках данного подхода.

Согласно словарю Ожегова, под «*компетенцией*» следует понимать перечень вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; или же: круг чьих-либо полномочий, интересов, прав. А под термином «*компетентный*» словарь понимает «знающий, авторитетный, обладающий информацией в конкретной сфере» [1].

Вишнякова С.М. в своем словаре дает следующее определение: компетентности: «данный термин, происходящий от лат. *competens* – надлежащий, способный, представляет собой меру соответствия знаний, умений и опыта лиц конкретного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем». Автор полагает, что отличительным свойством «компетенции» от «квалификации» является помимо индивидуально профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, также такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [2].

Очевидно, что определения понятия «компетенция», данные в цитируемых словарях, не вполне совпадают, а во втором значении основной упор делается на правовой составляющей. Между тем определение Ожегова (в первом значении) и определение Вишняковой (во втором значении) могут являться основой для понимания этого термина применительно к образованию с учетом того, что способности выпускника вуза и предпринятые им для получения образования усилия являются основанием для «принадлежности по праву». В то же время очевидно, что определение понятия «компетентность» отражает его собирательность, «меру соответствий» лица, осуществляющего деятельность в некоторой профессиональной области.

Таким образом, мы приходим к выводу, что значения терминов «компетенция» и «компетентность» не перекрывают друг друга и оба имеют право на существование в научном педагогическом дискурсе. Наиболее близким к истине взглядом на возникшее препятствие в понимании этих двух терминов представляется точка зрения, изложенная Чельшковой М.Б., согласно которой «на настоящий момент нет единого понимания содержания термина «компетенция (компетентность)», а в нашей стране к тому же нет единого принятого термина из-за неоднозначного перевода. Используют равноправно два термина: «компетенция» и «компетентность», правда, в последнее время большинство склоняется к первому варианту, считая второй следствием неудачного перевода. По-видимому, должны иметь место оба термина, поскольку компетентность следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций» [3].

Итак, специалист, владеющий определенным набором профессиональных, социальных, личностных и т.д. компетенций может быть назван компетентным, то есть обладающим компетентностью в той или иной области человеческой деятельности. Определение понятия компетентности в системе высшего образования предложил Ю.Г. Татур: «Компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные на практике его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая

социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [4].

В спорах, не утихающих вокруг проблемы компетентностного подхода в образовании, заявлена позиция о достаточности понятия «умение» для описания проблемы. Действительно, так или иначе, определение каждой компетенции начинается со слов «способность», «умение», «готовность». В другом случае определение начинается со слова «знание». Под компетенцией понимается приобретаемое в результате образовательного процесса качество, которое определяется через другие, привычные для носителя русского языка, понятия. Однако споры вокруг проблемы ведутся уже не первый год, и в настоящее время понятие компетенции прочно вошло в теоретико-педагогический дискурс. В то же время желание участвовать в Болонском процессе обязывает российскую образовательную систему говорить на языке, адекватном языкам образовательных систем остальных стран-участниц. Необходимо только добиться ясности в определении новых понятий и того, чтобы их значения одинаково понимались как участниками нынешних дискуссий, так и авторами предполагаемых изменений в российской образовательной системе [5].

Полагаем, что в нашей стране необходимо принять европейское понимание рассматриваемого термина. При этом самой популярной работой, из которой берется понимание, является работа Хутмакера «Key competencies for Europe».

Как мы уже отмечали, с учетом того, что данный термин иностранного происхождения, постараемся выяснить, что следует понимать под термином «competencies» в его подлинном виде. Словарь LingvoUniversal указывает, что понятие «competency» приравнивается к «competence», определяясь, как:

- 1) во-первых, способность, знания, компетентность, достаточные для выполнения какой-либо деятельности; во-вторых, лингвистически языковая компетенция;
- 2) достаток, материальное положение/обеспечение;
- 3) юридическая правомочность.

Данный перевод может быть рассмотрен как подтверждение позиции исследователей, считающих, что «компетентность» является понятием собирательного характера, определяющего субъекта какой бы то ни было сферы деятельности, и в связи с чем, употребляется в единственном числе по правилам русского языка.

Компетентностный подход в образовании особенно широко обсуждается после принятия Советом Европы пяти ключевых, то есть определяющих, компетенций, «которыми должны быть оснащены молодые европейцы». Каждая из названных компетенций представляет собой не жестко структурированную формулировку, а лишь в общих чертах обозначенные проблемы, к решению которых призываются образовательные системы различных стран. Ключевые компетенции определяются также как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. К таковым относятся:

- 1) социальные и политические компетенции: способность принимать и нести ответственность, принимать участие в принятии коллективных решений, устранять конфликты ненасильственным путем и др.;
- 2) компетенции, которые связаны с жизнью в многокультурном обществе;
- 3) компетенции, связанные со способностью вести устную и письменную коммуникацию;
- 4) компетенции, ассоциированные с возрастанием уровня информатизации общества. Умение использовать данные технологии, понимание их сути и значения в применении, их достоинств и недостатков и др.;
- 5) способность и готовность учиться на протяжении всей жизни в качестве основополагающего начала бесперебойного обучения в контексте индивидуально-профессиональной и общественной жизни.

Библиографический список

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.
3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: М-лы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М., 2004.
4. Чельшкова М.Б. О возможных направлениях модернизации образовательных стандартов // Проблемы качества образования. Кн.1. Качество высшего образования как объект системного исследования. Образовательные стандарты и качество образования // Материалы XI Всеросс. науч.-методич. конф. Москва-Уфа, 2001.
5. Чуркин И.Ю., Чуркина Н.А. Компетентностный подход в образовании // Философия образования. 2010. № 3.
6. Шаранов, А.В. Теоретические основы формирования инженерной компетентности курсантов военных инженерных вузов / А.В. Шаранов, А.А. Червова // Школа будущего. – 2013. – № 6. – С. 99-102.
7. Сулаева Е.П. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума в условиях социального партнерства: монография / Сулаева Е.П., Червова А.А. // Школа будущего. – Шуя, 2011. – 147 с.

УДК 378.147.88

Кувардина Н.А. ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года выдвигает качественное образование как важнейшую ценность граждан в современном мире. Одним из основных требований Федеральных государственных образовательных стандартов является формирование в процессе обучения готовности к постоянному самообразованию в рамках парадигмы непрерывного образования, что обеспечит выпускникам мобильность в принятии решений, быструю адаптацию к смене

внешних факторов, влияющих на профессиональную деятельность юриста, освоение новых технологий и нового экономического поведения общества.

Учитывая то, что субъектом современной технологической революции являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые ведут к переходу на информационную экономику, студентам – будущим бакалаврам юридического направления подготовки – важно владеть функциональной ИКТ-компетентностью и быть активными пользователями ИКТ. Они активно используются при изучении гуманитарных дисциплин в вузе [1,3,4,5].

В разработанном нами профильно-ориентированном курсе «Экономика» для бакалавров юридического направления подготовки студенты учитывают следующие особенности информационно-коммуникационных технологий: они являются признаком современного общества; используются во всех сферах экономики; эффективны в роли инструментов поиска информации; выступают предметом международной мобильности; открывают для студентов самый широкий спектр возможностей совершенствования своих знаний, умений и навыков [5].

Использование ИКТ при организации самостоятельной деятельности дает ряд преимуществ: возможность дистанционного обучения и контроля; автоматизирует организацию самостоятельной деятельности; способствует расширению, закреплению и углублению знаний, полученных в аудитории; развивает творческий подход к решению поставленных проблем; формирует информационно-коммуникационные компетенции студентов. Внедрение ИКТ по всем направлениям жизнедеятельности человека требует системного и непрерывного обновления образовательных стандартов образования и, непосредственно, содержательной части курса «Экономика». При изучении учебного материала профильно-ориентированного курса «Экономика» бакалаврам юридического направления подготовки предоставлялось возможным использование таких средств ИКТ, как: образовательная среда вуза; экономические Интернет-ресурсы; электронные учебники по экономике (учебно-методические комплексы), электронная библиотека социальная сеть работников образования; программные средства Microsoft Office; профессионально направленные аудио- и видеоматериалы обучающих дисков и DVD-программы; интерактивные Интернет-ресурсы; возможности интерактивной доски и проекционного оборудования для презентаций в рамках разработанного «Кейса» по экономике; система управления образованием Moodle; облачные технологии [1].

В новых федеральных государственных стандартах высшего образования увеличено время на самостоятельную подготовку обучающихся. Понятие компетентности студента можно соотнести с интегративным качеством личности, которое по определению способствует усвоению знаний и умений, а так же предполагает развитие креативного мышления у обучающихся, что позволяет качественно и с максимальной продуктивностью действовать по отношению к профессиональным процессам и предметам. Учитывая важность и необходимость развития способности студентов работать самостоятельно, мы можем говорить о самостоятельной работе как об одном из основных средств формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

В педагогическом эксперименте, проведенном нами при подготовке бакалавров юридических направлений подготовки в курсе «Экономика», мы выяснили, что внедрение информационно-коммуникационных технологий положительно влияет на заинтересованность будущих бакалавров учебным процессом, мотивирует их расширять рамки знаний, ограниченных учебным планом дисциплины [5].

Учебным планом направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция регламентируются общекультурные и профессиональные компетенции, формируемые в учебном курсе «Экономика», а так же обозначены темы и выделенные на них учебные часы. Преподаватель сам решает, какие будут использоваться формы, методы и средства обучения, в наибольшей степени соответствующие усваиваемому будущими бакалаврами содержанию.

В разработанном нами профильно-ориентированном курсе «Экономика» мы применяли различные формы обучения для повышения эффективности учебного процесса.

Форма обучения – организационная сторона обучения, предусматривающая состав и распределение студентов по группам, структуру содержание учебного занятия, роль и специфику деятельности обучаемых. В программу профильно-ориентированного курса «Экономика» входят следующие формы учебных занятий: фронтальная, групповая и индивидуальная. Рассмотрим более подробно индивидуальную форму обучения, которая предполагает самостоятельную работу студентов над выполнением задания с применением средств ИКТ.

В учебном процессе выделяют аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. Аудиторная самостоятельная работа в рамках курса «Экономика» выполняется на учебных занятиях (лекциях, практических, семинарских занятиях, консультациях) под руководством преподавателя и по его заданию. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов – традиционная учебная, учебно-познавательная – выполняется во внеаудиторное время по заданию преподавателя, его методическом руководстве и контроле, но без его непосредственного участия.

Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины и степенью подготовленности студентов, которые определяет преподаватель.

Самостоятельная работа студента включает в себя: подготовку к аудиторным (лекциям, практическим, семинарским) занятиям и выполнение соответствующих заданий; самостоятельную работу

над отдельными экономическими темами; выполнение письменных контрольных и курсовых работ (проектов), расчетно-графических работ, рефератов и т.п.; подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе текущим и итоговым экзаменам и зачётам; работу в студенческих научных обществах, кружках, семинарах; участие в работе факультативов; участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах; другие виды деятельности, организуемой и осуществляемой вузом [2].

В табл.1 представлены виды самостоятельной работы будущих бакалавров юридического направления подготовки в рамках учебного курса «Экономика» с использованием средств ИКТ.

Таблица 1

Виды самостоятельной работы бакалавров юридического направления подготовки в рамках учебного курса «Экономика» с использованием средств информационно-коммуникационных технологий

Тема курса «Экономика»	Виды самостоятельной работы	Средства ИКТ
Экономическая наука, ее предмет и методы	Работа с учебным материалом, в том числе учебниками, первоисточниками, дополнительной литературой, предусмотренной рабочей программой дисциплины. Подготовка сообщений к выступлению на семинаре, подготовка докладов	Образовательная среда вуза, поисковые справочно-правовые системы, он-лайн словари, MS Power Point, блог преподавателя,
Циклы и кризисы в экономике	Работа с конспектом лекций, составление тематических кроссвордов, составление библиографии по теме, решение производственных задач, подготовка к деловым играм, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме	Образовательная среда вуза, справочно-поисковые системы, проекты и сервисы Web 2.0, он-лайн словари, электронная библиотека «Mybrary», сайт Economics online
Макроэкономическое равновесие. Потребление и сбережения. Инвестиции	Работа с учебным материалом, в том числе учебниками, дополнительной литературой, предусмотренной рабочей программой курса, работа со словарями и справочниками, подготовка сообщений к выступлению на семинаре	Образовательная среда вуза, справочно-поисковые системы, социальный портал «Я-Человек», Альманах «Экономика России: XXI век»
Денежно-кредитное обращение. Инфляция	Решение задач и выполнение упражнений, работа с конспектом лекций, поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по теме курса, подготовка сообщений и докладов к научной студенческой конференции	Аудиотренажер «Система микроэкономических знаний», сайты, презентации, он-лайн словари, тесты в обучающей среде Moodle, Альманах «Экономика России: XXI век»
Организация экономической жизни в обществе. Государство и рынок	Подготовка сообщений к выступлению на семинаре, подготовка докладов, составление тематических кроссвордов, составление библиографии по конкретным темам, ответы на контрольные вопросы	Сервисы Web 2.0, сайты, презентации, он-лайн словари, тесты в обучающей среде Moodle, презентации
Предприятие (фирма) в рыночной экономике. Капитал предприятия, его структура	Работа с конспектом лекций, составление тематических кроссвордов, составление библиографии по теме, подготовка к деловым играм, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме	Образовательная среда вуза, справочно-поисковые системы, виртуальная обучающая среда Moodle, форумы, блог преподавателя, электронные библиотеки
Рынки факторов производства. Формирование факторных доходов	Подготовка сообщений к выступлению на семинаре, подготовка докладов, составление тематических кроссвордов, составление библиографии по конкретным темам, ответы на контрольные вопросы	Проекты и сервисы Web 2.0, сайты, презентации, он-лайн словари, тесты в обучающей среде Moodle, презентации

Выполняя поставленные преподавателем в учебном курсе «Экономика» задачи в индивидуальной форме, будущие юристы осознают цель своей работы, придают ей личностный смысл, расширяют границы обозначенного в теме материала, осуществляют самоконтроль в распределении учебного времени и выполнения заданий. Самостоятельная работа является важной составляющей в проблеме формирования профессиональной компетентности будущего юриста.

Библиографический список

1. Ветлугина Н.О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. ... на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Екатеринбург. – 2016. – 224 с.
2. Георге И.В. Условия формирования профессиональных компетенций в процессе самостоятельной работы студентов // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы. – Тюмень, 2013. – №1. – С.1-3.

3. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 3-1. – С. 17-24.
4. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Взаимодействие участников проектной деятельности в вузе с применением сетевых коммуникаций // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 6 (113). – С. 290-296.
5. Кручинина Г.А., Кувардина Н.А. Формирование в вузе экономической компетенции у студентов юридических направлений подготовки // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. № 1. – С. 40-44.

УДК 37.035.6

Кузьмин Н.А. ПОНИМАНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В настоящее время, когда все еще продолжается этап выработки ведущей национальной идеи в России, в трудах многих отечественных мыслителей излагаются различные точки зрения на явление патриотизма как стержневого компонента Русской идеи, призванной служить объединению и упрочению русской нации, российского общества и государства.

В условиях преобразований, осуществляемых в нашем обществе, выдвигаются качественно новые, более сложные задачи:

1. формирование у граждан высоких духовно-нравственных качеств и их дальнейшего развития,
2. конкретизация деятельности по воспитанию у молодежи высокой гражданственности, патриотизма, чувства ответственности за судьбу Отечества, готовности к его защите.

Вследствие больших изменений в различных сферах общественной жизни произошел значительный спад в работе по военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения, от которого во многом зависит будущее России [1,2].

Деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций, участвующих в решении воспитательных задач, но не имеющих научно-обоснованных, соответствующих современным реалиям подходов и установок к проблеме формирования патриотизма и готовности к достойному служению Отечеству у российской молодежи, характеризуется низкой эффективностью. Одна из причин такого положения - отсутствие концептуальных установок, общей стратегии в осуществлении педагогической работы, ослабление управления ее важнейшими звеньями и механизмами со стороны соответствующих органов и структур.

За последнее время, по мнению некоторых ученых, Русская идея вновь может претендовать на роль духовно-нравственной и социальной ценности. Это вселяет надежды определенной части российского общества на возрождение национальных ценностей и традиций, равенство прав и возможностей граждан, укрепление семьи, выработку общероссийского патриотического идеала.

История нашей страны свидетельствует о том, что во все времена одним из основных факторов, обеспечивавших сплоченность народа, помогавших ему преодолевать трудности и невзгоды, был патриотизм - любовь к Родине, к своему народу, а также стремление своими действиями служить интересам Отечества, защищать его от врагов.

«Я умираю, но не сдаюсь! Прощай, Родина» - написал военным 132-го отдельного батальона конвойных войск рядовой Фёдор Рябов, 20 июля 1941 года на стене, в ходе обороны Брестской крепости во время Великой Отечественной войны. И через 75 лет, несмотря на смену государственного строя, изменений положений законов, и смену государственных лидеров похожий в своем роде подвиг повторился:

«Вызываю огонь на себя»: последние слова старшего лейтенанта Александр Прохоренко, оказавшегося в плотном кольце окружения, 17 марта 2016 года в районе города Пальмира провинции Хомс, республики Сирия офицер Сил специальных операций вызвал огонь на себя. Уничтожил террористов, но погиб сам... один, вопреки всему, - воин. Храбрый, бесстрашный, справедливый, парень из глубинки - сыграл важную роль в освобождении Пальмиры, 11 апреля 2016 года ему было присвоено высшее воинское звание – Герой России, посмертно.

Именно в таких ситуациях - патриотизм представляет собой сложное и многогранное явление. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, он интегрирует в своем содержании социальные, политические, духовно-нравственные, культурные, исторические и многие другие компоненты. Проявляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, как одно из высших чувств человека, патриотизм выступает в качестве важной составляющей духовного богатства личности и характеризует высокий уровень ее социализации.

Чувство патриотизма всегда было и остается высшей нравственной ценностью воина-гражданина.

Военно-патриотическое воспитание и как Патриотизм в целом - готовность к достойному служению Отечеству определяется одной целью, и распадается на два основных взаимосвязанных направления.

Первое направление развитие у подрастающего поколения готовности активно участвовать в укреплении нашего общества и его важнейших государственных институтов.

Второе направление целенаправленное воспитание молодежи, особенно призванной в ряды Вооруженных Сил, других войск, воинских формирований и органов, способности к успешному выполнению определенных функций по обеспечению защищенности и безопасности общества в условиях воинской, правоохранительной и иной служебной деятельности.

Главным образом Военно-патриотическое воспитание, является подготовкой молодежи к выполнению функции защиты Отечества, в условиях воинской или гражданской деятельности, которая может характеризоваться значительно большей спецификой, более конкретной направленностью и требует глубокого понимания каждым молодым человеком своей роли и места в служении Отечеству.

В содержании современных условиях военно-патриотического воспитания молодежи в качестве приоритетных выделяются следующие духовно-нравственные ценности:

- гражданственность, надклассовость, надпартийность, надкорпоративность;
- общенациональность в государственном масштабе;
- самоотверженность и способность к преодолению трудностей и лишений;
- гуманизм и нравственность;
- социальная активность, приоритет общественно-государственных интересов над личными.

Система этих ценностей является важным фактором создания современных войск и сил, характеризующихся высоким морально-психологическим состоянием, боевой выучкой, мобильностью, готовностью к выполнению ответственных задач в условиях реформирования российского общества.

В последние годы в России наметилась устойчивая динамика роста числа общественных молодежных патриотических организаций. В итоге, по оценкам многих, назрела необходимость координации этой общественной инициативы, придания ей нового звучания, смысла, наполнения.

Тех, кто помнит историю бывших пионеров в Российском государстве достаточно много для того, чтобы возродить лучшие традиции былого. Одни из таких - военно-спортивные игры «Зарница» и сдача норм ГТО. Эти мероприятия с нетерпением ждали каждый год ученики всех школ страны. В стенах ДОСААФ проводились занятия в кружках моделирования, парашютного спорта, стрельбы, по обучению вождению тракторами и автомобилями. Стены Домов Пионеров принимали детей всех возрастов для занятия творчеством, и спортом.

Так в целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, создания благоприятных условий для гармоничного развития личности детей, формирования нравственных ценностей и ориентиров, а также военно-патриотического воспитания 29 октября 2015 года, Президентом Российской Федерации В.В. Путиным подписан указ о создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Затем путем слияния военно-спортивных игр «Зарница», «Орленок», «Гайдаровец», акций постов у Вечного огня Славы, работы военно-патриотических клубов на основе детско-юношеской добровольной общественной организации «Движения юных патриотов», 29 июля 2016 года сформировано движение «Юнармия», которое прошло государственную регистрацию, и с этого момента организация получила свой флаг, эмблему, и стала юридическим лицом.

В России сейчас действуют более пяти тысяч патриотических организаций, из которых свыше двух тысяч – как раз военной направленности. Открыты десятки тысяч военно-спортивных клубов, военно-исторических школьных и музейных образований. В регионах России имеется свыше семи тысяч кадетских и казачьих классов. Консолидировать эти многочисленные структуры, направить их деятельность в единое русло военно-патриотического воспитания на благо страны – вот основная задача Всероссийского движения «Юнармия». Приоритетными формами деятельности «Юнармии» стали всероссийские молодежные военно-патриотические игры, олимпиады, спартакиады по военно-прикладным видам спорта. В частности, в качестве ключевого мероприятия юнармейского движения рассматривается Всероссийская военно-спортивная (военно-тактическая) игра «Победа» под эгидой Минобороны России. Её проведение намечено на сентябрь 2017 года. В перечень дел юнармейцев также войдут Вахты памяти, походы по местам боевой славы, посты у Вечного огня, обелисков и мемориалов.

Среди задач движения будет и развитие краеведческого направления, расширение знаний об истории и выдающихся людях малой родины, изучение ратных традиций страны. Юнармейские мероприятия будут носить живой, динамичный, состязательный игровой характер. Важно и то, что все мероприятия юнармейцев будут проходить во внеурочное время, участие в движении только обогатит мальчишек и девочек новыми знаниями.

В военном ведомстве отмечают, что юнармейцы смогут воспользоваться материально-технической базой воинских частей, военно-учебных заведений, инфраструктурой ДОСААФ и ЦСКА, а также Военно-патриотического парка культуры и отдыха Вооружённых Сил РФ «Патриот». Здесь можно будет проводить общероссийские и региональные слёты, всероссийские эстафеты и уроки мужества, открывать и закрывать общероссийские военно-спортивные игры и олимпиады, собирать методические и обучающие семинары с руководителями региональных штабов, устраивать сборы и практические занятия с руководителями отрядов.

Структура юнармейского движения уже проработана. Его высшим руководящим органом предлагается определить Всероссийский юнармейский слёт, а постоянно действующим коллегиальным руководящим органом – главный штаб. Структурно движение будет состоять из региональных и местных

отделений. Региональные отделения (региональные штабы) предполагается создать в субъектах России, в том числе по месту дислокации штабов военных округов, флотов, объединений. Местные отделения (юнармейские отряды) – в довузовских образовательных организациях, а также на базе военно-патриотических и военно-спортивных клубов. Отряды юнармейцев появятся также в местах дислокации соединений, воинских частей, военных вузов. Движение может объединить в своих рядах профильные специализированные формирования юнармейцев, такие, например, как клубы юных лётчиков, моряков, десантников, танкистов. Сюда же могут войти детско-юношеские поисковые отряды, военно-исторические клубы. А с целью формирования духа коллективизма для юнармейцев планируется введение единой символики, элементов военизированной формы одежды и даже юнармейских званий и наград.

Другими словами хочу отметить, что Министерство обороны России в лице Сергея Шойгу заявило о своем желании пробудить в сердцах подростков чувства любви к своей Родине, отечественной истории со всеми её славными страницами. Вместо бессмысленно и бесцельно прожигаемых дней жизни, шатания по подворотням, алкоголя и наркотиков Министр обороны предлагает здоровый образ жизни, занятия спортом, популяризацией истории страны, очистки её страниц от лжи, воспитание уважения к старшему поколению - всему тому, что было присуще российскому народу на протяжении всей его тысячелетней истории.

Особое значение имеет то обстоятельство, что в лице патриотического движения «Юнармия» современное российское общество приобретет ценнейший компонент созидательного потенциала, который будет определяться прежде всего ее готовностью взять на себя ответственность за будущее России.

Библиографический список

1. Михайлов А.А. Основы начальной военной подготовки / Михайлов А.А., Ботыгин В.И., Гинко В.И., Кисляков П.А. // Учебное пособие. В 2-х частях. - Шуя, 2015. Том Часть 1
2. Михайлов А.А. Основы начальной военной подготовки / Михайлов А.А., Ботыгин В.И., Гинко В.И., Кисляков П.А. // Учебное пособие. - Шуя, 2015. Том Часть 2

УДК 614.8.084

Лаухин В.Е., Артеменко Д.В. К ВОПРОСУ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В последнее время особую озабоченность руководства органов внутренних дел вызывает рост числа случаев гибели и ранений личного состава в результате непрофессиональных действий при исполнении служебных обязанностей. Дополнительную негативную роль в увеличении численности пострадавших сотрудников ОВД играет поток представителей зарубежных экстремистских и националистических объединений, организаций, тоталитарных сект, хлынувших в последнее время на территорию нашей страны из ближнего зарубежья.

Анализ чрезвычайных происшествий показывает, что основными причинами получения сотрудниками смертельных ранений и увечий являются:

- тактически неграмотные действия в ходе задержания правонарушителей;
- низкий уровень физической подготовки и морально-психологической готовности к действиям в экстремальных условиях;
- грубые ошибки в обращении с табельным оружием;
- пренебрежение средствами индивидуальной бронезащиты и мерами личной безопасности;
- не всегда тщательно проводится наружный досмотр задержанных лиц, что повышает риск вооружённого нападения на сотрудников ОВД с их стороны;
- при провокационном поведении нарушителей общественного порядка недооценка личным составом ОВД реальной опасности создавшейся ситуации;
- не соблюдение необходимых мер личной безопасности;
- неадекватная оценка складывающейся обстановки;
- отсутствие у многих сотрудников навыков профессионально грамотного общения с правонарушителями;
- низкий уровень коммуникативных навыков, что не позволяет выстроить конструктивный диалог с правонарушителями и снизить уровень их агрессивности и конфликтности.

По официальным данным в России непосредственно от рук преступников в год гибнет 300—400 сотрудников, около 500 человек получает ранения. При этом наибольшие потери происходят в подразделениях патрульно-постовой службы (14 %), Государственной инспекции безопасности дорожного движения (11 %), вневедомственной охраны (10 %), уголовного розыска (8 %) и участковых уполномоченных полиции (7 %).

С целью недопущения увеличения динамики статистических показателей смертей, травм и увечий, получаемых сотрудниками ОВД при выполнении оперативно-служебных задач в их повседневной оперативно-служебной деятельности, в образовательных организациях органов внутренних дел введена новая учебная дисциплина «Личная безопасность сотрудников ОВД», созвучная «Безопасности жизнедеятельности» гражданских вузов.

Основываясь на требованиях нормативных правовых актов Российской Федерации и федеральных органов исполнительной власти, современных достижениях науки и практики в деятельности ОВД по созданию системы личной безопасности сотрудников правоохранительных органов и их государственной защиты «Личная безопасность сотрудников ОВД» как учебная дисциплина направлена на выработку комплексного подхода по проблемам обеспечения сотрудников полиции, в первую очередь, а также сотрудников иных служб, навыками личной безопасности при выполнении служебных обязанностей в различных ситуациях оперативно-служебной деятельности и в быту.

Дисциплина «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» тесно связана с такими учебными дисциплинами, как: «Физическая подготовка», «Огневая подготовка», «Тактико-специальная подготовка», «Криминалистика», «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Административное право», «Оперативно-розыскная деятельность ОВД» и другими, направленными на подготовку сотрудников к деятельности в различных подразделениях ОВД, реализует выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений МВД России.

Это достигается предварительным изучением обеспечивающих дисциплин и базируется на знаниях и умениях:

- давать юридическую оценку уголовных преступлений и административных правонарушений;
- обращаться с табельным, штатным оружием и специальными средствами;
- применять приёмы самозащиты, вести силовое единоборство с правонарушителями, их задержание и конвоирование;
- пользоваться радио-передающими устройствами и другой специальной техникой;
- уметь поддерживать высокую психофизическую работоспособность в сложной оперативной обстановке.

Предметом исследования личной безопасности сотрудников ОВД является риск, угрозы, опасности и их совокупность, оперативная обстановка, а также способы и средства безопасности, которые сотрудники ОВД могут применить при выполнении оперативно-служебных задач и в быту [5,6,7,8,9].

Цель дисциплины – получение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков обеспечения личной безопасности при выполнении служебных обязанностей, возложенных на сотрудников органов внутренних дел, а также во внеслужебное время.

Задачи дисциплины:

– дать знания обучающимся о понятии «личная безопасность сотрудников ОВД», приемах и способах обеспечения личной безопасности при выполнении оперативно-служебных задач, а также во внеслужебное время;

– выработать навыки безопасных действий по пресечению противоправных проявлений с использованием физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия;

– обучить тактике взаимодействия по обеспечению личной безопасности в составе нарядов и функциональных групп при чрезвычайных обстоятельствах;

– сформировать высокую психофизическую работоспособность и использования психофизиологических качеств в обеспечении личной безопасности, развивать умение выявлять риски и угрозы личной безопасности и принимать грамотные решения по их нейтрализации или минимизации.

В настоящее время в Российской Федерации прослеживается разработка и внедрение в оперативно-служебную деятельность МВД системы личной безопасности сотрудников ОВД, которая является развитием утверждённой Федеральным законом «О безопасности» системы деятельности государства (в том числе и МВД России) по обеспечению безопасности государства, общественной безопасности, экологической безопасности, безопасности личности, иных видов безопасности, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Таким образом, МВД, являясь исполнителем реализации государственной политики в сфере безопасности от внутренних угроз, осуществляет системную деятельность по обеспечению личной безопасности не только гражданских лиц, но и самих сотрудников ОВД.

Система обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД – комплекс компонентов, формирующих у сотрудников ОВД культуру своей личной безопасности и обеспечивающий безопасность сотрудников ОВД в целом, а также факторов, влияющих на личную безопасность сотрудников ОВД.

С целью развития системы личной безопасности сотрудников ОВД уже предприняты и дают положительные результаты следующие шаги:

- укрепляется правовая и нормативная база;
- осуществляются шаги в плане повышения уровня материально-технического обеспечения органов внутренних дел;
- созданы и функционируют подразделения собственной безопасности, которые обеспечивают как безопасность органов внутренних дел в целом, так и личную безопасность сотрудников;
- развёрнута психологическая служба в органах внутренних дел, психологическое обеспечение и сопровождение профессиональной деятельности, осуществляющие психологическую коррекцию, ослабление влияний эмоционально-психологических перегрузок и стрессов;

– апробируются и внедряются инновационные технологии первоначального профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников ОВД (интерактивные тир, использование учебно-имитационного стрелкового оборудования и др.);

– введены учебные дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД», а также «Транспортная безопасность».

В результате проведения занятий по вышеуказанным учебным дисциплинам мы пришли к выводу, что личная безопасность – это совокупность знаний, умений и навыков человека, выражающихся в его готовности защитить себя от неблагоприятного воздействия окружающей среды и наступления нежелательных последствий [1,2,3,4].

Обеспечить свою личную безопасность способен только сотрудник, имеющий высокий уровень культуры личной безопасности, под которой мы понимаем степень готовности человека совершенствоваться и применять арсенал своих знаний и опыт, выражающаяся в поведении и действиях, адекватных или неадекватных ситуациям, связанным с опасностью для жизни.

Говоря о правовых гарантиях сотрудников ОВД, нельзя не упомянуть о Федеральном законе «О полиции».

Так в главе 5 закона, которая носит название «Применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия», присутствует статья, посвящённая гарантиям – статья 24. Это гарантии личной безопасности вооружённого сотрудника полиции. Деятельность сотрудников ОВД, как отмечалось ранее, всегда напрямую связана с риском. Зачастую им приходится иметь дело с правонарушителями, которые могут иметь при себе оружие и представлять ещё большую опасность. В любом случае без установленных законом оснований сотрудник не имеет права применять физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие в отношении кого бы то ни было. Однако данный закон даёт разъяснения и предоставляет возможность полицейским приводить оружие в готовность в отдельных ситуациях, в которых, соответственно их действия нарушающими закон признаны не будут.

Сотрудник полиции имеет право обнажить огнестрельное оружие и привести его в готовность, если в создавшейся обстановке могут возникнуть основания для его применения, предусмотренные статьёй 23 закона «О полиции».

Также в статье 24 установлено, что сотрудник имеет право применить огнестрельное оружие в случае, если лицо, которое он задерживает, попытается сократить расстояние до сотрудника, либо осуществляет попытку прикоснуться к оружию полицейского. Эта статья даёт право сотруднику на перечисленные действия, даже в ситуациях, когда нет свидетелей, способных подтвердить наличие обстоятельств, указанных в статье.

В статье 30 главы 6 речь идёт о гарантиях правовой защиты сотрудника. В частности: сотрудник полиции является представителем государственной власти, находится по государственной защите; говорится о запрете вмешиваться в деятельность сотрудника полиции всем, за исключением лиц, прямо уполномоченных на это; граждане и должностные лица в обязательном порядке должны выполнять законные требования сотрудника; государственная защита распространяется так же на близких родственников полицейского. Помимо этого, в статье так же упоминается об ответственности лиц, которые оскорбляют сотрудника, воспрепятствуют выполнению им своих должностных обязанностей, применяют в отношении полицейского угрозы, насилие. Данная статья предусмотрена для того, чтобы зафиксировать правовое положение сотрудников, их неприкосновенность и неприкосновенность отдаваемых ими распоряжений или выдвигаемых требований, отметить случаи, связанные с действиями в отношении полицейских, после которых лицо может быть привлечено к ответственности. Это тоже, своего рода, один из элементов, обеспечивающий личную безопасность сотрудников ОВД. В ФЗ от 20 апреля 1995 года № 45—ФЗ «О государственной защите судей, должностных лиц правоохранительных и контролирующих органов» находятся подтверждения вышеупомянутой статьи ФЗ «О полиции». «Обеспечение государственной защиты... состоит в осуществлении уполномоченными на то государственными органами мер безопасности, правовой и социальной защиты, применяемых при наличии угрозы посягательства на жизнь, здоровье и имущество указанных лиц в связи с их служебной деятельностью».

Понятие «гарантии» так же рассматривается и в главе 7 «Служба в полиции» в статье 41. В этой статье рассматривается случай, когда сотрудник полиции избран в законодательный или исполнительный орган государственной власти или в орган местного самоуправления. Данное положение показывает, что даже при избрании сотрудника на указанную должность, его не увольняют из органов, а впоследствии дают возможность восстановиться на службе (либо на ранее замещаемой должности, либо на должности равноценной ей). Период осуществления им полномочий в органе государственной власти или органе местного самоуправления засчитывается ему в трудовой стаж, с последующим присвоением специального звания, доплатой за выслугу лет, назначением пенсии.

Большой блок гарантий предусмотрен главой 8 закона, которая носит название «Гарантии социальной защиты сотрудника полиции». В указанной главе рассматриваются все необходимые как для самого сотрудника полиции, так и для членов его семьи общественные блага, на случай получения сотрудником ранения, увечья, либо его гибели, связанной с выполнением своих должностных обязанностей. Данному блоку уделено большое внимание и в других нормативно-правовых актах. Например, в ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в

отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30 ноября 2011 года № 342—ФЗ рассматриваемому вопросу также уделена целая глава, которая носит название «Гарантии социальной защиты сотрудников органов внутренних дел».

Это в свою очередь доказывает то, что наличие и защищенность социальных благ у сотрудников органов внутренних дел и их близких родственников в России на высоком уровне и этой проблеме уделено достаточное большое внимание.

Без обеспечения своей личной безопасности, каждый сотрудник ставит себя перед риском, ведь служебная деятельность сотрудников напрямую связана с угрозой для жизни, здоровья не только граждан, которых они призваны защищать, но и своих собственных. А ситуации, в которых полицейский реально подвергает себя опасности, случаются очень часто. И это не всегда происходит во время службы. Подобные ситуации могут случаться в любое время дня и ночи, при любых обстоятельствах. Поэтому каждый гражданин, осуществляющий функции представителя власти, должен знать, как себя обезопасить. Более того, эти знания он должен уметь применять на практике, другими словами обладать достаточными навыками, которые могут ему помочь для обеспечения своей безопасности.

Изучив и проанализировав текст Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, можно сделать вывод о неотъемлемой роли каждого гражданина в процессе обеспечения безопасности своей страны. Однако одно из первых мест в обеспечении национальной безопасности государства занимают сотрудники ОВД, чья деятельность непосредственно связана с защитой населения нашей страны. Следовательно, деятельность полиции направлена непосредственно на подавление, уменьшение, уничтожение внутренних угроз безопасности человеку, обществу или государству в целом. Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что обеспечение сотрудниками ОВД своей личной безопасности является одним из элементов безопасности страны в целом. Другими словами, личная безопасность сотрудников органов внутренних дел представляет собой одну из важных составляющих Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Библиографический список

1. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
2. Сорокин, А.В. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А.В. Сорокин, А.А. Червова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 5-1. – С. 40-42.
3. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированная образовательная среда вуза / Гонтарь В.Н., Червова А.А. // материалы IX Международной научной конференции «ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»». – Москва-Шуя, 2-3 июня 2016 г. – С. 33
4. Червова, А.А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 165.
5. Червова, А.А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
6. Червова, А.А. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 61-66.
7. Червова, А.А. К вопросу о понятии «инновационная образовательная среда вуза МВД РФ» / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 189-195.
8. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 6. – С. 149-155.
9. Червова, А.А. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Научный поиск. – 2015. – № 3.4. – С. 62-64.

УДК 371.14

Мурадова П.Р. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОРГАНИЗАТОРОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Под повышением квалификации обычно понимается как формальное, так и неформальное обучение, имеющее важное значение для того, чтобы организаторы учебного процесса в вузе, были способны в полном объеме выполнять весь спектр своих должностных обязанностей. Продуманная подготовка организаторов учебного процесса является самым важным компонентом развития вуза и может включать получение второго образования, формальное обучение, перенимание передового опыта коллег и другие виды профессиональной деятельности, неизбежно ведущие к изменениям в знаниях, умениях и навыках, которые впоследствии будут использованы в практической деятельности.

Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза предполагает его обучение для выполнения новых задач и полноценному применению передовых современных технологий, а также выработку профессиональной надежности, приобретение новых знаний и развитие имеющихся умений. В процессе повышения квалификации обучающемуся важно научиться выполнять свою работу на новом, креативном уровне, используя современные методы, в том числе и профессиональный тренинг, направленный на выполнение конкретных задач, постоянно менять и совершенствовать методы своей работы, непрерывно улучшая ее качество.

Основным содержанием процесса развития личности на протяжении всей её жизни является образование, которое в XXI веке основывается на четырех ключевых принципах, согласно которым молодое поколение должно научиться познавать, делать, жить и жить вместе. Уровень общего культурного развития является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию. «Единственный, кто образовывается, – писал К. Роджерс, – это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности».

В настоящее время требования к квалификации и компетентности организаторов учебного процесса в вузе значительно возросли. И эти требования однозначно ориентированы на конечный результат педагогического труда. Социальный заказ на специалиста в области образования для экономики в современных условиях, основанной на прочных знаниях, предполагает создание принципиально новой динамичной модели повышения квалификации организаторов учебного процесса вуза.

Международные эксперты, отмечая значительный прогресс в области образования в России, констатируют, что сегодня выпускники российских учебных заведений оказываются неспособными играть продуктивную роль в экономике и приспособиться к частым изменениям в обществе и ситуациям неопределенности, присущим рыночной экономике [1].

На современном этапе одной из основных проблем организации является взаимодействия общества с системой образования и придания этой системе принципиально новых качеств. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы ставит задачу формирования гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития государства. Развитие человеческого капитала, создание условий для всестороннего личностного развития также является исключительно актуальной задачей для системы образования Российской Федерации. Одновременно важно и вступление современной российской школы в информационное общество [2,3,4].

В условиях введения ФГОС требуется абсолютная переподготовка организаторов учебного процесса, ориентированная на результативное внедрение компетентностного подхода в интегрировании с системно-деятельностным подходом к построению образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. expert-nica.ru/library/sbornik2011/3/livanova.doc. Ливанова Е.Ю. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Развитие системы повышения квалификации ППС как инструмент обеспечения качества образования в университете.
2. Andreeva A.V., Mazhar E.N., Maximova N.A. Some aspects of implementation of information technologies in the teaching process // Middle East Journal of Scientific Research. – 2014. – Т. 19. – № 1. – P. 19–23.
3. Андреева А.В. Особенности научной и инновационной деятельности в системе образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 223.
4. Педагогические науки. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4 (24). Т. 1.

УДК 614.8.084

Николаев С.А., Ляхов П.В. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

В последнее время осуществление оперативно-служебной деятельности всё чаще сопряжено с риском для жизни и здоровья сотрудников ОВД, поэтому возникает необходимость применения физической силы, боевых приёмов борьбы, специальных средств, а в отдельных случаях и огнестрельного оружия [1].

В виду того, что сотрудники полиции в ходе несения службы общаются с людьми, не представляющими потенциальной опасности для их жизни и здоровья, у некоторых из них притупляется бдительность и они не видят необходимости руководствоваться правилами обеспечения личной безопасности.

В случаях, когда сотрудник правоохранительных органов сталкивается с правонарушителем, готовым к сопротивлению или даже нападению на сотрудника, результат этой встречи может быть печальным.

Как правило, в большинстве случаев сотрудники ОВД погибают или получают ранения из-за того, что сами нарушают тактику действий или игнорируют основные правила обеспечения личной безопасности.

Так, 02.07.2015 г. в Республике Алтай в селе Харлове сотрудники полиции остановили автомобиль ВАЗ-2106 для рядовой проверки документов, однако водитель, находясь в состоянии алкогольного опьянения, повёл себя неадекватно. На кадрах видеорегистратора видно, как два сотрудника полиции составляют протокол нарушения правил дорожного движения. В этот момент рука мужчины, сидящего на заднем сидении, медленно тянется к поясу. Как выяснилось позже, на ремне у него находится охотничий нож. Неожиданно для сотрудников ОВД он выдернул холодное оружие из ножен и стал наносить удары сначала сотруднику, сидевшему за рулем, а затем второму сотруднику - его напарнику. Характер полученных ранений позволил второму сотруднику покинуть автомобиль и заблокировать внутри неадекватного водителя. На помощь к сотрудникам полиции прибыл экипаж государственной инспекции безопасности дорожного движения (Далее – ГИБДД), который и задержал преступника. После нападения, сотрудник полиции, сидевший за рулём скончался.

Поэтому в целях обеспечения личной безопасности, сотрудникам ОВД следует всегда заранее разрабатывать тактику действий, учитывая основные правила обеспечения личной безопасности.

В вышеуказанной ситуации правонарушитель занимает переднее пассажирское сиденье. Сотруднику, оформляющему протокол административного правонарушения, в целях осуществления визуального контроля за действиями правонарушителя и в рамках обеспечения мер личной безопасности целесообразно занять место на заднем сидении непосредственно за правонарушителем. Дверь со стороны правонарушителя должна быть плотно закрыта, ключей в замке зажигания быть не должно. Дверь со стороны, где сидит сотрудник, оформляющий протокол, должна быть слегка приоткрыта, что позволит ему быстро покинуть автомобиль в случае нападения на него. Второму сотруднику необходимо находиться на улице, у правого переднего колеса автомобиля, что даёт ему возможность осуществлять контроль за окружающей обстановкой и действиями правонарушителя. В случае попытки правонарушителя достать оружие из одежды сотрудник, находящийся на улице, голосом может подать сигнал об опасности своему напарнику. При этом ему необходимо выполнить перемещение на несколько шагов в левую сторону, создавая тем самым угол безопасности между своим напарником и правонарушителем примерно 90 градусов. В момент перемещения сотрудник приводит в боевую готовность своё табельное оружие и, в случае необходимости, применяет огнестрельное оружие в отношении правонарушителя, не задев при этом напарника.

Таким образом, всё большее значение приобретает выработка у сотрудников ОВД на учебных занятиях определённых тактических умений и навыков своевременного выявления признаков агрессивности правонарушителей с тем, чтобы заранее подготовиться к возможному нападению, спланировать действия, обеспечивающие личную безопасность при выполнении служебных обязанностей.

Попытки нападения на сотрудников ОВД с целью завладения их табельным огнестрельным оружием происходили во все времена. В связи с этим именно сотрудники ГИБДД и патрульно-постовой службы несут наибольшие потери среди сотрудников МВД России. Как правило, преступники нападают внезапно, однако, в случае осуществления грамотных и последовательных действий сотрудники полиции способны успешно противостоять вооружённым преступникам [4].

Так, 17 августа 2016 года, примерно в 14.20 часов двое уроженцев Средней Азии совершили вооруженное нападение на пост ГИБДД, расположенный на 20-м километре Щёлковского шоссе. Перед совершением нападения, подозреваемые в течении нескольких часов следили за действиями сотрудников полиции. Приблизившись, один из нападавших выхватил топор и нанёс удар в область головы одному из полицейских. В этот момент напарник сотрудника, получившего рубленое ранение, успел привести в боевую готовность табельное оружие и открыл огонь по нападавшему. В результате чего, вооружённый топором преступник получил тяжёлое ранение и впоследствии скончался на месте. Второй преступник, вооружённый пистолетом, открыл по сотруднику встречный огонь. Сотрудник полиции, получив тяжёлое ранение, упал на землю. Вооружённый пистолетом преступник покинул место преступления и попытался скрыться в лесном массиве. За ним было организовано преследование, в ходе которого он активно отстреливался. В результате огневого контакта преступник получил тяжёлое огнестрельное ранение, вследствие которого скончался. Оба пострадавших полицейских были своевременно госпитализированы в больницу города Балашихи.

Таким образом, в целях обеспечения личной безопасности сотрудников ДПС во время выполнения ими служебных обязанностей необходимо постоянно анализировать ситуацию на предмет наличия признаков угрозы нападения. Осознав наличие такой угрозы, сотрудник своевременно сможет перейти к использованию полученных на учебных занятиях тактических умений и навыков и, в случае появления вооруженного преступника, представляющего угрозу его жизни и здоровью, будет способен быстро привести огнестрельное оружие в боевую готовность и открыть огонь по нападающему. Следовательно, возникает необходимость формирования у сотрудников ОВД на занятиях по тактико-специальной и огневой подготовке навыков интуитивной стрельбы, в том числе в сумеречное и ночное время [6].

Следует учитывать, что действия агрессивно настроенных и вооружённых правонарушителей в момент нападения на сотрудника ОВД непредсказуемы и молниеносны. Заблаговременное же планирование своих действий на случай экстремальной ситуации позволит сотруднику полиции в нужный момент не поддаваться панике, собраться и применить приобретённые на практических занятиях навыки для защиты своей жизни и жизни напарника. Планируя свои действия, сотруднику необходимо учитывать дистанцию до ближайшего возможного укрытия, в связи с чем, выбрать адекватные тактические приёмы отвлечения внимания и маневрирования, которые позволят обеспечить сотруднику относительную безопасность в процессе сближения с укрытием [5].

Кроме того, правонарушители в момент нападения не готовы к активному противодействию со стороны сотрудников ОВД, так как заранее отработанные в ходе практических занятий и предварительно спланированные ответные действия, как правило, обеспечивают сотрудникам тактическое превосходство и приводят к победе над агрессивно настроенным и вооружённым противником.

Иногда сотрудников правоохранительных органов убивают из оружия, которое они не смогли обнаружить у подозреваемого в ходе досмотра. Поэтому досмотровые действия необходимо проводить планомерно, с тем, чтобы все вещи и места их хранения, в том числе и в транспортном средстве

подозреваемого, были осмотрены. При проведении досмотра следует заботиться о сохранности своего оружия, так как преступник может завладеть им и использовать его против сотрудника [3].

Правила обеспечения личной безопасности указывают на то, что, любой контакт, с правонарушителем является потенциально опасным, в виду чего сотрудникам ОВД при исполнении служебных обязанностей не следует отвлекаться на посторонние предметы и действия.

Так же при проведении сотрудниками любых действий нельзя слишком близко подпускать к себе подозрительных лиц, давая им возможность встать за спиной или самому оказаться между двумя подозреваемыми лицами.

Рассматривая на учебных занятиях примеры нападения на сотрудников ОВД, преподаватели вначале совместно с обучающимися должны проанализировать их, а затем смоделировать подобные ситуации и отработать их на практических занятиях. Моделирование различных ситуаций и отработка действий на практических занятиях просто необходима, так как в случае возникновения схожей ситуации в ходе несения службы сотрудники полиции будут готовы к успешному её разрешению [2].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что на учебных занятиях необходимо рассматривать и анализировать реальные случаи нападения на сотрудников правоохранительных органов, с последующей наработкой наиболее эффективных действий сотрудников ОВД в экстремальных ситуациях. Именно такой подход будет способствовать выработке у сотрудников полиции правильного алгоритма действий в экстремальных ситуациях, представляющих угрозу их жизни и здоровью.

Библиографический список

1. Дмитриев А.В. Внедрение инновационных технологий в систему огневой подготовки как необходимый фактор в повышении профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел. В сборнике: Актуальные вопросы подготовки сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия: наука, практика, педагогика, психология Министерство внутренних дел Российской Федерации, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. Нижний Новгород, 2015. С. 16-22.
2. Дмитриев А.В. Инновационные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса при проведении занятий на тактических полигонах. В сборнике: приоритеты современной российской уголовной политики: проблемы совершенствования уголовно-правового регулирования. Международный научно-практический семинар. 2014. С. 386-390.
3. Дмитриев А.В. Оружие, стоящее на вооружении в органах внутренних дел Руза, 2014.
4. Дмитриев А.В., Лавров В.Н. Электронные стрелковые системы. Руза, 2014.
5. Гонтарь В.Н., Червова А.А. Личностно-ориентированная образовательная среда ВУЗА В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»: материалы IX Международной научной конференции. Ответственный редактор А.А. Червова. 2016. С. 33.
6. Дмитриев А.В. Внедрение инновационных технологий в систему огневой подготовки как необходимый фактор в повышении профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел. В сборнике: Актуальные вопросы подготовки сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия: наука, практика, педагогика, психология Министерство внутренних дел Российской Федерации, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. Нижний Новгород, 2015. С. 16-22.

УДК 378.01:351.75

Онегова Н.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АГРОИНЖЕНЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Преобразования, происходящие на сегодняшний день, в системе Российского агропромышленного комплекса (АПК) предъявляют высокие требования к уровню подготовки современных агроинженеров. В нашей статье понятие «агроинженер» мы рассматриваем так: агроинженер - это студент, обучающийся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата), чья будущая профессиональная деятельность непосредственно связана с сельскохозяйственным производством и обслуживанием объектов сельскохозяйственного назначения.

Объектом профессиональной деятельности по данному направлению подготовки являются: электрифицированные и автоматизированные сельскохозяйственные технологические процессы, электрооборудование, энергетические установки и средства автоматизации сельскохозяйственного и бытового назначения; энергосберегающие технологии и системы электро-, тепло-, водо- и газоснабжения сельскохозяйственных потребителей. Это значит, что будущая профессиональная деятельность агроинженера связана с повышенным риском для жизни и здоровья как для него самого, так и для окружающих людей, поэтому важной составляющей его профессиональной компетентности является компетентность в области безопасности жизнедеятельности [5].

Формирование компетенции в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров происходит в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», целью которой является получение студентами научно-практических знаний, направленных на снижение смертности и потерь здоровья людей от внешних факторов и причин антропогенного, техногенного и естественного происхождения.

Нами предложена технология формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе и сетевых.

Внедрение средств информационно-коммуникационных технологий (в том числе – сетевых) в учебный процесс повышает мотивацию к изучению учебных дисциплин, что положительно отражается на качестве обучения. К такому выводу пришли отечественные исследователи в области информатизации образования И.В. Акимова, Ж.Б. Быкова, А.А. Вербицкий, Е.А. Крайнова, Г.А. Кручинина, М.В. Кручинин, А.А. Кузнецов, Е.Б. Михайлова, Н.В. Патяева, И.В. Роберт, Э.К. Самерханова и другие ученые [1,2,3,4].

Возможность сетевого взаимодействия участников учебного процесса отражены в требованиях ФГОС ВО по направлению 35.03.06 Агроинженерия, в которых предполагается использование электронной информационно-образовательной среды вуза. Информационно-образовательная среда вуза должна обеспечивать доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействия посредством сети «Интернет» [5].

В Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете (ГБОУ ВО НГИЭУ), согласно современным требованиям, создана и совершенствуется единая информационная образовательная среда (ЕИОС) на базе системы управления обучением Moodle, которая обеспечивает обучающегося доступом к учебным ресурсам вуза, нескольким электронным библиотечным системам (ЭБС) и др. С помощью единой информационной образовательной среды участники учебного процесса (обучающиеся и преподаватели) могут принимать участие в интерактивных занятиях, проводимых в дистанционной форме, реализовать свой творческий потенциал.

С помощью сетевых технологий можно организовать проведение дистанционных занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в онлайн-режиме помощью системы Mirapolis Virtual Room, что делает возможным взаимодействие преподавателя и студентов независимо от места их нахождения, а также проводить проверку результатов выполнения заданий.

Mirapolis Virtual Room – это эффективная, простая и удобная в использовании система для проведения веб-конференций, онлайн-обучения, совещаний и т.д.

Развитие средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе сетевых, позволяет по-новому организовать не только аудиторную, но и самостоятельную работу студентов. Использование различных сервисов сети Интернет (электронная почта, скайп, чат, блоги, социальные сети и др.) дает возможность синхронного и асинхронного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Мы провели анкетирование среди студентов, обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия, с целью выявления их отношения к использованию информационно-коммуникационных технологий (в том числе – сетевых) при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В анкетировании принимали участие студенты, обучающиеся по традиционной технологии (без использования средств сетевых технологий в учебном процессе) и студенты, обучающиеся по инновационной технологии (с использованием средств сетевых технологий при взаимодействии с другими студентами и преподавателем). Данные приведены в табл. 1.

Практически все опрошенные применяют различные виды сетевых технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Таблица 1

Оценка студентами отдельных параметров средств сетевых технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Оцениваемые параметры	Оценка в %					
	Студенты, обучающиеся по традиционной технологии			Студенты, обучающиеся по инновационной технологии с системным использованием средств сетевых технологий		
	высоко	средне	низко	высоко	средне	низко
Как Вы оцениваете готовность к использованию сетевых технологий для общения со студентами и преподавателем при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»?	23%	34%	43%	65%	27%	8%
Насколько Вам интереснее изучать дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», если учебный процесс организован с использованием средств сетевых технологий?	47%	41%	12%	94%	6%	-
Какие средства сетевых технологий Вы используете чаще в виртуальном общении с другими студентами и						

преподавателем при выполнении самостоятельной работы по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»?		
Соцсети	30%	100%
Форумы	10%	45%
Электронная почта	42%	95%
Скайп	12%	35%
Другие средства сетевых технологий	15%	21%

Мы считаем, что использование средств сетевых технологий позволяет повысить мотивацию у студентов к изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», вырабатывает творческий подход к учебно-познавательной деятельности, что способствует более эффективному формированию компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров.

Библиографический список

1. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Взаимодействие участников проектной деятельности в вузе с применением сетевых коммуникаций // Казанский педагогический журнал. 2015. Т. 2. № 6 (113). С. 290-296.
2. Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Формирование информационной компетентности студентов инженерных специальностей // Образование и наука. – 2013. – № 2 (101). – С. 85-96.
3. Онегова Н.В., Кручинина Г.А. Формирование компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров с использованием средств информационных и коммуникационных технологий // Сборник статей участников Международной научно-практической конференции «Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития». Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С.В. Мироновой, С.В. Напалкова. 2016. С. 306-310.
4. Самерханова Э.К., Кручинина Г.А., Акимова И.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении информатике. Учебное пособие / Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – Нижний Новгород, 2012. – 79 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 110800 «Агроинженерия» профиль «Электрооборудование и электротехнологии», квалификация «бакалавр» [Электронный ресурс].

УДК 371.314.6

Паластина И.П., Положенцева И.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ

Совершенствование учебного процесса для подготовки специалистов, которые будут необходимы предприятиям, является особенно актуальным в России. Квалификационные требования к профессионалам в индустриальном обществе возрастают вследствие внедрения новых технологий, реализации инновационных проектов.

Только ориентация на высокое качество и результаты труда, максимальная профессиональная самореализация, креативность, умение работать в команде позволяют специалисту быть востребованным в современных условиях [3].

Требования к будущим специалистам экономического профиля заставляют изменять образовательный процесс. В условиях рыночной экономики специалистам необходимо:

логически мыслить, своевременно замечать возникающие проблемы и искать пути их решения, применяя методы анализа и синтеза; понимать, каким образом использовать знания в профессиональной деятельности; генерировать оригинальные идеи;

адаптироваться к меняющейся внешней среде, самостоятельно приобретая знания, умело применять их для решения различных задач;

уметь работать с информацией, собирать для исследования проблемы факты, проводить анализ ситуации, выдвигать альтернативные варианты решения, делать обобщающие выводы и на их основе разрабатывать стратегические направления развития предприятия;

быть коммуникабельным, уметь работать в команде, предотвращать конфликтные ситуации и находить компромиссные решения;

самостоятельно заниматься собственным развитием, повышением культурного уровня.

Компетентность можно рассматривать как интегральный критерий качества обучения профессиональной деятельности и как свойство специалиста, для которого характерны высокое качество выполнения работ и хорошие межличностные коммуникации. Важным также является такое качество как умение планировать выполнение работ, готовность принимать управленческие решения в сложных меняющихся условиях. От компетентности зависят успехи сотрудников в трудовой деятельности. Подготовка студентов предполагает, что они смогут генерировать новые знания и в проектной работе реализовывать инновации.

Основное правило оценки инновационных проектов заключается в том, что потребитель не выбирает продукт, руководствуясь его новизной, а исходит из его способности удовлетворить потребности лучше, чем другие виды товаров и технологии [1].

Поэтому при разработке проекта студенты должны выполнить анализ возможностей рынка сбыта продукции, изучить запросы потребителей и возможности продвижения нового товара на рынок, уровень конкуренции среди подобных предприятий. Организация учебно-развивающей среды предполагает мотивацию практической деятельности студентов. Обучающиеся смогут применять полученные знания и умения, современные научные методы в заданиях по самостоятельной работе.

При разработке проектов в качестве выпускных квалификационных работ студенты используют знания, которые они приобрели в течение всего курса обучения. При выполнении проектной работы студенты также учатся работать в команде, состоящей из разных специалистов.

На одном из первых этапов проекта необходимо определить цели и ресурсы, которые понадобятся для достижения целей. При проведении стратегического анализа прогнозируется развитие внешней и внутренней среды предприятия.

В прогноз входят предсказания общего состояния экономики, социально-политических условий рыночной конъюнктуры, изменения демографических факторов и психологических установок. Для более точного прогноза необходимо предвидеть стратегии конкурентов-производителей, изменения отраслевых структур и состояний инфраструктуры [4,5].

Для оценки финансового потенциала можно рассмотреть экономические показатели, провести анализ отчетов о финансовых результатах (используя данные Росстата). Рассмотрим прогнозирование экономических показателей на конкретном примере деятельности предприятия ЗАО «Можайский» (Можайский молочный завод) по данным Росстата.

Можно более подробно проанализировать динамику выручки (рис. 1) и другие показатели. Для того чтобы получить финансы на реализацию проекта надо представить данные по экономическим показателям. Для этого разрабатывается прогноз, в данном примере построен линейный тренд, видна положительная динамика показателя в будущем. Затем оценивается возможность возврата кредита в течение определенного времени.

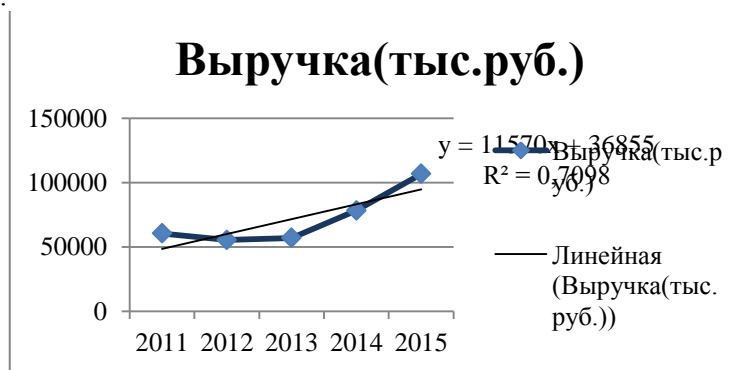


Рис. 1. Динамика выручки ЗАО «Можайский» за 2011 – 2015 гг.

Неопределенность экономической обстановки в рыночной экономике, как правило, заставляет фирмы прибегать к внедрению нововведений, поскольку они дают возможность в будущем активно проникать на рынок и опережать конкурентов [4].

При подготовке учебных программ экономистов нужно больше внимания уделить комплексным самостоятельным работам по таким предметам как «Менеджмент», «Инновационный менеджмент», «Стратегический менеджмент» и «Управление предприятием», так как, выполняя эти работы, студенты научатся применять методы управления, стратегического анализа и маркетинга. Это поможет студентам при выполнении проектных работ.

Библиографический список

1. Паластина И.П., Филатов В.В. Стратегическое управление предприятием на основе инновационных проектов // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2012. № 1. С. 180-184.
2. Положенцева И.В., Паластина И.П., Филатов В.В. Исследование экономических механизмов и функциональных особенностей управления рынками новшеств // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 3. С. 444-462.
3. Положенцева И.В., Паластина И.П., Филатов В.В. Формирование корпоративной культуры как важнейшего элемента обеспечения профессиональной компетенции бакалавров / Сборник материалов международной научно-методической конференции «Методологические основы формирования компетентностного подхода в условиях реализации требований ФГОС ВПО». 2013. С. 208-211.
4. Филатов В.В., Миргородская М.Г., Паластина И.П., Тарасов А.А. Социально-экономические аспекты прогнозирования и стратегического планирования инновационной деятельности современных организаций // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 15. С. 179-186.
5. Червова, А.А. Формирование исследовательских умений студентов вузов / А.А. Червова, И.А. Янюк // Наука и школа. - 2007. - № 6. - С. 11-14.

Петушкова Е.Н. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ НЕОБХОДИМОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В настоящее время в литературе, посвященной вопросам профессионального становления личности, очень большое внимание уделяется рассмотрению того или иного вида профессиональной компетентности. Особенно это касается формирования профессиональных качеств личности педагога, потому что только компетентный педагог может сформировать потенциально эффективную личность с позиции ее благополучной социализации в современном обществе и потенциально компетентного специалиста в какой-либо области профессиональной деятельности.

Особое место здесь отводится подготовке педагога по специальности «Технология». Именно, учитель технологии уполномочен компетентно, решать вопросы подготовки учащихся к преобразовательной деятельности в общественном производстве, формирования в сознании учащихся технологической картины мира, развития у них преобразующего мышления и творческих способностей. Однако при наличии потребности в таких специалистах в системе общего образования проблема профессиональной подготовки учителя технологии не нашла должного отражения в психолого-педагогических исследованиях. В частности, не рассматривается проблема формирования экономической компетентности специалистов такого рода, однако считается, что выпускник должен обладать достаточным уровнем экономической грамотности для того, чтобы максимально эффективно использовать свои возможности (как для себя, так и для общества); уметь самостоятельно решать экономические проблемы повседневной жизни, успешно и безболезненно адаптироваться к экономическим изменениям социальной среды; осознавать необходимость и выгоду дальнейшего образования [3].

Образовательная область «Технология» интегрирует содержание технологического и экономического образования, и будущему учителю технологии важно компетентно реализовывать в своей профессионально-педагогической деятельности экономические знания, умения, навыки, ценности, опыт осуществления экономической деятельности. Данные требования определяют актуальность проблемы формирования экономической компетентности будущего учителя технологии, от уровня сформированности которой зависит успех профессиональной деятельности данного специалиста.

Современная подготовка будущего учителя акцентирует внимание на его профессиональной мобильности, гибкости и адаптации в условиях реальной профессиональной деятельности, усилению составляющей организации и контроля будущей деятельности. Широта охвата необходимых теоретических знаний и практических навыков будущего учителя технологии, способного к педагогическому творчеству и инновациям в многовариантной предметной области «Технология» ставит задачу формирования и развития всех составляющих его профессиональной компетентности, готовности к реализации технологического и предпринимательского образования в средней школе. Решение данных задач основывается на значительных изменениях, модернизации профессиональной подготовки будущих учителей, которая должна отражать современные тенденции развития технологии, достижения педагогической науки в области методологии, теории и практики. Связь педагогики с техническими, естественными и социально-экономическими науками лежит в основе профессиональной подготовки будущего учителя технологии.

Педагог сегодня должен быть уникальной личностью, обладать значительным набором компетенций в самых разных областях знаний, стремиться к непрерывному совершенствованию, уметь осуществлять продуктивное управление, развитие, обучение и воспитание учащихся. Общее понятие профессиональной компетентности рассматривается с точки зрения конкурентоспособности специалиста на рынке труда, ответа на запросы работодателя, готовность качественно выполнять определенные действия. В этом аспекте компетентность учителя несет иные характеристики. Профессиональная подготовка учителя технологии к деятельности в условиях современной школы относительно новая задача, решения которой отражаются во многих научных исследованиях.

Нами проанализированы педагогические диссертационные исследования, охватывающие предметную область «Технология» с позиции экономической компетентности:

- Диссертационная работа Н.А. Лацко [2], где разработаны основные положения концепции экономической компетентности будущих учителей «Технологии и предпринимательства» как фактора их профессионального саморазвития, также выявлены педагогические условия формирования экономической компетентности будущих учителей «Технологии и предпринимательства».

- Вопрос формирования экономической компетентности учителя рассмотрен и в работе Е.В. Хлопотовой [5], где автор проектирует и научно обосновывает контекстную технологию, направленную на формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Определены показатели сформированности экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, которыми являются экономические знания, экономические умения, профессиональная мотивация. Разработан комплекс заданий для студентов в период технологической практики.

- А.А. Кондрух [1], раскрыл процесс реализации педагогических условий эффективного формирования социально-экономической компетентности студента в образовательном процессе вуза, включающий ориентировочный, процессуально-деятельностный и результативно-оценочный этапы. Составлен инструментарий психолого-педагогической диагностики исследуемого процесса, включающий

критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности социально-экономической компетентности студента (владение теоретическими знаниями, социально-экономическое мировоззрение, экономическое мышление, готовность к эффективной социально-экономической деятельности).

В ходе анализа психолого-педагогических исследований нами отмечены пробелы в научном обосновании экономической деятельности педагога в современных условиях. В связи с вышеизложенным необходимо методологическое основание, описание принципов и методов развития экономических качеств, определение механизма формирования экономической компетентности, как ядра профессиональных компетенций будущих учителей технологии с учетом специфики этого направления подготовки и предъявляемых к ней требований ФГОС.

Анализ имеющихся исследований показал, что в качестве компонентов структуры экономической компетентности выделяются: мотивационно-ценностный (развитие убеждений, познавательного интереса, формирование готовности к преодолению трудностей в процессе решения проблемных задач), когнитивный (наличие умения в конкретном видеть общее, из общего выделять конкретное, видеть межпредметные связи относительно различных научных понятий), процессуально-деятельностный (включает исследовательские, организаторские, проектировочные умения, позволяющие реализовывать технологии формирования экономической компетентности), личностный (включает уровни, критерии и показатели экономической компетентности)[4].

Таким образом, экономическую компетентность будущего учителя технологии мы определяем, как интегративное качество личности, представляющего собой готовность ориентироваться в основополагающих ценностях экономических отношений в системе личность — государство — общество, владеть знаниями теоретических основ хозяйственной деятельности, а также навыками финансового образования позволяющего осуществлять профессиональную деятельность в качестве учителя технологии.

Библиографический список

1. Кондрух, А.А. Формирование социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности: дис. канд наук: 13.00.08/ А.А. Кондрух. – Челябинск, 2013 – 182 с.
2. Лацко, Н.А. Формирование экономической компетентности у будущих учителей как фактор их профессионального саморазвития: на примере специальности: 050502.65 "Технология и предпринимательство": дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Лацко. - Комсомольск-на-Амуре, 2011.- 22 с.
3. Петушкова, Е.Н. Современный аспект формирования экономической компетентности будущего учителя технологии// Школа будущего. 2016. - №5. – С. 61-69.
4. Петушкова, Е.Н. Формирование экономической компетентности будущего педагога профессионального обучения // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. 2017. № 1 (14). С. 205–209. Режим доступа: <http://www.bulletennauki.com/petushkova> (дата обращения 15.01.2017).
5. Хлопотова, Е.В. Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Хлопотова. - Челябинск, 2005.- 183 с.
6. Романова, К.Е. Научные истоки педагогического мастерства/ К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 1. - С. 59.
7. Романова, К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 3. - С. 59-69.
8. Романова, К.Е. Модель организации образовательного технологического процесса на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов / Е.К. Васин, К.Е. Романова // Школа будущего, 2013. - № 5. -С. 176-18.
9. Романова, К.Е. Пути формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица / Н.Н. Алова, К.Е. Романова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012. - № 3 (12). - С. 80-84.

УДК 371.39

Плисова А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ

На сегодняшний день каждый современный студент трудно представляет свою жизнь без мобильной связи и интернета. Интернет проник во все сферы нашей жизни, будь то работа, учеба, отдых. Практически каждый человек на земле имеет выход в интернет. Столь сильное развитие веб технологий и их влияние на общество привело к изменению традиционных форм коммуникации. Интернет стал без барьерной площадкой для обмена, передачи информации, знаний и общения людей из разных городов и стран. Именно по этой причине мы решили использовать в нашей преподавательской деятельности социальные сети. Под социальной сетью мы понимаем веб-сайт, который представляет автоматизированную социальную среду, позволяющую активно общаться пользователем, объединенными общими интересами. Социальные сети могут использоваться не только для простого общения, но и выступать в качестве площадки для безграничной передачи и обмена полезной учебной информацией.

Обучение посредством социальных сетей можно назвать дистанционно-интерактивным обучением. Такой способ обучения дает нам возможность приобретения знаний за счет интерактивности, то есть взаимодействия с другими участниками образовательного процесса дистанционно. К положительным сторонам использования социальных сетей относится возможность сочетания аудиторной и самостоятельной работы. Что позволяет нам обеспечить непрерывность образовательного процесса, сочетание формального и неформального взаимодействия педагога и студентов, реализация интерактивных форм обучения, индивидуализация обучения.

Особенностью использования социальных сетей обусловлена, тем, что их доступная для большинства пользователей Интернет идеология и интерфейс делают возможной экономию времени, когда отпадает

необходимость в организации адаптации студентов к новому для них образовательному и одновременно коммуникативному пространству. Социальные сети помогают нам организовать со студентами не только формальное, но и неформальное общение. Что в свою очередь помогает нам организовать личностно-ориентированное обучение. Использование социальных сетей позволяет выводить обучение за рамки аудиторных занятий, делать его непрерывным. Сочетание индивидуальных и групповых форм учебной работы посредством социальных сетей позволяет нам добиваться лучшего понимания и усвоения учебного материала. Социальные сети помогают нам в оценке, как процесса, так и результатов выполнения учебных заданий, наблюдать за активностью каждого студента. Так же социальные сети помогают нам делать образовательный процесс непрерывным. Так же применение социальных сетей поможет решить нам ряд проблем связанных с освоением социокультурного опыта, формирования профессионального и научного мировоззрения.

Дядиченко Е.А. в своих исследованиях делает акцент на том, что социальные сети в своем взаимодействии используют такое понятие как «информационное пространство». Социальную сеть можно представить и как пространство конструирования собственного социального образа через информационное пространство. Описывая потенциал социальных сетей, следует рассмотреть контекст действия сети, а именно, различные социальные практики. Так, например, практики социальной поддержки и социальной защиты личности в современных нестабильных социально-экономических условиях, а также и образовательные практики индивидов. Одно из действий таких социальных сетей происходит посредством поиска участников – «союзников» сети с целью решения различных задач, центральными из которых являются задачи, связанные с освоением социокультурного опыта, знаний, формирование не только профессиональных компетенций, но и социального интеллекта. Поиск различных способов, условий получения новых знаний является важнейшей задачей различных отраслей научного знания» [3].

Участники образовательного процесса с помощью социальных сетей имеют возможность не только общаться и получать письменную информацию, но имеют видимое пространственное общение. К такому общению можно отнести общение между собой при участии в сетевых дискуссиях по предметам направлениям, общение с преподавателем. «Следующим преимуществом социальных сетей является, то, что в них можно организовать группы и сообщества, с которыми проводятся и координируются семинарские, практические занятия, предварительно предоставив тематику заявленного занятия, вопросы и темы для обсуждения» [2].

Гостев В.М. и Михайлов В.Ю. в своем пособии рассматривают использование социальных сетей в учебном процессе как эффективное средство повышения мотивации и качества обучения, поэтому применение информационно - коммуникационных технологий - самое востребованное направление в сфере образования [1].

Современный студент должен уметь самостоятельно работать с информацией, применять ее в соответствии со своими целями и задачами. *Преимуществом использования социального пространства в качестве учебной площадки является следующее:*

- знакомая среда;
- возможность создания учебного контента;
- организация совместной работы;
- ведение форумов, чатов;
- студенты имеют возможность быть в курсе всех новостей и изменений, происходящих в учебном процессе;
- социальные сети являются бесплатными для пользования студентами, преподавателями и родителями.

Недостатками использования социальных сетей является следующее:

- высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса в условиях непрерывного обучения для преподавателей;
- частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий;
- восприятие многими учащимися социальных сетей как развлекательной среды;
- наличие в социальных сетях той информации, которая воспринимается как антиобразовательная.

Очень многие скептически относятся к возможности использования социальных сетей в качестве средства обучения, так как большинство воспринимает социальные сети как средство развлечения. Однако нельзя отрицать, что использование социальных сетей поможет нам организовать коллективную работу, международный обмен, проектную деятельность, самообразование и сетевую работу людей находящихся в разных точках земного шара. В последнее время исследователи стараются найти новые сферы применения социальных сетей в различных направлениях деятельности человека, максимально используя все возможности данного объекта информационных технологий.

Современные исследования в области влияния социальных сетей на образовательный процесс и возможного их использования в нем идут в направлении разработки конкретных методических рекомендаций. Восприятие социальных сетей как принципиально иного способа познания. Социальные сети позволяют распространить образовательную среду на повседневную жизнь студентов то есть существенно расширить образовательный процесс в пространстве и во времени. Социальные сети на

занятиях способствуют более быстрому созданию и более широкому распространению знаний не только за счет преодоления географических границ, но и за счет использования цифрового мультимедиа контента.

Библиографический список

1. Гостев В.М. Михайлов В.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в реализации современных педагогических методик. Учебно-методическое пособие. - М., 2008.-34с.
2. Дядиченко Е.А. Научно-педагогическая практика с использованием информационных технологий как вид педагогической деятельности/ Е.А. Дядиченко, О.В. Дядиченко//Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Междунар. Науч.- практ. конф. (Чебоксары, 17 июля 2015г.) /редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – ISBN 978-5-5906626-87-5].
3. Дядиченко Е.А. Особенности использования социальных сетей в реализации психолого-педагогической превенции экстремизма и терроризма/ О.А. Федотова, С.А. Сафонцев, О.П. Чигишеван др. Психолого-педагогические превентивные технологии противодействия экстремизму в социокультурной практике европейских стран: монография / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора О.Д. Федотовой.- Ростов-на-Дону: Издательство международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2013. -263 с.

УДК 372.881.1

Пушкарева Е.А. ВЕБ-САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СОЗДАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Процессы глобализации и интернационализации профессиональной деятельности в инженерной сфере обуславливают востребованность умений профессионального и межкультурного общения в иноязычной среде у выпускников технического вуза, в связи, с чем обостряются проблемы обеспечения качества языкового образования. В соответствии с «Концепцией федеральной целевой программой развития образования на 2016-2020 годы» с целью повышения качества образования особое значение приобретает создание целостной электронной образовательной среды.

Перед преподавателями ставятся новые задачи: развивать у студентов информационную культуру, организовывать совместные проекты различного типа, обеспечивать условия для формирования индивидуальной образовательной траектории обучения студентов, овладеть основами компьютерной лингводидактики и уметь применять их в обучении иностранным языкам в информационно-образовательной среде вуза и в глобальной сети Интернет. Использование элементов электронного обучения позволяет интенсифицировать учебный процесс, реализовать положения компетентного, личностно-ориентированного подходов и, следовательно, повысить эффективность формирования профессионально-иноязычной компетенции в техническом вузе. В этой связи особую значимость имеет разработка образовательного интерактивного сайта или блога преподавателя иностранных языков. Понятия образовательного сайта и блога могут быть взаимозаменяемы, так как имеют схожие технологические параметры.

Г.А. Кручинина рассматривает образовательный сайт преподавателя «как составляющую его персональной информационно-образовательной среды, элемент сетевых коммуникаций и новый вид электронных методических материалов» [2]. Интеграция образовательного сайта в языковое образование, таким образом, позволяет создать качественно новый методический ресурс, дающий возможности студентам участвовать в учебном процессе в качестве активных субъектов с целью освоения компетенций.

Можно заключить, что ведение образовательного сайта показывает личный интерес преподавателя к предмету, а также является элементом формирования профессионального имиджа. Сайт преподавателя вуза – это своего рода электронное портфолио, которое позволяет: продемонстрировать сложную систему связей между продуктами творческой деятельности педагога; представить результаты как его научно-методической, так и исследовательской деятельности, совместной, коллективной творческой работы со студентами и их индивидуально-творческой работы под руководством преподавателя; сделать вывод о владении преподавателем современными средствами информационных и коммуникационных технологий. Сайт преподавателя, отвечающий требованиям компьютерной лингводидактики и эргономики, стимулирует студентов к созданию собственных веб-страниц [2].

Для обучения иностранному языку могут привлекаться как авторские разработки, так и возможности внеформального лингвистического обучения. Виртуальная образовательная среда позволяет расширить образовательное пространство, развивать мотивы обучения, связанные с самовыражением, самореализацией; способствует активному вовлечению в образовательный процесс всех обучающихся, снимая психологические барьеры.

Используя структуру сайта, предложенную Г.А. Кручининой, нами разработан образовательный сайт по дисциплине «Иностранный язык» для студентов технического вуза в системе Google. В сайт включены разделы: учебная работа, учебно-методическая работа, научная работа, а также культурно-информационный раздел, информация об авторе и форум. Для создания образовательного сайта использованы разнообразные элементы электронного обучения: презентации, интерактивные задания, гиперссылки [1,2,3].

В разделе «Учебная работа» студенты получают поддержку разработанными преподавателем учебными материалами в соответствии с дидактическими модулями дисциплины (Learning Strategies, Student's Life, Inventions, Achievements of Modern Engineering, Information Age); публикуются новости, представлены творческие работы студентов.

Раздел «Учебно-методическая работа» включает учебные пособия автора сайта, а также ссылки на учебно-методические пособия других авторов, доступные для просмотра или скачивания в сети. В разделе «Научная работа» представлен перечень статей автора сайта с гиперссылками на них, что также является своеобразным электронным методическим материалом [2].

Культурно-информационный раздел содержит ссылки на интернет-сайты, способствующие формированию социокультурной и межкультурной компетенции. Веб-форум разработан для организации сетевого обсуждения пользователями любого вопроса.

Таким образом, использование образовательного сайта преподавателя позволяет существенно повысить качество обучения иностранным языкам, сделать его личностно ориентированным.

Библиографический список

1. Кручинина Г.А. Образовательные возможности сайта преподавателя вуза как вида электронных методических материалов // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях модернизации педагогического образования сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 117-122.
2. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Дидактические возможности сайта и блога преподавателя вуза как элементов сетевых коммуникаций // Инновационные методы обучения в высшей школе сборник статей по итогам методической конференции ННГУ. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. 2016. С. 133-138.
3. Кручинина Г.А., Канянина Т.И., Степанова С.Ю. Сайт и блог преподавателя вуза как элементы сетевых коммуникаций: содержание и принципы функционирования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1 (Часть 1). С. 124-128.

УДК 378.14

Романова К.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» определяется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может» [12].

По мнению Л.С. Выготского необходимо «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования» [4].

Е.Ю. Никитина определяет педагогические условия как «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [7].

Н.М. Борытко определяет педагогические условия как «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [2].

В.И. Андреев рассматривает педагогические условия как «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1].

Мы согласимся с определением И.С. Мухрова «педагогические условия – это комплекс мер, направляемых на достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности».

Для того, чтобы выявить эффективный комплекс педагогических условий необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

– определить основополагающие элементы, которые способствуют решению главных целей и задач и провести их анализ

– продумать действия, способствующие повышению эффективности действия каждого основополагающего компонента;

– провести систематизацию отобранных педагогических условий и упорядочить их;

– каждое педагогическое условие необходимо экспериментально проверить, а затем провести проверки всего комплекса условий в целом.

В.И. Смирнов в работе «Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях» анализирует множество педагогических условий и подразделяет их на объективные и субъективные [11].

На основе анализа литературы и проведенных исследований нами сформирован комплекс педагогических условий, способствующий эффективной подготовке бакалавра экономического профиля:

1. «обучение направлено на осознание перспективы будущей профессиональной деятельности;
2. профессиональное образование основывается на активном развитии личности студента в учебном процессе;
3. обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач;
4. совершенствование организации учебного процесса основа формирования основных элементов профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля» [8].

Первое условие непосредственно направлено на формирование у бакалавра экономического профиля осознания значимости своего профессионального выбора. Реализация данного педагогического условия в профессиональной подготовке будущих экономистов предполагает сознательное и активное получение теоретических и практических знаний, умений и навыков студентами и последующие применение сформированных компетенций в будущей практической деятельности.

Данное условие делает необходимым проектирование и внедрение инновационных методов, средств и приемов, в которых основной акцент будет сделан на правильную постановку целей и формирование профессионально значимых мотивов [13,14,15].

В работе Н.Б. Крыловой «Культурология образования» отмечается, что «в образовательных процессах акцент делается не на объяснение ученикам "знания", а на развитие их интересов и на этой базе на расширение индивидуально значимого знания» [5].

Учебная деятельность должны иметь профессиональную значимость для каждого студента и формировать системы ценностей и идеалов. А.К. Марковой, утверждает, что «смысл учения - это сложное личностное образование, и он связан с уровнем сформированности учебной деятельности обучающихся, что предполагает осознание объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье; понимание субъективной значимости учения для себя» [6].

Второе условие подразумевает подстраивать весь процесс профессиональной подготовки под психологические особенности развития студентов и, соответственно, использовать методы, приемы и средства профессионального обучения, которые соответствуют созданной на данный момент времени модели бакалавра – будущего экономиста.

На сегодняшний день необходимо проектировать индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие личностный особенно обучения и развития каждого студента. В результате реализации данного условия должна формироваться саморазвивающаяся личность студента. Поэтому требуется отказаться от репродуктивного обучения, которое не способствует формированию самоактуализирующейся личности будущего экономиста.

Профессиональное обучение должно быть построено таким образом, чтобы студенты не только самостоятельно добывали знания, но и сами их создавали. В основе такого обучения должна лежать самобытная личность студента [16,17].

Третье условие – «обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач» – направлено на развитие разносторонне образованной личности будущего экономиста, формирование которой возможно только при реализации процессов интеграции в профессиональном экономическом обучении [9].

Четвертое условие – «совершенствование организации учебного процесса основа на формирования основных элементов профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля» – предполагает моделирование профессиональной экономической деятельности в учебном процессе, что в свою очередь способствует определенной направленности учебной деятельности [10].

В заключении хотелось бы отметить, что мы разделяем точку зрения А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой утверждающих, что «организация учебного процесса должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем "трансформацию учебной деятельности в профессиональную ... предполагает и смену предметов деятельности» [3].

Библиографический список

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. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении, - М., 2000. С.79
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С.55.
5. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С.22.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. С.11
7. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук /Е.Ю. Никитина. - Челябинск, 2001. – 427с.
8. Романова, К.Е. Концептуальные основы процесса формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей /К.Е. Романова //Приволжский научный журнал, 2010. - № 2. - С. 132.
9. Романова, К.Е. Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К.Е. Романова // Приволжский научный журнал, 2009. - № 1. - С. 189-193.
10. Романова, К.Е. Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Монография / К.Е. Романова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ивановский гос. ун-т". Иваново, 2010.
11. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.].
12. Философский энциклопедический словарь. - М: Советская энциклопедия, 1989.- 815 с., с. 497.
13. Киреева, Ю.Г. Математическое мышление как основа фундаментализации профессиональной подготовки специалиста / Ю.Г. Киреева, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 4. – С. 104.

14. Червова, А.А. Достижения Шуйского государственного педагогического университета в подготовке научных и научно-педагогических кадров / А.А. Червова // Научный поиск. – 2012. – № 1. – С. 6-10.
15. Червова, А.А. Развивающая творческая среда как условие повышения эффективности формирования и развития педагогического мастерства будущего учителя технологии / А.А. Червова, К.Е. Романова // Школа будущего. – 2010. – № 6. – С. 41-46.
16. Червова, А.А. Динамика инновационного развития Шуйского государственного педагогического университета / А.А. Червова // Школа будущего. – 2009. – № 1. – С. 9-16.
17. Золотухина, Е.Н. Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е.Н. Золотухина, А.А. Червова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56-58.

УДК 37.01

Ситнова А.А. «РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ» – ПЛАТФОРМА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Неотъемлемой частью образовательного процесса является его воспитательная составляющая, которая является одной из форм организации свободного времени учащихся, объединяет все виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и развития школьников.

Несомненно, изменения, которые происходят в обществе в последнее время, требуют пересмотра методик и технологий школьного воспитания. Педагоги ясно осознают, что старые, проверенные годами методы воспитания, уже не годятся для современных школьников, и что в 21 веке нужно и учить, и воспитывать иначе. В современных условиях, на первое место встает вопрос не подготовки «наполненного информацией» выпускника, а скорее владеющего ситуацией, имеющего способность меняться, совершенствоваться, ищущего способы и методы решить поставленную проблему.

Возрастающие требования к воспитанию обучающегося общеобразовательной школы заставляют искать пути более эффективного использования воспитывающих и развивающих возможностей всей организации учебно-воспитательного процесса. Один из таких путей - вовлечение детей и молодежи в социальную практику через «Российское движение школьников» с целью формирования гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала.

В Конвенции о правах ребенка записано: «Дети должны всегда иметь право на счастливое детство. Их время должно быть временем радости, временем мира, игр, учебы и роста. Их будущее должно основываться на гармонии сотрудничества. Их жизнь должна становиться более полнокровной по мере того, как расширяются их перспективы, и они обретают опыт».

29 октября 2015 года Президент В.В. Путин подписал указ о создании в образовательных организациях "Российского движения школьников".

Министр образования и науки России (2012-2016) Д. Ливанов подчеркнул, что «Российское движение школьников» будет иметь очевидный позитивный аспект, играя важнейшую роль в одной из главных задач системы образования - воспитании и социализации учеников».

Силами одной только школы невозможно воспитывать детей, здесь важно участие социальных партнеров и общественных движений. Взаимодействие учебных заведений с новым юношеским движением даст хороший результат в деле воспитания, социализации и учёбы.

Организация и реализация «Российское движение школьников» даст возможность активизировать и вовлечь в работу всех участников образовательных отношений, что будет содействовать формированию личности школьника на основе присущей российскому сообществу системы ценностей.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное «Гимназия № 36» – инновационная площадка области и города, школа поиска новых педагогических идей. В гимназии накоплен большой опыт воспитательной работы, сложились определенные школьные традиции, сформировалась уникальная образовательная среда, которая позволяет гимназии стать Центром педагогического сотрудничества, где есть возможность не только обсуждать, но и решать важнейшую проблему роста человеческого в Человеке.

Деятельность школы основывается на принципах демократии, гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, гражданственности, свободного развития личности и светского характера образования. МБОУ «Гимназия № 36» на протяжении последних лет развивается как общественно-активная школа. Модель развития школы определяет и миссию образовательного учреждения: гимназия – лидер муниципальной и региональной системы образования, нацеленный на создание исключительной среды для личностного и творческого развития каждого обучающегося

Гимназия является открытой государственно-общественной системой, в которой расширяется участие всех субъектов образования (родителей, обучающихся, педагогов), общественности в выработке, принятии и реализации правовых и управленческих решений, школа стала действующей моделью открытого гражданского общества, в которой формируется и развивается демократический уклад школьной жизни, выражающийся:

- в атмосфере толерантности, сотрудничества и открытости;

- в развитии партнерства школы и сообщества;
- реализации принципа государственно-общественного характера управления ОУ;
- поддержке и развитии добровольческих инициатив детей и взрослых, гражданской активности через деятельность «Российское движение школьников»;
- в соблюдении участниками образовательного процесса сформированных норм школьной жизни, включении в разработку и поддержание этих норм родителей, обучающихся, педагогов;
- в наличии деятельных структур школьного самоуправления: Начальная коллегия, Штаб школьной инициативы, Совет старшеклассников, Управляющий совет.

Все годы МБОУ «Гимназия № 36» динамично развивается, внедряя в образовательный процесс современные образовательные и воспитательные технологии. Для полноценного и всестороннего развития гимназии необходим качественный анализ сильных и слабых сторон потенциала школы.

Проведенный SWOT-анализа работы школы показал:

- Педагогический коллектив с высоким профессиональным уровнем и творческим потенциалом готов к апробации и внедрению в образовательный процесс школы инновационных образовательных и воспитательных программ и технологий, актуальных для развития системы образования.
- Опыт работы с социальными партнерами в организации учебной и внеурочной деятельности учащихся является весомым потенциалом в расширении условий для предоставления доступного качественного образования учащимся школы в соответствии с запросами личности.
- Сформированная система школьного самоуправления, организованная работа органов государственно-общественного управления школой являются основой для расширения социальной открытости школы для окружающего социума и создания системы эффективного управления школой.
- С введением обновленного содержания образования у учащихся развивается абстрактное мышление, учащиеся стремятся к самосовершенствованию, происходит личностный рост, а также рост в развитии. Учащиеся быстрее адаптируются к школе, требованиям, коллективу.
- Выстроена система работы с одаренными и талантливыми детьми. Существует сопровождение и подготовка учащихся со стороны педагогов.

С сентября 2016 года гимназия стала опорной площадкой Всероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (далее – РДШ).

Цель Российского движения школьников – «совершенствование государственной политики в области воспитания подрастающего поколения и содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей».

Целью инновационного проекта гимназии является создание платформы личностного роста современного школьника на основе «Российского движения школьников» в МБОУ «Гимназия № 36», объединение всех участников образовательных отношений, для формирования личности на основе присущей российскому сообществу системы ценностей.

Для достижения поставленной цели гимназия в первый год реализации РДШ направила силы на объединение усилий различных институтов гражданского общества, семьи, родителей, учеников, школы, учреждений культуры и спорта, органов власти в деле воспитания школьников; организацию деятельности педагогического коллектива по созданию оптимальных условий для создания детско-взрослой общности на основе «Российского движения школьников»; создание и развитие в гимназии организаций, движений, кружков и других структур, занимающихся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности современного школьника; создание системы мониторинга личностного роста участников образовательного процесса; формирование опыта проектной деятельности обучающихся и педагогов, обогащение технологических умений участников; установление долгосрочных партнерских связей образовательных и внешкольных учреждений, социальных партнёров; создание условий, позволяющих транслировать накопленный опыт в области обеспечения личностного роста обучающихся; ведение издательской и информационной деятельности [1].

Первыми эффектами реализации инновационного проекта являются следующие показатели:

- благоприятная воспитательная среда «Российского движения школьников», позволяющая сформировать личность, основываясь на присущей российскому обществу системы ценностей, и позволяющая максимально реализовать способности и возможности каждого участника образовательных отношений;
- нормативно-правовая база, банк технологий и программ для сопровождения и поддержки реализации инновационного проекта;
- объединение и координация деятельности лиц, занимающихся воспитанием подрастающего поколения или содействующих формированию личности.
- создание и развитие в гимназии организаций, движений, кружков и других структур, занимающихся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности современного школьника.
- оптимальные условия для развития творческих и интеллектуальных возможностей учащихся;
- рост социальной активности обучающихся, осознанное стремление к самореализации в познании, общении, профессии, семье, труде.

– тиражирование в другие образовательные учреждения методические материалы по созданию платформы личностного развития школьника детско-взрослой общности на основе «Российского движения школьников»;

– удовлетворенность родителей и учащихся уровнем образовательных услуг;

– повышение результативности воспитательного процесса.

Библиографический список

Ситнова, А.А. «Российское движение школьников»: Новые возможности для детей и молодежи России / Ситнова А.А., Ситнова Е.В., Червова А.А. // Школа будущего. – 2017. – № 2. – С. 123-127.

УДК 614.8.084

Степанюк В.И., Дурнев А.И. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД РФ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Одной из целей обучения сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач является обеспечение профессиональной подготовки и достижение необходимого уровня их личной безопасности. При этом правоохранные задачи и функции, которые возложены на органы внутренних дел, должны, безусловно, и эффективно выполняться как в повседневных условиях, так и при чрезвычайных обстоятельствах.

Личная безопасность сотрудников ОВД РФ представляет собой понятия правовых, специальных, тактических, педагогических и психологических мер, позволяющих обеспечить сохранение жизни, физического и психического здоровья сотрудников органов правопорядка при условии поддержания высокого уровня эффективности профессионально-боевых действий. Личная безопасность основывается на высоком уровне подготовленности сотрудников, предполагающем владение безопасными методами труда, сформированной личностной установкой на выживание, психологической подготовкой, позволяющей адекватно оценивать обстановку, принимать адекватные решения в опасных ситуациях [1,4,5,6].

Деятельность сотрудников правоохранных органов нередко протекает в напряжённых оперативно-служебных и служебно-боевых условиях, конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах, связанных с применением мер специального административного пресечения.

Сотрудники органов внутренних дел осуществляя задержание вооруженных преступников, подвергаются смертельной опасности, не имеют информации и времени для принятия ответственных решений, сталкиваются с изменением обстановки, непредсказуемостью действий задержанных и другими стресс-факторами все это - экстремальная ситуация [2,7,8,9].

Сотрудники полиции наделены особыми полномочиями по применению различных мер административного пресечения правонарушений и преступлений для выполнения возложенных на них обязанностей по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, собственности, интересов общества и государства.

Успешность деятельности в таких условиях во многом определяется умением сотрудников управлять своим эмоциональным состоянием, способностью мобилизовать свои внутренние возможности для достижения цели, смелостью, мужеством, решительностью, высоким уровнем профессиональной подготовки, умением хорошо пользоваться табельным оружием, уверенным владением боевыми приемами борьбы и специальными средствами.

На фоне масштабных проявлений преступности выявились недостатки подготовленности сотрудников полиции в части пресекательных мер, особенно в сложных, экстремальных ситуациях [3,10,11,12].

Кроме того, в современном правовом поле России значительно расширился круг субъектов наделенных правом специальных пресекательных мер, для которых в соответствующих нормативных актах определяется порядок, основания, пределы этих мер, основанных на первоисточнике – Федеральном законе «О полиции». На наш взгляд, такое количество нормативно-правовых актов и субъектов, наделенных в установленном законом порядке правом специально-пресекательных мер не способствует единой трактовке принципиальных вопросов правового регулирования применения и использования такого права, значительно вторгающегося в конституционные права граждан.

Право дает легитимность административному принуждению. Административно-принудительные меры в демократическом правовом государстве могут применяться только на основании и в порядке, которые определяются юридическими нормами.

Следует отметить, что меры административного пресечения применяются значительно большим количеством органов государственной власти и их должностных лиц, чем другие меры административного принуждения, и некоторыми общественными формированиями, как правило, участвующими в охране общественного порядка.

Применение любых мер административного пресечения преследует определенные цели, связанные с достижением определенного результата правоприменительной деятельности. Но во всех случаях меры административного пресечения выполняют правоохранные функции, являются средством реализации административно-правовых запретов.

В связи с этим можно сделать вывод, что важнейшим компонентом в системе обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД РФ является профессиональная как подготовленность так и

защищенность, в первую очередь – соответствие правовой и нормативной базы деятельности ОВД РФ объективным условиям и задачам этой деятельности.

Библиографический список

1. Гонтарь В.Н., Червова А.А. Личностно-ориентированная образовательная среда ВУЗА В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»: материалы IX Международной научной конференции. Ответственный редактор А.А. Червова. 2016. С. 33.
2. Дмитриев А.В. Внедрение инновационных технологий в систему огневой подготовки как необходимый фактор в повышении профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел. В сборнике: Актуальные вопросы подготовки сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия: наука, практика, педагогика, психология Министерство внутренних дел Российской Федерации, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. Нижний Новгород, 2015. С. 16-22.
3. Середа С.В. Обеспечение правопорядка и безопасности как исполнительный этап комплексного подхода к использованию сил и средств органов внутренних дел при проведении массовых мероприятий. В сборнике: Организационные и правовые основы деятельности органов внутренних дел и внутренних войск МВД России при проведении крупных международных соревнований и Олимпийских игр Материалы совместного научно-практического семинара. 2012. С. 66-76.
4. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
5. Сорокин, А.В. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А.В. Сорокин, А.А. Червова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 5-1. – С. 40-42.
6. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированная образовательная среда вуза / Гонтарь В.Н., Червова А.А. // материалы IX Международной научной конференции «ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»». – Москва-Шуя, 2-3 июня 2016 г. – С. 33
7. Червова, А.А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 165.
8. Червова, А.А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
9. Червова, А.А. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 61-66.
10. Червова, А.А. К вопросу о понятии «инновационная образовательная среда вуза МВД РФ» / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 189-195.
11. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 6. – С. 149-155.
12. Червова, А.А. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Научный поиск. – 2015. – № 3.4. – С. 62-64.

УДК 614.8.084

Токбаев А.А., Гонтарь В.Н. СТРУКТУРА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Обеспечение личной безопасности сотрудников органов внутренних дел - проблема комплексная.

Личная безопасность определяется:

- спецификой профессиональной деятельности;
- степенью профессиональной защищенности сотрудника;
- наличием специальных мер материально-технического, управленческого характера;
- общей и профессиональной подготовленностью сотрудника;
- эффективностью действий по обеспечению личной безопасности;

при решении профессиональных задач или в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Важнейшим компонентом в системе обеспечения безопасности сотрудников ОВД является их профессиональная защищенность. «Безопасность правоохранительных органов - это состояние их защищенности от противоправной деятельности формирований организованной преступности и отдельных лиц во всех ее формах, способность противостоять внешним и внутренним угрозам и устремлениям, сохраняя работоспособность и оперативно-технический потенциал».

Однако, само понятие «защищенность сотрудников» - значительно шире. Профессиональная защищенность сотрудников ОВД - явление многоплановое, включающее целый комплекс взаимосвязанных компонентов:

Экономическая защищенность - соответствие материального обеспечения сотрудника ОВД его объективным материальным и иным потребностям.

Правовая защищенность - соответствие правовой и нормативной базы деятельности ОВД объективным условиям и задачам этой деятельности. Она определяет уровень правового обеспечения профессиональной деятельности сотрудника и возможности его правовой защиты при решении им профессиональных задач или личных проблем связанных с данной деятельностью [3,7,8,9].

Материально-техническая защищенность - соответствие материально-технического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников ее объективным условиям и задачам [5,10].

Социальная защищенность - соответствие социального статуса правоохранительных органов в государстве и социального статуса сотрудников правоохранительных органов значимости тех государственных задач, которые они выполняют.

Социально-психологическая защищенность - соответствие общественного мнения о деятельности МВД ее объективным оценкам и соответствие «образа сотрудника ОВД» реальным профессиональным и личностным типам сотрудников. Особым аспектом социально-психологической защищенности является стабильный положительный эмоционально-психологический климат в коллективах сотрудников.

Кадровая защищенность - соответствие уровня профессиональной надежности личного состава (т.е. нравственных, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств сотрудников и их профессиональной компетентности [6]) требованиям, предъявляемым к личности сотрудника системой МВД и ее задачами.

Информационная защищенность - соответствие возможностей получения информации, необходимой для эффективной профессиональной деятельности (в том числе научных и практических знаний, умений и навыков), реальной необходимости иметь такие знания для решения профессиональных задач и обеспечения профессиональной защищенности и личной безопасности. Специальным компонентом информационной защищенности сотрудника является пресечение утечки информации о профессиональной деятельности или личной жизни, которая могла бы препятствовать решению профессиональных задач или повышать степень личного риска для него и его близких.

Специальная защищенность - эффективность специальных мер оперативно-розыскного, контрразведывательного и иного характера, действий подразделений собственной безопасности по защите органов внутренних дел от деструктивных воздействий преступных элементов [4,11,12].

Психологическая защищенность - соответствие специальных мер, направленных на профилактику и предотвращение психологической деформации личности сотрудника, степени реального воздействия на него психотравмирующих факторов, связанных с профессиональной деятельностью.

Физическая защищенность - соответствие комплекса правовых, материально-технических, управленческих и иных мер, обеспечивающих сохранность жизни и здоровья сотрудников при решении (или в связи с решением) ими профессиональных задач, реальным возможностям снизить этот риск до объективного предела [1,13].

Правила применения сотрудниками органов внутренних дел специальных средств, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2001 г. N 731 предписывают сотрудникам полиции проходить специальную подготовку, а также периодическую проверку на пригодность к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. В них указывается, что такую проверку сотрудники органов внутренних дел проходят, как правило, при аттестации, но не реже одного раза в пять лет.

В соответствии с приказом МВД России от 11 сентября 2000 г. N 955 "Об утверждении Наставления по огневой подготовке в органах внутренних дел Российской Федерации" учебные стрельбы с сотрудниками органов внутренних дел, выполняющими должностные обязанности с оружием, должны проводиться не менее одного раза в две недели, а с остальными сотрудниками - не менее одного раза в месяц. Контрольные стрельбы (выполнение контрольных упражнений) во всех органах, подразделениях, учреждениях внутренних дел необходимо проводить ежеквартально.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что создание необходимого уровня защищенности - процесс сложный и многоплановый.

Профессиональная безопасность - конкретная характеристика самой деятельности и она непосредственно связана с реальной степенью профессионального риска.

Как уже было названо, риск может быть материальным, профессионально-нравственным, психологическим и физическим.

Соответственно, профессиональная безопасность сотрудника включает в себя как составляющие безопасность материальную, профессионально-нравственную, психологическую и физическую.

Таким образом, «обеспечение собственной безопасности правоохранительных органов - это комплекс правовых, административных, оперативно-розыскных, технических, профилактических, идейно-воспитательных и иных мер, направленных на создание и соблюдения в этих органах режима безопасности в целях надежной их защиты, локализации и пресечения противоправной деятельности».

Но, вместе с тем, меры правового, материально-технического, управленческого характера будут мало эффективны без собственной сознательной и профессионально-грамотной деятельности сотрудника по обеспечению личной безопасности [2,14,15].

Прежде всего - это деятельность по повышению своего профессионального уровня. В тоже время необходимо обучение сотрудников специальным методам, стратегии и тактике анализа, оценки и поведения в опасных ситуациях, особенно, если речь идет о выполнении служебных задач в экстремальных условиях. И, что самое главное, полицейскому необходимо не только овладеть такими знаниями, но и сформировать у себя умение и навыки их применения в практической деятельности.

Таким образом, личная профессиональная безопасность сотрудника органов внутренних дел включает в себя три взаимосвязанных начала: физическую, психологическую и профессионально-нравственную безопасность. Соответственно, действия сотрудника по обеспечению личной безопасности включают владение тактикой и методами обеспечения безопасности по всем трем направлениям.

Библиографический список

1. Гонтарь В.Н. К вопросу о подготовке сотрудников ОВД (с использованием УИСО) к действиям в экстремальных условиях. В сборнике: Совершенствование системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД в современных условиях Материалы круглого стола. 2017. С. 36-40.
2. Гонтарь В.Н. Дополнительные формы деятельности курсантов в системе лично - ориентированного обучения в ВУЗах МВД РФ Научный поиск. 2014. № 2.5. С. 70-75.
3. Гонтарь В.Н., Червова А.А. Личностно-ориентированная образовательная среда ВУЗА В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»: материалы IX Международной научной конференции. Ответственный редактор А.А. Червова. 2016. С. 33.
4. Дмитриев А.В. Инновационные технологий в системе огневой подготовки как необходимый фактор повышения профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел. Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 9. С. 146-148.
5. Дмитриев А.В. Инновационные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса при проведении занятий на тактических полигонах. В сборнике: приоритеты современной российской уголовной политики: проблемы совершенствования уголовно-правового регулирования. Международный научно-практический семинар. 2014. С. 386-390.
6. Середа С.В. Тактико-специальная подготовка. Словарь основных понятий и терминов / Руза, 2012.
7. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
8. Сорокин, А.В. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А.В. Сорокин, А.А. Червова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 5-1. – С. 40-42.
9. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированная образовательная среда вуза / Гонтарь В.Н., Червова А.А. // материалы IX Международной научной конференции «ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»». – Москва-Шуя, 2-3 июня 2016 г. – С. 33
10. Червова, А.А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 165.
11. Червова, А.А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
12. Червова, А.А. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 61-66.
13. Червова, А.А. К вопросу о понятии «инновационная образовательная среда вуза МВД РФ» / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 189-195.
14. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 6. – С. 149-155.
15. Червова, А.А. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Научный поиск. – 2015. – № 3.4. – С. 62-64.

УДК 378.048.2

Тюкавкина Е.В. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ АСПИРАНТОВ ВУЗОВ

Аспирантура в современной системе высшего образования, согласно, вступившему в силу с 1 сентября 2013 г., закону «Об Образовании в РФ» рассматривается как третья ступень высшего образования для подготовки кадров высшей квалификации в научно-педагогической сфере [1].

Итогом обучения в аспирантуре является государственная итоговая аттестация, которая проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

К государственной итоговой аттестации допускаются обучающиеся, не имеющие академической задолженности и в полном объеме выполнивший учебный план. Государственная итоговая аттестация обучающихся в организациях проводится в форме:

- государственного экзамена;
- научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) [2,3].

Успешное прохождение государственной итоговой аттестации является основанием для выдачи обучающемуся документа о высшем образовании и о квалификации образца, установленного Министерством образования и науки Российской Федерации, по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Выпускная квалификационная работа, представляет собой научно-квалификационный труд и при доработке должна быть представлена в диссертационный совет для защиты, по результатам которой автору диссертации может быть присуждена ученая степень кандидата наук.

Итог обучения в аспирантуре - это защита выпускной квалификационной работы, после чего выпускник аспирантуры получит диплом государственного образца с указанием квалификации "Исследователь. Преподаватель-исследователь". Если раньше аспирант по окончании аспирантуры получал только документ о сдаче кандидатских экзаменов и справку об окончании аспирантуры, то теперь он будет получать диплом об освоении «высшего» уровня высшего образования. Тем самым

статус аспирантуры повышается. Окончивший аспирантуру получает диплом государственного образца, свидетельствующий о наличии у него максимально возможного в настоящее время образования и дающий основания для трудоустройства в качестве преподавателя или научного сотрудника научной организации.

Таким образом, в результате «встраивания» аспирантуры в общую систему высшего образования в качестве третьей ступени в ее работе произошли изменения. Выпускники аспирантуры получают диплом о третьем уровне высшего образования. В приложении к диплому указываются все дисциплины, изученные аспирантами. Диплом об окончании аспирантуры дает возможность защитить кандидатскую диссертацию и получить ученую степень кандидата наук (за рубежом степень кандидата наук в России приравнивается к степени доктора философии - Doctor of Philosophy (PhD)), а также он является дополнительным преимуществом на рынке интеллектуального труда [4,5,6].

Аспирантура может стать реальной альтернативой второму высшему образованию, так как направление подготовки в аспирантуре может отличаться от направления предыдущих уровней образования (специалитета, магистратуры). Также образовательная программа аспирантуры построена с учетом личных интересов аспирантов. Наряду с углубленным изучением выбранной научной темы аспиранты получают универсальные знания и навыки по собственному образовательному направлению. Эти навыки сегодня необходимы для карьерного роста в любой профессиональной интеллектуальной деятельности независимо от научной специализации [7,8,9,10,11].

Таким образом, у аспиранта, успешно закончившего аспирантуру и защитившего диссертацию, есть возможность получить два диплома: диплом об окончании аспирантуры и диплом кандидата наук. Важно, что диплом об окончании аспирантуры не связан с защитой диссертации и получением диплома кандидата наук.

Библиографический список

1. Об образовании в РФ [Электр. ресурс]: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ. - Правовой сервер «КонсультантПлюс», 2017.
2. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) [Электр. ресурс]: приказ Минобрнауки России от 19.11.2013 № 1259.- Правовой сервер «КонсультантПлюс», 2017.
3. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки. [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 18.03.2016 № 227. - Правовой сервер «КонсультантПлюс», 2017.
4. Золотухина, Е.Н. Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е.Н. Золотухина, А.А. Червова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56-58.
5. Хижная, А.В., Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: монография / А. В. Хижная, А. А. Червова. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. – 168 с.
6. Тюкавкина, Е.В.. Аспирантуры как третий уровень высшего образования / Е.В. Тюкавкина // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - Новой школе»: материалы IX Международной научно-методической конференции (Шуя, 2-3 июня 2016 г.) / отв. ред. А.А. Червова. – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016. - С. 81-84.
7. Тюкавкина, Е.В. Системы подготовки кадров высшей квалификации в вузах России, Великобритании и США / Е.В. Тюкавкина, А.А. Червова // Школа Будущего. - 2016. - №6. - С. 155-161.
8. Червова, А.А. Формирование исследовательских умений студентов вузов / А.А. Червова, И.А. Янюк // Наука и школа. - 2007. - № 6. - С. 11-14.
9. Червова, А.А. Становление и развитие института аспирантуры в СССР – России (1925-2015 гг.) / А.А. Червова; Е.В. Тюкавкина // Школа Будущего. - 2016. - №3. - С. 127-136.
10. Червова, А.А. Достижения Шуйского государственного педагогического университета в подготовке научных и научно-педагогических кадров / А.А. Червова // Научный поиск. – 2012. – № 1. – С. 6-10.
11. Червова, А.А. Достижения и перспективы развития аспирантуры, докторантуры, диссертационных советов Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» / А.А. Червова // Научный поиск. – 2013. – № 2. – С. 3-12.

УДК 614.8.084

Токбаев А.А., Гонтарь В.Н. ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ТЕРРОРИЗМУ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Российская Федерация на сегодняшний день сталкивается с большим количеством угроз, как внутренних так и внешних. Нельзя не обращать внимание на такую актуальную проблему как борьба с терроризмом.

Терроризм причиняет ущерб не только экономической или социальной сфере, а затрагивает в целом все сферы жизнедеятельности человека. Ущерб, понесенный впоследствии проведения террористического акта может быть настолько велик, что сравним со стихийным бедствием. Именно по этому на сегодняшний день актуальна проблема борьбы с терроризмом.

События, происходящие в Сирии, Центральной Азии, странах Европы, повышение уровня организованности террористической деятельности, создание крупных террористических формирований с

развитой инфраструктурой, разработка новых и совершенствование существующих форм и методов террористической деятельности, направленных на увеличение масштабов последствий террористических актов и количества пострадавших, расширение географии терроризма, интернациональный характер террористических организаций, использование международными террористическими организациями этнорелигиозного фактора не могут не оказывать влияние и на Российскую Федерацию [1,2,4,5,12].

Мы считаем, что борьба с терроризмом должна вестись на следующих приоритетных направлениях:

- создание антитеррористических специальных структур, спецподразделений;
- создание и поддержание общих принципов антитеррористической деятельности;
- межведомственное сотрудничество в РФ;
- межгосударственная координация, исследование зарубежного опыта противодействия терроризму;
- подготовка квалифицированных кадров в сфере противодействия терроризму.

Следует подчеркнуть, что в целях дальнейшего повышения эффективности деятельности органов внутренних дел Российской Федерации по противодействию экстремизму руководством МВД России принят ряд важных организационно-управленческих решений. В частности, борьба с экстремизмом, противодействие развитию межнациональных и межконфессиональных конфликтов определены одними из приоритетных направлений деятельности органов внутренних дел Российской Федерации в 2016 г.

Зарубежный опыт показывает, что основной формой борьбы с терроризмом в современных условиях является проведение спецопераций, поэтому многие страны Запада пошли по пути формирования особых подразделений и спецслужб, оснащённых современной техникой, оружием и транспортом. Они созданы более чем в 15 странах Запада, однако их действия вписываются в рамки государственной системы, при которой спецподразделения получают всестороннюю поддержку (правовую, информационную, морально-психологическую и другую) со стороны иных институтов и структур [3,6,7].

По нашим взглядам, основными субъектами в борьбе с терроризмом должно являться само государство, исполнительная и законодательная ветви власти, и его силовые структуры. Основное внимание следует уделить предупреждению данных противоправных деяний. Сделать это можно следующими путями:

- Борьба с негативными факторами действительности;
- Оказывать сдерживающее влияние на так называемый субъективный криминогенный фактор;
- Нарушать взаимодействие объективных и субъективных факторов, носящих противоправную перспективу.

Следует отметить такую проблему, как ограниченность полномочий правоохранительных органов в сфере борьбы с терроризмом. Из этого следует, что в России следует разработать целостную, стратегически разработанную систему ориентированную на борьбу с терроризмом.

Особое внимание следует уделить и подготовке квалифицированных кадров для борьбы с терроризмом. Обучение сотрудников подразделений органов внутренних дел, ответственных за противодействие терроризму, в ВИПК МВД России осуществляется на базе Международного межведомственного центра подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом, представляющего собой технически оснащенный учебный комплекс с современной учебно-материальной базой, что позволяет на высоком профессиональном уровне осуществлять учебный процесс. Сотрудники ОВД проходят полноценную физическую и огневую подготовку, что позволяет им в полной мере охранять общественный порядок и обеспечивать общественную безопасность.

Мы считаем, что для полноценной и эффективной борьбы с преступностью должны существовать следующие условия [8,9,10,11]:

- сотрудничество между правоохранительными органами, их взаимодействие с следственными и судебными органами;
- следует обеспечить эффективный контроль за оборотом оружия, наркотических средств и т.п.;
- разработка эффективной правовой базы по борьбе с терроризмом;
- обязательное международное сотрудничество по вопросам борьбы с терроризмом;
- улучшение подготовки сотрудников ОВД, возможно создание специальных курсов по подготовке в борьбе с терроризмом.

Как видно из вышесказанного, борьба с терроризмом включает в себя как политические, так и экономические, а также социальные меры.

Нам хотелось бы отметить, что анализ опыта противодействия терроризму позволяет сделать следующие выводы:

1. Основным принципом в борьбе с терроризмом для российских правоохранительных органов должна стать предельная жесткость в сочетании с необходимой гибкостью, на что указывает практика большинства государств мира;
2. Терроризму, как сложному социально-политическому явлению следует противопоставить исключительно комплексную систему контртеррористических мер;
3. Усилий одного государства в предупреждении терроризма недостаточно, требуется координация на международном уровне, обмен необходимой информацией и устранение при этом двойных стандартов.

Библиографический список

1. Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. Элементы методики тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ // Школа будущего № 4, 2016, С. 30
2. Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ // Школа будущего № 3, 2016. С. 165
3. Михайлов, А.А. Подготовка учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности за рубежом (на примере Израиля и Испании) // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – том 15. №4- С.301-305.
4. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ: монография / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова. – Н. Новгород, 2004. – 123 с.
5. Сорокин, А.В. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А.В. Сорокин, А.А. Червова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 5-1. – С. 40-42.
6. Гонтарь, В.Н. Личностно-ориентированная образовательная среда вуза / Гонтарь В.Н., Червова А.А. // материалы IX Международной научной конференции «ШУЙСКАЯ СЕССИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ПЕДАГОГОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»». – Москва-Шуя, 2-3 июня 2016 г. – С. 33
7. Червова, А.А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 165.
8. Червова, А.А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / Червова А.А., Гонтарь В.Н., Чварков М.А. // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
9. Червова, А.А. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 61-66.
10. Червова, А.А. К вопросу о понятии «инновационная образовательная среда вуза МВД РФ» / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 189-195.
11. Червова, А.А. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ в инновационной образовательной среде вуза / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Школа будущего. – 2015. – № 6. – С. 149-155.
12. Червова, А.А. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р.П. Еробкин // Научный поиск. – 2015. – № 3.4. – С. 62-64.

СЕКЦИЯ № 2. ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Руководители секции:

Зайцева С.А. – д-р пед. наук, доц., зав. кафедрой информационных систем и технологий ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Бурлакова Т.В.** – д-р пед. наук, доц., доц. по кафедре математики, физики и методики обучения искусств ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя).

Победители секции:

I место Белов С.В. – преподаватель кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

II место Комова О.В. – учитель искусства и технологии МОУ Китовская СШ, Ивановской области, руководитель детского объединения театр моды «Вдохновение», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Смирнова В.А. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

УДК 37.02:008

Бабанова С.В., Королькова В.И. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Информатизация системы образования - процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

В качестве стратегической цели информатизации профессиональных организаций провозглашается глобальная рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальное повышение эффективности и качества подготовки выпускников колледжей с современным типом мышления, соответствующим требованиям современного общества.

Актуальной является проблема выбора оптимального программно-методического обеспечения и сама возможность использования новых информационных технологий в профессиональном образовании. При решении данного вопроса следует учитывать наиболее перспективные направления использования информационных технологий в системе образования.

Применение современных информационных технологий в учебно-воспитательном процессе вызвано интеграционными и информационными процессами, происходящими в обществе, становлением новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Для эффективного обучения и воспитания требуются максимально реалистичные интерактивные современные образовательные технологии. Благодаря данным технологиям, эффективность обучения и воспитания может в значительной степени превосходить эффективность классических методов обучения и воспитания [1,3,4].

Необходимость внедрения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс возникает в связи с увеличением низкого уровня познавательной активности, навыков учебно-воспитательной деятельности у молодежи, поступающей в профессиональные образовательные учреждения.

Использование современных информационных технологий во внеучебной деятельности дает возможность:

- повышать у студентов интерес к внеурочным мероприятиям;
- выявлять и развивать способности студентов;
- расширять виды совместной работы студентов, обеспечивающей получение ими коммуникативного опыта;
- повышать многообразие видов и форм организации деятельности студентов [2].

Можно привести несколько примеров использования современных информационных технологий, применяющихся в Шуйском филиале ОГБПОУ ИвПЭК.

Положительной стороной применения современных информационных технологий в воспитательном процессе является использование вебинаров в режиме онлайн. Данный вид информационных технологий помогает эффективно проводить мероприятия, направленные на профилактику употребления психоактивных веществ, профилактику совершения правонарушений. В режиме реального времени у студентов появляется возможность свободного общения с организаторами и участниками вебинара.

С целью информирования о деятельности образовательного учреждения каждый желающий может получить оперативную информацию по проводимым в колледже мероприятиям. Данная информация представлена на сайте Шуйского филиала ОГБПОУ ИвПЭК, который также активно используется родителями в целях осуществления контроля за успеваемостью своих детей путем ввода индивидуального пароля (номера студенческого билета).

Для организации самостоятельной работы студентов в педагогической практике Шуйского филиала ОГБПОУ ИвПЭК внедрены элементы дистанционного взаимодействия с обучающимися. В социальной сети «в контакте» создана группа «1 курс ШФ ИвПЭК» для методического сопровождения учебно-воспитательного процесса обучающихся первого курса. Данный сервис был включен в образовательную практику по запросу обучающихся. Преимуществом такого информационного обмена является возможность оперативного взаимодействия на уровне «преподаватель – студент», «студент – студент».

С целью изучения нового материала на учебных занятиях широко применяются программы MS PowerPoint и I Spring.

Использование в воспитательно-педагогической деятельности различных инновационных технологий позволяет повысить мотивацию обучающихся, а следовательно, добиваться более высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Алешин, Л.И. Информационные технологии: Учебное пособие / Л.И. Алешин. – М. Маркет ДС, 2011. – 384 с.
2. Инновации в профессиональном образовании. Тез. Докладов научно-практической конференции. Тольятти. 2014. – 302 с.
3. Червова, А.А. Научно-инновационный вектор развития педагогического вуза / И.Ю. Добродеева, А.А. Червова, Е.А. Шмелева // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 241-245.
4. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

УДК 37.033

Бахарева С.Р., Кулакова Е.А. ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА: «Я СТРОЮ ШКОЛУ!»

За последние 5 лет в нашей стране уже два раза (в 2013 и в 2017 годах) был объявлен год экологии. Подготовка подрастающего поколения к решению экологических задач и реализации принципов устойчивого развития стала одним из ведущих направлений плана мероприятий, реализуемых в рамках этого события. Это говорит о том, что экологическое образование школьников должно стать одной из приоритетных задач сегодняшней педагогической действительности. В значительном количестве работ в области экологического образования учащихся младшего школьного возраста представлена педагогическая результативность применения экологических образовательных технологий. Однако, невысокий уровень осведомленности учащихся начальной школы и их родителей об экологических проблемах, происходящих в мире, не устоявшееся состояние системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде, все еще является одной из главных проблем. В настоящее время - экологическое образование в начальной школе – это, как правило, разовые акции, в которых в лучшем случае принимает участие вся школа, и фрагментарное включение в содержание основных предметов вопросов экологического характера. Недостаточное количество урочного времени, которое учитель может посвятить решению вышеуказанных проблем, является также отрицательным фактором для формирования экологической культуры учеников начальной школы.

Сегодня проектная деятельность учащихся, в том числе в области экологии, прочно укрепила свои позиции на всех ступенях школьного образования. Именно начальная школа впервые стала площадкой для повсеместной реализации положений системно-деятельностного подхода на практике.

Вслед за В.Ф. Аитовым, Ю.В. Ереминым определим проектное обучение как реализацию ведущей, доминирующей стратегии обучения, служащей основой организации процесса образования, в котором все участники, являясь субъектами познавательного процесса, совершают самостоятельный целенаправленный, продуктивный поиск, переработку и актуализацию знаний. [2]

С введением в 2009 году Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования изменилась деятельность школьников, как на уроках, так и во внеурочное время. Выполнением разнообразных учебных проектов школьниками, учителями и родительским сообществом не является сейчас чем-то новым, и это способствует формированию у младших школьников потребности в учебной деятельности, поскольку, таким образом, она становится более интересной и мотивирует к осуществлению самостоятельного познания. Во время работы над проектом ребенок учится ставить цель, решать задачи для ее достижения, фантазирует, оценивает применимость своих идей, учится критически мыслить. В тоже время, выполнение проекта, так или иначе, является совместной деятельностью детей, родителей и учителя, что, несомненно, объединяет их в достижении общей цели и повышает мотивацию всех участников процесса. Происходит включение родителей в процесс экологического образования, формирование единой экологической воспитывающей среды.

Участвуя в проектировании и одновременно познавая экологические технологии, школьники вырабатывают навыки бережного отношения к природе, активно включаются в систему общественных отношений, овладевают природоохранным и социальным опытом, реализуют его на практике. Позитивной чертой проекта, содержание которого включает в себя множество экологических проблем, является его органичное включение в образовательно-воспитательную деятельность школы в области экологии [1].

Особый интерес представляют практико-ориентированные (прикладные) проекты, реализацию которых в рамках начальной школы можно встретить не так часто, в связи с тем, что выполнение такого типа проектов является сложным для младших школьников, требует значительных ресурсов, временных затрат и, как правило, командного исполнения. Обратимся к опыту работы над таким проектом, который был выполнен в ГБОУ города Москвы «Школа №1349», учениками первого класса.



Рис. 1 Макет проекта «Я строю школу!»

Цель проекта «Я строю школу!»: разработка и создание макета школы будущего и ее территории из бытового мусора, с применением экологических технологий. Для создания макета (в соответствии с основными этапами проектирования, с учетом возраста обучающихся) [3] перед рабочей группой в количестве 4-х человек (учащимися первого класса) на первом этапе был поставлен ряд задач:

- рассказать одноклассникам о проекте и попросить их выполнить рисунки на тему «Школа моей мечты в будущем»;
- с помощью родителей подготовить выступление о самых необычных школах мира и об экологических технологиях, применяемых при их строительстве;
- на основании рисунков одноклассников и информации из докладов, придумать и нарисовать элементы макета школы;
- предложить варианты бытового мусора, из которого можно выполнить сам макет и его элементы;
- выполнить макет школы будущего;
- подготовить презентацию (доклад) по результатам работы;
- обсудить результаты работы над проектом с одноклассниками.

В результате был создан макет, элементы которого сделаны исключительно из бытового мусора. Здание школы выполнено из пластиковой бутылки, картона от упаковки и трубки от рулона ткани. При создании солнечных батарей были использованы упаковочный картон и фольга. Ветрогенератор представляет собой втулки от фольги и гигиенической бумаги, в качестве опоры использован держатель для душа, а лопасти (палочки от мороженого) держатся на колпачке от точилки для карандашей. Фонарь построен из катушки, старой сушилки и колпачков от шариковых ручек. Прилежащая территория школы выполнена из бумажных полотенец, дорожки и площадка для торжественных мероприятий собрана из старой мозаики, растения в огороде - из губки для мытья посуды, а контейнеры для мусора - из картонной упаковки.

Проект содержательно является междисциплинарным, метапредметным и способствует формированию универсальных учебных действий. Во время разработки проекта учащимися под руководством учителя были затронуты следующие темы из области экологии: энергосбережение, раздельный сбор мусора и способы его переработки, экологические технологии при строительстве, проектирование территорий и другие. Общее время работы над проектом (от этапа погружения до этапа обсуждения/ рефлексии) составило 2 месяца. Учитывая ранний возраст обучающихся, на всех этапах работа выполнялась при участии родителей и координировалась непосредственно учителем-руководителем.

В заключении хотелось бы отметить, что проектная работа «Я строю школу!» стала призером городского этапа конкурса «Школа будущего», участником городского фестиваля «Образование. Наука. Производство» и получит свое развитие в дальнейшем. Учащиеся планируют доработать проект и обсудить возможные пути его реализации со специалистами в области архитектуры, проектирования территорий, произвести возможную доработку деталей, а также представить на суд широкой общественности путем участия в различных конкурсах и публикации в СМИ.

Библиографический список

- 1.Бодрова, Л.А. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры школьников Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки), стр. 69-72.
- 2.Веселова, В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: дис. ...канд. пед. наук. Армавир, 2001
- 3.Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов. - М.: Вентана-Графф, 2002.-112 с.

УДК 372.851

Белов С.В. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В ВУЗЕ

Современное общество трудно представить без персональных компьютеров (ПК), которые являются средством обучения. Они снабжены педагогическими программными средствами (учебными программами) управления деятельностью студентов, связанной с формированием расчетных арифметических навыков, решения алгебраических уравнений, задач по математике различного уровня сложности, построения графиков и чертежей. Компьютер может быть использован как средство обучения геометрии в университете, в процессе построения и анализа математических моделей, изучения свойств и особенностей геометрических объектов.

Основной целью данной статьи является рассмотрение вопроса о необходимости использования компьютерного моделирования геометрических объектов с помощью приёма визуализации, в процессе освоения студентами математического профиля подготовки дисциплины «Геометрия».

Существенную роль в усилении прикладной и практической направленности курса геометрии и одновременно в развитии способностей студентов к самостоятельным исследованиям играют задания, выполнение которых представляет собой относительно завершённый исследовательский цикл: наблюдение - гипотеза - проверка гипотезы. В качестве таких заданий целесообразно использовать компьютерные математические модели.

Для обучения математике на уровне высшего образования может быть успешно использован мультимедийный комплекс «Открытая математика», включающий в себя несколько частей: «Алгебра», «Планиметрия», «Стереометрия», «Функции и графики», где содержится большое количество компьютерных моделей по всему курсу математики.

При изучении на 1 курсе разделов геометрии: «Аналитическая геометрия плоскости», «Аналитическая геометрия пространства», одним из средств визуализации геометрических объектов выступает виртуальный конструктор «Живая геометрия». Данная программа позволяет создавать чертежи фигур, создавать сценарии и алгоритмы построения моделей с последующим воспроизведением, выполнять математические измерения, преобразования и движения объектов. Основной мультимедийной технологией позволяющей осуществлять компьютерное моделирование, являются электронные таблицы «Microsoft Office Excel». В данной среде студенты по исходным данным модели, с помощью настраиваемых параметров выполняют построение математической модели, а также графиков полученных объектов, как на плоскости, так и в пространстве. В разделе «Аналитическая геометрия плоскости» с помощью электронных таблиц можно выполнять компьютерное моделирование кривых второго порядка: эллипса, гиперболы, параболы, изучать их свойства и особенности по каноническим уравнениям, в зависимости от изменения исходных параметров моделей. В разделе «Аналитическая геометрия пространства» электронные таблицы позволяют исследовать поверхности второго порядка по их каноническим уравнениям, изучать свойства и особенности расположения фигур методом сечений. К таким поверхностям относятся: поверхности вращения, цилиндрические поверхности второго порядка, а также конические поверхности. Подробно изучаются поверхности второго порядка, полученные вращением кривых второго порядка, вокруг их осей симметрии: эллипсоид, однополостный и двуполостный гиперболоид, эллиптический и гиперболический параболоид. Студенты исследуют математические модели представленных поверхностей двумя методами: аналитическим и графическим. Это позволяет решить проблему развития пространственного воображения путём сочетания на практике виртуальных и реальных математических моделей [1,2,3,4].

- 1) Аналитический метод предполагает введение основных определений, вывод канонических уравнений, изучение поверхностей методом сечений, установление связей и закономерностей, а также возможность создавать реальные модели на плоскости и в пространстве.
- 2) Графический метод предполагает компьютерную визуализацию поверхностей в электронных таблицах, по определённым параметрам, изменение исходных параметров и фиксирование полученных изменений фигуры в пространстве.

Ещё одним средством представления математических моделей в пространстве, может выступать программа «MATLAB», в которой можно анализировать данные, разрабатывать алгоритмы, создавать модели. Указанные обучающие программы позволяют осуществлять компьютерное моделирование математических моделей, на различных этапах подготовки специалистов для сферы общего и высшего образования. Приём визуализации геометрических объектов способствует подготовке студентов к педагогической профессиональной деятельности, а также участвует в формировании у студентов профессиональных компетенций, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Библиографический список:

1. Белов, С.В. Обучение студентов визуализации геометрических фигур с использованием информационных технологий / С. В. Белов // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации: всероссийская научно-методическая конференция: сб. ст. – Нижний Новгород, 2017. - С. 107-108.
2. Аналитическая геометрия плоскости: учебные материалы / сост. В.Л. Виноградов. - Шуя: Изд-во Шуйского филиала ФГБОУ ВПО "ИвГУ", 2015. - 38 с.
3. Червова, А.А. Формирование геометро-графической компетентности студентов технического вуза средствами компьютерных технологий: монография / Юматова Э.Г., Червова А.А. - Нижний Новгород, 2004. – 164 с.
4. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

УДК 372.881.1

Васильев В.Ю. ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Актуальность статьи вызвана необходимостью всестороннего историко-педагогического анализа предпосылок идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников иностранному языку, что позволит обосновать процесс его внедрения в современную российскую образовательную систему. Целью статьи послужили поиск, характеристика и интерпретация основных подходов и положений, выступающих в качестве истоков современных идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников иностранному языку. Методами исследования послужили эмпирический анализ и теоретическое обобщение содержания источников литературы по теме исследования.

Системно-деятельностный подход, заложенный в основу ФГОСа современного российского образования, в том числе в обучение школьников иностранному языку, предполагает субъектную позицию обучающегося и выражается в формировании у него самостоятельной познавательной активности и деятельности на основе сформированных универсальных учебных действий (УУД).

Средствами иностранного языка формируется группа коммуникативных УУД, выделенных основоположником системно-деятельностного подхода А.Г. Асмоловым, в частности умение обучающихся с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, умение слушать, слышать и понимать партнера по общению и вступать с ним в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, а также работать над коллективными проектами на уроке иностранного языка.

В статье мы исходим из того, что идеи системно-деятельностного подхода в обучении школьников иностранному языку имеют под собой глубокие исторические основания.

Например, ещё великий русский педагог 19 века К.Д. Ушинский выдвинул идеи сознательного обучения иностранному языку и о практической пользе иностранного языка. Иностранный язык выступает у него как средство приобретения знаний и необходимых сведений на изучаемом языке для образования и саморазвития человека. К.Д. Ушинский полагал, что изучение иностранного языка служит способом получить «те полезные сведения, которые могут быть приобретены только на этом языке» [4].

Основы системно-деятельностного подхода, в том числе в обучении школьников иностранному языку, были заложены работами классиков деятельностного подхода (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна). Деятельностный подход предполагает, что развитие человека коренится в нём самом, но происходит только в процессе его деятельности [5].

В частности, Л.С. Выготский отмечает, что ребёнок изучает иностранный язык, в отличие от своего родного языка, произвольно, осознанно и намеренно, уже обладая системой значений в родном языке и перенося её в сферу иностранного языка. Развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, то есть их перевод в высший план осознанной и произвольной речевой деятельности обучающегося [1,6].

На протяжении 20 века в процессе развития отечественной методики постепенно менялась формулировка цели обучения школьников иностранному языку от обучения языку к обучению речи и далее

к обучению речевой деятельности как средству общения. При этом отмечалось, что речевая деятельность тесно связана с мыслительной деятельностью человека, а общение, обладая всеми признаками деятельности, в то же время находится в контексте общей деятельности и находится в зависимости от другой деятельности человека [3].

Уже в 1960-70-е годы формируются основы коммуникативно-деятельностного подхода в обучении школьников иностранному языку на основе коммуникативного метода, разработанного В.В. Беляевым (1965 год) и Е.И. Пассовым. Обучение речи и речевому мышлению на иностранном языке в этот период было объявлено целью обучения школьников.

Сущность коммуникативного метода обучения иностранному языку состоит в том, что процесс обучения представляет собой модель процесса речевой деятельности – общения. Коммуникативный метод предполагал обучение иностранному языку в процессе говорения на основе принципов речемыслительной активности школьника, функциональности, структурности, новизны, а также индивидуализации при ведущей роли её личностного аспекта [3].

Развивая мысль о принципе субъектной индивидуализации в обучении иноязычному говорению, Е.И. Пассов отмечает необходимость вооружить обучающихся рациональными приемами учебной деятельности на уроке иностранного языка, а также способами решения различных учебных задач. Субъектная индивидуализация предполагает формирование системы приемов и способов деятельности, а также развитие навыков самостоятельной работы обучающихся [3].

Личностно-деятельностный подход в обучении школьников иностранному языку, возникший в конце 1980-х годов, основан на учебном сотрудничестве учителя и учащихся и предполагает развитие личности обучающегося средствами иностранного языка, определяет речевую деятельность как объект обучения школьников иностранному языку. Согласно теории личностно-деятельностного подхода на уроке иностранного языка школьники формируют свою собственную речевую деятельность во взаимосвязи всех её видов [2].

Обучение школьников иностранному языку в контексте личностно-деятельностного подхода, по И.А. Зимней, предполагает, что все виды речевой деятельности - слушание, говорение, чтение и письмо - формируются одновременно и взаимосвязано. В процессе овладения иностранным языком учебными предметными действиями являются действия с языковым материалом (трансформирование, структурирование, соединение, перестановка) и собственно коммуникативные действия (построение самостоятельного высказывания, выражение воздействия на партнёра общения и другие). К учебным коммуникативным действиям на уроке иностранного языка относятся действия приветствия, одобрения, вопроса, ответа, уточнения, а также аспектные действия с самим изучаемым иноязычным материалом - лексические, грамматические и фонетические действия [2].

Специфика иностранного языка как учебного предмета с позиции личностно-деятельностного подхода, заключается в том, что учебные действия являются коммуникативными по своей сути, языковые действия - по своим средствам, а речевые - по способу действия. Овладение иностранным языком определяется удовлетворением учебно-познавательной потребности школьника, либо его потребностью в осознании формы выражения собственной мысли [2].

Итак, в выделенных нами мыслях, положениях и подходах, возникших в процессе развития отечественной методики нами были выявлены следующие предпосылки идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников иностранному языку: изучение иностранного языка в качестве средства (орудия) добывания знаний и сведений на этом языке, обучение речевой деятельности как средству общения на основе принципа речемыслительной активности школьника, а также взаимосвязанное формирование всех видов речевой деятельности на иностранном языке на основе овладения обучающимся системой учебно-коммуникативных действий (коммуникативный подход).

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т 2 . Проблемы общей психологии/ Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982.-504 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991.- 222 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- 2-е изд.- М.: Просвещение,1991.- 223 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 11 томах. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». М.: АПН, 1950.- 670 с.
5. Шептуховский М.В. Деятельностный подход в педагогических исследованиях // Научный поиск. - 2012.- № 2.6. - С. 26-27.
6. Комарова, А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: монография / А.А. Комарова, А.А. Червова. – Нижний Новгород, 2004. – 170 с.

УДК 372.862

Васин Е.К. О КОНЦЕПЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ» В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Анализ изучения «Технологии» в сельской школе с использованием информационных и коммуникационных технологий выявил отсутствие разработанной методической системы этого изучения, низкую мотивацию обучающихся к изучению предмета, недостаточный уровень использования современных образовательных технологий, низкую социализационную результативность технологической

подготовки сельских школьников и крайне малое количество электронных образовательных ресурсов для изучения предмета «Технология».

Отправной точкой разработки концепции методической системы изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества стало постулирование тезиса о том, что информация – это не знание, а важнейший потенциал, обеспечивающий пользователю возможность стать обладателем этого знания. В связи с этим следует различать три взаимосвязанные формы существования информации: информацию приобретенную (сведения), присвоенную информацию (потенциально полезная для индивида информация или кваизнание) и информацию примененную (собственно знание индивида), которым присуща закономерность движения информации: учебный технологический процесс, опирающийся на использование электронных образовательных ресурсов будет успешно реализован, если в его ходе осуществляется последовательное движение информации от приобретения сведений, через усвоение учебной информации к ее использованию в продуктивной практической деятельности. Только в этом случае учебная информация становится личным знанием обучающегося [1,2,3].

Сформулированная закономерность позволяет организовать технологический образовательный процесс на основе смешанного обучения, под которым мы понимаем двухуровневую («дистант – очный практикум») систему обучения, сочетающую дистанционное изучение теоретического материала и выполнение практических работ в условиях образовательного учреждения, включающую взаимодействие между обучающим, обучающимся и комплексом электронных образовательных ресурсов по схеме «обучающийся – учитель – ЭОР», в котором ЭОР реализуют часть функций обучающего и отражающую свойственные образовательному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), взаимодействующие между собой и образующие при этом единое целое [7,8].

Концепция методической системы изучения предмета «Технология в сельской школе в условиях информационного общества» представляет собой систему взглядов на технологическую подготовку школьников в условиях информационного общества и включает основание, ядро (теоретический блок) и следствия (прикладной блок).

Основание концепции составляют источники, цели обучения, факторы и особенности. При этом: источниками концепции являются современное состояние предметной области «Технология», технические науки, физика, химия, биология, философия, методология, гносеология, знания о процессе познания и закономерностях процесса усвоения; целью концепции является теоретическое обоснование ведущих идей, принципов и основных положений методической системы изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества.

Основными факторами концепции методической системы изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества являются: реализация новой образовательной парадигмы; реализация смешанных форм обучения в общеобразовательной школе; использование в обучении дидактических возможностей информационных технологий; интеграционные процессы в образовании; познавательные возможности, интересы и психолого-педагогические особенности обучающихся [4,5,6].

Особенности концепции составляют специфика технологического обучения школьников на информационной основе и специфика интересов и способностей обучающихся сельской школы.

Ядро концепции (ее теоретический блок) включает: ведущие идеи единства и целостности технотехнологических знаний и методов технологического образования; мыслительные операции, лежащие в основе научных методов; основополагающие принципы (философские, методологические, общенаучные, дидактические, частнометодические), а также систему основных положений концепции, среди которых:

- 1) Реализация методической системы изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества будет способствовать формированию универсальных учебных действий обучающихся, развитию креативного мышления, профессиональному самоопределению и успешной социализации по окончании школы.
- 2) Изучение предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества должно основываться на двухуровневом смешанном обучении «дистант – очный практикум», предполагающем дистанционное изучение теоретического материала и выполнение практических работ в условиях образовательного учреждения.
- 3) Смешанное изучение предмета «Технология» реализуется через функционирование деятельностной структуры «обучающийся – учитель – электронный образовательный ресурс» с тремя активными участниками образовательного процесса (функционирование деятельностного треугольника).
- 4) В структуре «обучающийся – учитель – ЭОР» специализированные электронные образовательные ресурсы выполняют часть функций обучающегося.
- 5) Образовательный технологический процесс на уровне дистанционного изучения теоретического материала осуществляется посредством информационно-учебного взаимодействия, в котором основные функции обучающего выполняют специализированные ЭОР, а на уровне очного практикума реализуется информационно-проектное взаимодействие, при котором основные функции обучающего выполняет учитель.

б) Информационно-проектное и информационно-учебное взаимодействия составляют основу информационно-образовательного взаимодействия, составляющего методическую основу изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества.

Основной идеей концепции является положение о том, что реализация изучения предмета «Технология» в сельской школе в условиях информационного общества должна осуществляться тремя участниками образовательного процесса: обучающимся (обучаемым): учителем и электронным образовательным ресурсом (обучающими).

Суть концепции заключается в совершенствовании технологического обучения в сельской школе на информационной основе как целостного процесса, обеспечивающего обучающимся формирование универсальных учебных действий и креативного мышления в процессе самостоятельной учебной деятельности, опирающейся на дидактические возможности информационных технологий, что обеспечивает профессиональное самоопределение и успешную социализацию в условиях информационного общества.

Библиографический список

1. Васин, Е.К. Смешанное обучение на основе функционирования деятельностного треугольника, реализуемое в естественно-научном кластере дисциплин общеобразовательной школы (педагогический и технологический аспекты): монография. Ульяновск: Зебра. 2015. 278 с.
2. Романова, К.Е. Концептуальные основы процесса формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей /К.Е. Романова //Приволжский научный журнал, 2010. - № 2. - С. 132.
3. Романова, К.Е. Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К.Е. Романова // Приволжский научный журнал, 2009. - № 1. - С. 189-193.
4. Романова, К.Е. Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Монография / К.Е. Романова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ивановский гос. ун-т". Иваново, 2010.
5. Романова, К.Е. Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы педагогического мастерства / К.Е. Романова // Научный поиск, 2012. - № 4. - С. 57.
6. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.
7. Воробьев, А.П. Педагогические условия развития физико-технического творчества школьников: монография / А.П. Воробьев, А.А. Червова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 163 с.
8. Червова, А.А. Экспериментальное исследование развития и структуры интеллекта в процессе обучения физике в средней школе / А.А. Червова, Ю.Б. Альтшулер // Наука и школа. – 2007. – № 6. – С. 41-46.

УДК 371.314.6

Винтилов П.И. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассмотрим формирование инклюзивной образовательной среды средствами творческой проектной деятельности обучающихся. Проектная деятельность понимается нами как деятельность, направленная на преобразование существующей действительности на основе собственного замысла.

Инклюзивное образование — это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ограниченными возможностями, но для всего образования в целом.

Проблемы семей, имеющих детей с инвалидностью, связаны не только со здоровьем и лечением детей. Сложно жить в обществе с высокими требованиями и при этом чувствовать себя комфортно семьям, имеющим детей с ОВЗ. Поэтому перед нами стоит задача социализации таких семей. Одно из направлений - реабилитация через общение и творчество.

Главная цель: творческая реабилитация ребенка, формирование и становление ребенка как творческой личности.

Путь к этой цели лежит через метод проектов.

Метод проектов - один из интерактивных методов инклюзивного обучения. Он является составной частью учебного процесса. Практика использования метода проектов показывает, как отмечает Е.С. Полат, что “вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее”.

Проектное обучение способствует:

- повышению личной уверенности учащихся;
- развивает коммуникабельность и умение сотрудничать;
- развивает у учащихся исследовательские умения и практические навыки работы с материалом.

В исследовательской литературе по инклюзивному обучению метод проектов оценивается как один из самых перспективных способов интегрированного и инклюзивного обучения.

Творческая деятельность позволяет избежать монотонности, однообразия в осуществлении соответствующих реабилитационных упражнений. Дети и подростки с ограниченными возможностями, имеющие частные проблемы с движением, слухом, зрением, дикцией с помощью занятий творчеством как бы "приближаются" к нам, более здоровым людям. Это - вполне приемлемый путь, ведущий к реабилитации и социальной адаптации.

Главное - сфокусировать внимание детей не на лечебных, а на творческих задачах; привлечь родителей к творческой деятельности; использовать возможности совместной художественной деятельности детей с различной тяжестью заболевания; создать и максимально использовать экспозицию детских работ.

Взаимоотношения детей – инвалидов и здоровых детей – мощнейший фактор социальной адаптации. А у нормально развивающихся детей формируется толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Использование метода проекта в инклюзивном классе предоставляет учителю возможность построить учебный процесс с учетом интересов ребенка, его способностей. Метод проектов в обучении помогает реализации актуального требования инклюзивного образования – включения родителей в учебный процесс. В этой связи в качестве специфической особенности метода проектов в инклюзивном классе становится организация работы с родителями. В линии связи ученик – учитель – родитель – учебный материал проект может стать путем индивидуализации темпов и уровня изучения школьной программы (как уже указывалось, вариативность образовательных программ – обязательное условие инклюзивного образования). А защита проектов не только итог самостоятельного погружения в проблему, но и праздник преодоления трудностей. Для придания определенной торжественности моменту защиты проектов ее можно проводить в присутствии родителей, причем само их участие может быть не только в качестве пассивных зрителей, но и в качестве активных участников. Технология использования метода проектов для построения самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, кроме привлечения к ней родителей, включает в себя ряд особенностей. Среди них обязательное обозначение учителем этапов работы над проектом с выделением объема работы, осуществление педагогом контрольных функций по результатам работы (отдельные фрагменты будущего проекта могут представляться учащимися на специально отведенном для этого времени урока), оказание учителем консультативной помощи родителям и учащимся при работе над проектом, использование урока для выполнения отдельных элементов проекта.

Когда перед учеником открывается возможность творческого постижения мира, возможность восприятия чужого и собственного творчества - это и есть настоящая реабилитация. Когда у ребенка есть сохраненные зоны, то именно их эти целесообразно плодотворно развивать.

Активное внедрение метода проектов обучения в работу с детьми инклюзивного класса помогает индивидуализировать работу с детьми, имеющими выраженные проблемы развития. Это связано с сокращением фронтальной работы с классом и увеличением индивидуальной работы с учеником. Особенность инклюзивного класса вносит определенные изменения в технологию использования метода проектов в обучении. В первую очередь, этнологию метода, это касается оценки проекта. При наличии определенной стандартизации в параметрах оценки проектов данная стандартизация требует определенной корректировки в работе с разными детьми, обучающимися в условиях одного класса.

Библиографический список

1. Кудрина С.В. Средства активизации учебной деятельности школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Светлана Владимировна Кудрина. – СПб., 2000. – 20 с.
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М., 2009.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр «Академия», 2010. С. 193-200).
4. Поваляева, М.А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 350 с.
5. Романова, К.Е. Научные истоки педагогического мастерства / К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 1. - С. 59-67.
6. Романова, К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 3. - С. 59-69.
7. Романова, К.Е. Модель организации образовательного технологического процесса на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов / Е.К. Васин, К.Е. Романова // Школа будущего, 2013. - № 5. -С. 176-182.
8. Романова К.Е. Педагогическая культура преподавателя лицея как феномен профессиональной деятельности / Н.Н. Алова, К.Е. Романова, Червова // Монография – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2014. –193 с.

УКД 377.1:004.92

Дворникова Е.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Необходим условием развития личности дошкольника является уровень общения его со сверстниками и взрослыми. Эти факторы оказывают влияние не только на социализацию ребенка в обществе, но и на успешность обучения и на психологическое здоровье.

В настоящее время социализации ребенка в обществе уделяется особое внимание. В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом на этапе завершения дошкольного образования воспитанники детского сада должны научиться активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми [1]. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения» с ними,

регулировать свое поведение во многом определяют в современном обществе будущий социальный статус ребенка.

Рассмотрение понятия коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста, необходимо начать с раскрытия понятия "коммуникативной компетенции".

Термин «компетенция» (в переводе с латинского «соответствие», «соразмерность») означает круг вопросов, в которых данное компетентное лицо обладает знаниями, опытом.

По определению социального психолога Петровской Л.А., "коммуникативная компетентность - это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения" [3].

По мнению Емельянова Ю.Н. "коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами социального поведения. В конечном итоге коммуникативная компетентность должна рассматриваться как идейно-нравственная категория, регулирующая все систему отношений человека к природному социальному миру, а также к самому себе как к синтезу обоих миров"[2].

Таким образом, при определении показателей коммуникативной компетентности, необходимо обращать особое внимание на способности дошкольника строить свое языковое общение с другими людьми, при этом необходимо учитывать речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах - общечеловеческие способы выразительного поведения, а также его поведение в коллективе.

Коммуникативную компетентность дошкольника мы понимаем как коммуникативные навыки, позволяющие человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми, выполнять нормы и правила жизни в обществе.

К факторам, влияющим на развитие коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста относятся:

- низкий уровень развития коммуникативных навыков, замкнутость, застенчивость;
- несформированность вербальных средств коммуникации;
- ситуативно-деловая форма общения;
- недостаточно развитое дружеское отношение к сверстникам, уважительное отношение к старшим;
- несформированность навыков ведения диалога, умения задавать вопросы, отвечать на них полными ответами;
- затруднена развёрнутая связная речь.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, коммуникативная компетентность включает следующие компоненты:

- 1) эмоциональный (чувствительность к другому);
- 2) когнитивный (познание другого);
- 3) поведенческий (способность к сотрудничеству).

В процессе воспитания коммуникативной компетентности у воспитанников формируется: умение вести диалог, беседу; развивается готовность сочувствовать; сопереживать людям, животным, растениям, которые нас окружают; независимость и умение сохранять уверенность в себе, несмотря на временные трудности и неудачи; элементы этой компетентности проявляются при оценке ребенком своих работ и работ других детей: в умении достойно принимать критику в свой адрес и высказывать критику в адрес других детей с позитивных позиций.

Коммуникативная компетенция развивается в повседневной деятельности ребенка, с помощью различных видов игр. Поскольку игра является основной деятельностью ребенка в дошкольном возрасте, она сохраняет свое значение как основополагающая составляющая в развитии интеллекта, психических процессов и личности в целом. Сюжетно-ролевая деятельность включает в себя игры, сказки, игрушки. Посредством которых ребенок познает мир, окружающую действительность и выбирает для себя модель поведения.

На развитие коммуникативной компетенции также оказывают влияние книги, энциклопедии, журналы, которые имеются в дошкольном учреждении и дома. Обсуждение книг - это нерегламентированная деятельность, которая оказывает влияние на развитие интеллекта ребенка, позволяет найти единомышленников. В такой деятельности дети сами устанавливают порядок просмотра картинок и иллюстраций к книгам, выстраивают диалог, учатся размышлять и слушать собеседника, здесь формируется культура общения, умение выслушивать собеседника, а также уважать его мнение и говорить по существу.

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции у дошкольников способствует формированию правильной речи, а использование в работе различных методов и приёмов в игровой деятельности помогут снять эмоциональное напряжение при общении, повысить уверенность дошкольника в себе, развить у ребенка способность активного поведения в жизни группы.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. // Российская газета, N 265, 25.11.2013.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ. 1985. - 167 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М.: Изд-во МГУ, 2001. - 285. с.

4. Андреева А.Д. Особенности игровой мотивации современных дошкольников//Психолог в детском саду, №3/2008. – М., 2008. С. 29-42.
5. Букатов В. Социоигровая педагогика в детском саду: из опыта работы воспитателей. - М.: Чистые пруды, 2006. - 32с.
6. Ванюшкина Л.М., Копылов Л.Ю., Соколова А.А. Образ и мысль. Образовательная программа для дошкольных учреждений и начальной школы. — С-П: Комитет по образованию администрации Санкт-Петербурга, 2000

УКД 377.1:004.92

Ерkvания Л.А. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ В СВОБОДНО-РАСПРОСТРАНЯЕМОМ ПРОГРАММНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ

Одной из наиболее востребованных специальностей ИТ-отрасли, которую можно получить в ССУЗе является специальность 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах». Согласно ФГОС СПО по специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах», утвержденному 21.08.2014 г., нормативный срок освоения специальности на базе основного общего образования составляет 3 года 10 месяцев, независимо от применяемых образовательных технологий, в результате чего, выпускник получает квалификацию техник-программист.

Одной из наиболее важных задач, которую должен выполнить техник-программист - является разработка интуитивно-понятного интерфейса при создании программного продукта. А на сегодняшний день интерфейс программных продуктов постоянно изменяется, стараясь учесть требования каждого пользователя. Интерфейс программного обеспечения, в первую очередь, определяется, в том числе, степенью креативности разработчика, его талантом и вкусом. Для реализации своего замысла в области разработки интерфейса программисту необходимо воспользоваться аппаратно-программными средствами компьютерной графики.

Работа над графикой при разработке интерфейсов в мультимедийных продуктах может занять большую часть рабочего времени программистских коллективов, выпускающих программы массового применения. Разработка внешнего вида современного ПО требует высокой квалификации от специалиста. Таким образом, в процессе подготовки будущих программистов необходимо формировать профессиональные компетенции и трудовые функции в области компьютерной графики, что нашло отражение в нормативных документах по специальности, таких, как ФГОС и Профессиональный стандарт программиста.

Содержательным компонентом в подготовке специалистов СПО в области обучения компьютерной графике может выступать изучение как проприетарных так и свободно-распространяемых программных средств.

Свободно-распространяемое программное обеспечение (СПО) - программное обеспечение, пользователи которого имеют права (свободы) на его неограниченную установку, запуск, свободное использование, изучение, распространение и изменение (совершенствование), а также распространение копий и результатов изменения [3].

Термин «проприетарное программное обеспечение» используется Фондом свободного ПО для определения программного обеспечения, которое с позиции Фонда не является свободным. Технически, слова «собственническое» и англ. *proprietary* обозначают программное обеспечение, которое имеет собственника, который осуществляет контроль над ПО. Таким образом, этот термин может быть использован ко всему программному обеспечению, которое не находится в общественном использовании [4,5].

Процесс обучения компьютерной графике в ССУЗе можно реализовать как с использованием проприетарного, так и с использованием свободно-распространяемого программного обеспечения.

Для успешного формирования профессиональных компетенций и освоения трудовых функций при обучении компьютерной графике можно использовать методики последовательного и параллельного освоения учебного материала.

Последовательное освоение материала является традиционным и предполагает линейную подачу новой информации. Работа строится по стратегии последовательного овладения темами курса. Содержание курса распределено по темам в определенной логике, поэтому, не освоив материала предыдущих тем, нельзя переходить к последующим. В рамках изучения компьютерной графики, первое направление в большей степени связано с последовательным изучением новых графических редакторов, инструментов и способов их использования. Такая методика эффективна только при условии грамотно составленной рабочей программы, несмотря на то, что большинство учебников и методик по компьютерной графике направлены, как раз на поэтапное изучение возможностей тех или иных графических редакторов. Но у этого подхода есть и недостаток. Если в какой-то момент обучающийся что-то упустил или не смог разобраться в новом вопросе, то весь дальнейший курс становится для него непонятным.

Второе направление связано с параллельным освоением проприетарных и свободно-распространяемых графических пакетов, а, следовательно, параллельным изучением их инструментов и способов работы с такими графическими редакторами. В свою очередь методика параллельного освоения материала при обучении компьютерной графике предполагает, что будущий программист в рамках одного занятия учится решать одну и ту же задачу, используя разные средства. Такой подход в дальнейшем позволяет студентам самостоятельно выбирать программные средства, подходящие им для решения

собственных исследовательских, творческих или образовательных задач. Но, несмотря на все положительные стороны данной методики, учебников и других методических материалов с ее использованием при обучении компьютерной графике в ССУЗе практически нет.

Следовательно, можно сделать вывод о необходимости разработки универсальной методики параллельного освоения проприетарных и свободно-распространяемых графических пакетов при обучении программистов в системе среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. ФГОС СПО по специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах», утвержденный приказом Министерства Образования и Науки Российской Федерации от 21.08.2014 г. N 804.
2. Профессиональный стандарт программиста, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2013 г. № 679н.
3. Проект GNU - Фонд Свободного ПО (FSF) «Что такое свободное программное обеспечение?».
4. Сергей Короп. Categories of Free and Non-Free Software. Категории свободных и несвободных программ (рус.) (2015).
5. Червова, А.А. Графическая культура как компонент профессиональной культуры инженера / А.А. Червова, Лагунова М.В. // Образование и наука. – 2001. – № 4. – С. 109.

УДК 377.1:881.1

Каширина О.А. К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Настоящее время ориентировано на широкое использование английского языка. Все международные симпозиумы, конференции, съезды проходят теперь на английском языке и требуют его знания уже не как одного из иностранных, а как глобального языка общения. Стало популярным получение двойных дипломов для дальнейшего трудоустройства. Ведущие университеты мира и нашей страны стремятся создать программы обучения на английском языке. Так, например, Сингапурский национальный университет, Сиднейский и Гонконгский университеты проводят обучение на английском языке, университет Цинхуа (Пекин), Сеульский университет и др. – имеют отдельные программы обучения на английском языке, Швейцарский федерально-технологический институт, СПбГУ и др. – имеют программы обучения на нескольких языках. По версии Times Higher Education за март 2015 г. все перечисленные университеты входили в TOP-100.

Насколько серьезно стоит проблема обучения на английском языке, говорит тот факт, что в 2013 г. Министр высшего образования Франции Женестьева Фиоразо вынесла на рассмотрение свой проект, согласно которому обучение во всех высших учебных заведениях Франции разрешено вести на английском языке, а борьба с этим, по ее словам, явление консервативное.

Поэтому, говоря об интенсификации обучения английскому языку, мы должны видеть перед собой, прежде всего, эту задачу.

Интенсификация обучения возможна, например, при помощи использования ИКТ. Так, соединяя между собой визуальный и аудиальный каналы восприятия, мы добиваемся гораздо лучшего усвоения информации, чем используя эти каналы по-отдельности. В книге С.В. Титовой, профессора МГУ, есть ссылка на соотношение [1,2]:

$15\% + 25\% = 65\%$

15% материала усваивается при аудио восприятии

25% усваивается при зрительном восприятии

65% при зрительном и слуховом одновременно

Это не арифметическая ошибка. Данное соотношение описывает процесс интенсификации восприятия при синхронизации аудио и визуального каналов.

При последующем обсуждении текста, процент усвоения информации значительно возрастает, достигая величины свыше 80% [2,3].

Используя ИКТ, достичь синхронизации каналов очень легко. Для монтажа можно применить самую распространенную программу- Power Point. Для примера была осуществлена синхронизация каналов по текстам The International Space Station, Descending to New Ocean Depth из учебника английского языка для технических вузов Орловской и др. , Visiting Mars , MARS-500: The Path to the Red Planet – по создаваемой сейчас теме Space Exploration, Gyrocompass – по изучаемой специальности. Можно привлекать к участию в работе студентов, которые по заданию преподавателя, например, озвучивают текст на английском языке, даже делают перевод текста. Однако, большая часть работы, включая подбор текста и разработку темы, синхронизацию, составления упражнений по аудированию и других, все равно остается за преподавателем и представляет довольно сложный процесс, результаты которого в полной мере оправдывают себя. Опрос студентов показал, что использование визуализаций намного увеличивает внутреннюю мотивацию студентов, переводя процесс обучения в творческое русло. Увеличивается скорость усвоения новой лексики, расширяется кругозор. Этот процесс сам по себе представляет переходную ступень к обучению на английском языке [4,5].

Темы обсуждения визуально представленных текстов должны углублять выбранную информацию, вызывая дальнейшее увеличение интереса студентов. Так, обсуждая тему The International Space Station, студенты второго курса готовили презентации о жизни и работах С. П. Королева, о первых воздушно-

космических самолетах Шаттл и Буран, о космическом интернете и изоляционных экспериментах Роскосмоса и НАСА по подготовке полета на Марс и терраформировании (приспособлении атмосферы для жизни человека) Марса. Студенты третьего курса озвучивали тексты по теме Space Exploration, магистранты писали эссе по данной теме.

Возрастала заинтересованность студентов, а вместе с ней и посещаемость занятий, возникали живые дискуссии. Новый продукт, получаемый при соединении каналов восприятия, не является фильмом, хотя может включать в себя фрагменты видео, и не является слайд-шоу и создается, в принципе, просто: любой мобильный телефон имеет диктофон, запись речи можно сделать в лингафонном кабинете, наконец, существуют программы озвучивания текстов. Самый сложный участок работы при создании визуализаций – это подбор слайдов и видео для осуществления точной синхронизации с текстом, который осуществляется преподавателем в ручную. Технический университет в этом случае имеет преимущество над гуманитарным, т.к. имеет дело с фактической информацией. Здесь может идти речь об интенсификации восприятия, ключевую роль в которой играет синхронизация. Много написано об использовании видео для обучения иностранному языку, но нигде не говорится о точной синхронизации каналов восприятия за счет использования ИКТ [2].

Таким представляется оптимальный путь интенсификации обучения английскому языку с использованием ИКТ. Готовые визуализации текстов можно использовать для обучения слабослышащих студентов или для подготовки преподавателей к чтению лекций на английском языке, как пособие при изучении разных предметов и для обучения иностранных студентов. Самое главное, что создание визуализации может представлять совместный творческий процесс преподавателей и студентов, в результате которого рождаются новые упражнения и фильмы. Визуализации могут быть потом собраны в целую книгу пособий по изучаемым дисциплинам или новый вид учебника английского языка.

Библиографический список

1. Далминова С. О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации. URSS, Москва, 2015, 396 с.
2. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Москва: из-во МГУ, 2009, 175с.
3. http://www.pol-glot.ru/news/predlozhenie_uchit_angliyskiy_vyzvalo_u_frantsuzov_vozmushchenie/.
4. Комарова, А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: монография / А.А. Комарова, А.А. Червова. – Нижний Новгород, 2004. – 170 с.
5. Червова, А.А. Формирование исследовательских умений студентов вузов / А.А. Червова, И.А. Янюк // Наука и школа. - 2007. - № 6. - С. 11-14.

УДК 371.3

Комарова Е.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Одним из основных положений стандарта второго поколения является личностное развитие обучающихся. Развитие обеспечивается умением учиться, способностью к самосовершенствованию и характеризуется многообразием и характером видов универсальных учебных действий (УУД). Федеральный государственный образовательный стандарт понимает под универсальными учебными действиями способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, а также совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность [1,2,3,4].

Универсальность – это основная особенность универсальных учебных действий, которая заключается в целостности общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, а также в преемственности всех ступеней образовательного процесса.

К основным функциям универсальных учебных действий можно отнести:

- предоставление возможностей самостоятельности обучающегося (ставить цели, осуществлять поиск и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности);
- создание условий для развития личности и ее самореализации (готовность к непрерывному образованию, толерантность в поликультурном обществе, высокая социальная и профессиональная мобильность);
- обеспечение межпредметных связей и успешного усвоения знаний, умений и навыков (формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания).

На основе концепции структуры и динамики психологического возраста (Л.В. Выготский) и теории задач развития (Р. Хевигхерст), выделяют следующие базовые УУД: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные. Все это позволяет реализовать системный подход и дифференцировать те конкретные УУД, которые являются ключевыми в определении умения учиться для основного общего образования. Развитие данных компонентов взаимосвязано, однако, каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования универсальных учебных действий по-разному [5].

Учитель в таких условиях стоит перед проблемой совершенствования урока – основной формы организации учебно-воспитательной работы с учащимися в школе. Планируя современный урок, учитель по-новому организует деятельность обучающихся, с помощью педагогических технологий, в основе

которых лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность школьников. Важным аспектом формирования и развития универсальных учебных действий является вопрос о роли самого учащегося в учебном процессе. В ряде исследований отмечается то, что активность обучающегося достигается путем различных средств формирования УУД, определяемых как разнообразная деятельность по вовлечению обучающихся в деятельность. Это может быть урок-исследование, урок-лаборатория, урок изобретательства, урок открытых мыслей, урок-дискуссия, домашнее задание исследовательского характера и др. [6,7,8,9,10]

Таким образом, учение не рассматривается как переход знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Некоторые средства формирования УУД представлены на рисунке.

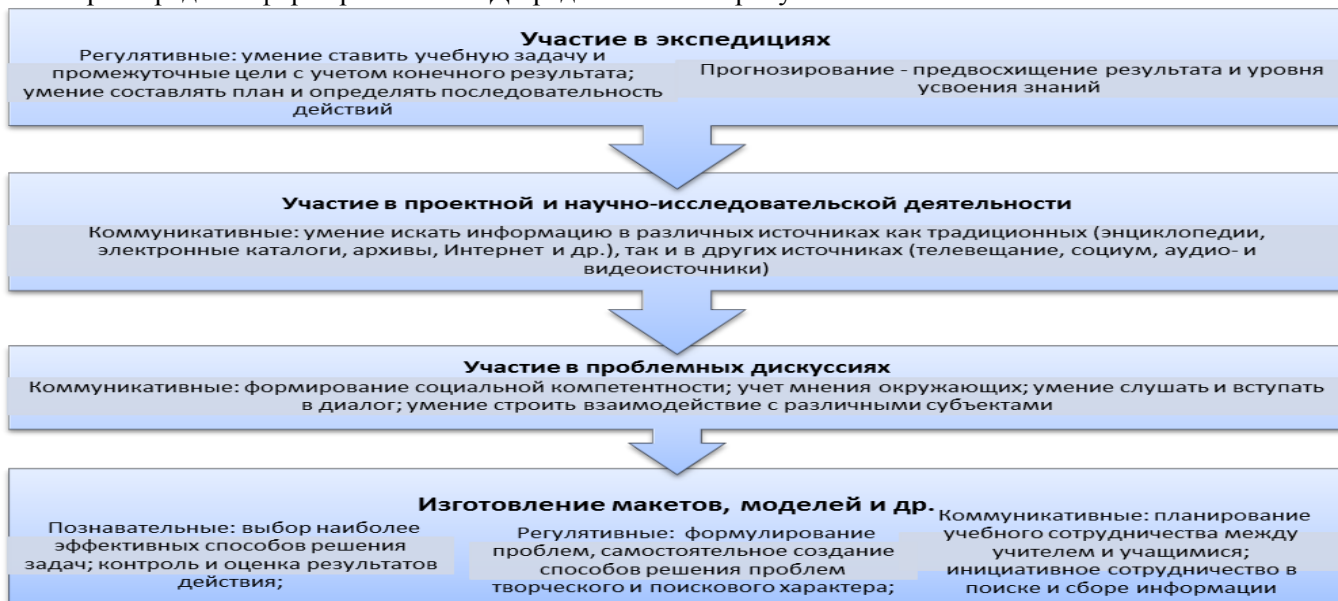


Рис. 1. Средства формирования универсальных учебных действий

В процессе образования должно происходить постепенное расширение сферы самостоятельности и ответственности учащихся. Так в начальной школе школьники решают специально отобранные и сконструированные учебные задачи, затем в основной школе творческие задачи, включающие социальный контекст. И, наконец, в старшей школе приобретают самостоятельность и эффективность в решении широкого круга жизненных задач.

Учебная самостоятельность старшеклассника существенно зависит от опыта учебного сотрудничества, который ученик приобрел в начальной школе, от того, насколько учитель умеет строить учебное сообщество и включать каждого ребенка в совместный поиск нового знания [2].

Таким образом, универсальные учебные действия в основной школе должны формироваться через различные формы организации образовательного процесса, включение обучающихся в проектную, научно-исследовательскую деятельность, использование метапредметных заданий, а также через включение обучающихся в новые виды деятельности для решения различного рода учебных задач.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. – М.: Просвещение, 2013 г.
2. Диденко Л.А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учебное пособие / изд.2-е, доп. И перераб.; Краснояр.гос.пед.ун-т им.В.П. Астафьева. Красноярск, 2015 г.
3. Романова, К.Е. Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Монография / К.Е. Романова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ивановский гос. ун-т". Иваново, 2010.
4. Романова, К.Е. Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы педагогического мастерства / К.Е. Романова // Научный поиск, 2012. - № 4. - С. 57.
5. Романова, К.Е. Научные истоки педагогического мастерства / К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 1. - С. 59-67.
6. Романова, К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 3. - С. 59-69.
7. Романова, К.Е. Модель организации образовательного технологического процесса на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов / Е.К. Васин, К.Е. Романова // Школа будущего, 2013. - № 5. -С. 176-182.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2-е изд. – М., 2013 г.

9. Червова, А.А. Экспериментальное исследование развития и структуры интеллекта в процессе обучения физике в средней школе / А.А. Червова, Ю.Б. Альтшулер // Наука и школа. – 2007. – № 6. – С. 41-46.
10. Теплая, Н.А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н.А. Теплая, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 168-171.

УДК 371.385

Комова О.В. МОНИТОРИНГ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРА МОДЫ КАК ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самоорганизация является важнейшей частью системы организации учебного процесса, компонентом системы обеспечения качества образования. Научить учащихся мыслить, пробудить у них тягу к знаниям и вооружить умением добывать знания самостоятельно - эти задачи поставлены сегодня и перед педагогом дополнительного образования. Требования, предъявляемые к современному уроку идентичны и к занятию в системе дополнительного образования [6,7,8].

Опытно-экспериментальная база исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Китовская средняя школа» и Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр творчества», Ивановской области, Шуйского муниципального района. В экспериментальном исследовании в контрольных и экспериментальных группах участвовали учащиеся детского объединения театр моды «Вдохновение», всего 110 человек в возрасте 7-17 лет и 4 педагога, преподающих в театре моды предметы: «Стилистика», «Рукоделие», «Хореография» «Конструирование, моделирование и пошив одежды». Исследование было проведено в период с 2013 по 2017 гг. и состояло из трех основных этапов.

На первом этапе (2013-2014 гг.) осуществлялось осмысление проблемы педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся в системе дополнительного образования на теоретическом и эмпирическом уровнях. Были обобщены материалы констатирующих исследований, анализ общенаучных источников, обозначены приоритетные тенденции по исследовательской работе, сформулированы цели, задачи, проблемы, гипотеза исследования.

На втором этапе (2014 год) была разработана и внедрена модель педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся в системе дополнительного образования; определены уровни и критерии формирования состояний самоорганизации учебной деятельности учащихся.

На третьем этапе (январь 2014 - декабрь 2017 гг.) осуществлялась опытно-экспериментальная работа по апробации разработанной модели и методической системы педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся в системе дополнительного образования. Обобщены полученные экспериментальные данные, осознаны и сформулированы выводы, по правилам проведено и оформлено диссертационное исследование.

Педагогическую поддержку самоорганизации учебной деятельности учащихся в системе дополнительного образования мы рассматриваем как педагогический процесс, который реализуется через деятельностное взаимодействие педагога и учащегося, в ходе которого у учащегося формируется целостная самоорганизация, а педагог опирается на индивидуальные (природные) особенности субъекта и создает условия для формирования состояний самоорганизации.

Проанализировав структуру организации учебной деятельности, пришли к выводу, что самоорганизация формируется у учащихся в результате возбуждения психических состояний, адекватных элементам учебной деятельности: сосредоточение внимания на учебной ситуации - ориентировка учащегося в деятельности - постановка цели - стремление к ее достижению (выполнение учебных действий) - контроль и корректировка учебных действий - оценка (самооценка) полученного результата (О.С. Гребенюк, А.Т. Цветкова, Т.А. Шамова и др.) [1,3,4,5]. Это структура самоорганизационной основы учебной деятельности, а возбуждаемые психические состояния, адекватные элементам данной последовательности действий обучаемого - его самоорганизационные состояния. Определили педагогические задачи по формированию состояний самоорганизации: управление вниманием учащихся; раскрытие смысла предстоящей на занятии деятельности; стимулирование учащихся к постановке цели деятельности; поддержание возбужденных состояний самоорганизации у учащихся в ходе реализации цели; обеспечение учащихся оперативной обратной связью, корректирующей их действия; формирование умений самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. Решение педагогических задач по формированию состояний самоорганизации представлено нами на трех уровнях (низкий, средний, высокий). На основе этого предложен и научно обоснован критериально - диагностический аппарат оценки эффективности педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся на занятиях театра моды, состоящий из трех уровней:

- 1 уровень (низкий): внимание неустойчивое, привлекается внезапными, неожиданными, нетрадиционными побуждениями организационного характера; исходные данные и ожидаемый результат помогает определить педагог, действия носят инертный характер; цель самостоятельно не ставится, принимается предложенная педагогом; новые действия осуществляются по образцу; связанность действий не осознается полностью или осознается частично; корректировка не самостоятельная, ошибки не

замечаются и не исправляются; учащийся не может оценить свою деятельность на занятии, полагается на оценку педагога.

- 2 уровень (средний): внимание среднеустойчиво, для сохранения и переориентировки требуется усилие, напряжение; ошибки в прогнозе результата в связи с неверным ходом действий, деятельность осуществляется по образцу; не повсеместная постановка цели, стремление к завершенности плана учебных действий; новые действия осуществляются при минимальной поддержке педагога и товарищей; связанность действий осознается полностью; осуществление контроля и оценивания с малой степенью помощи педагога, коррекция отделена от самого процесса работы; учащийся пытается оценить результаты своей деятельности без помощи педагога.

- 3 уровень (высокий): внимание интенсивно и устойчиво; полное смысловое понимание и антиципированность результата; полностью самостоятельная и адекватная ситуации постановка цели деятельности; рациональное распределение и использование времени занятия в работе, высокая самостоятельность, соотнесение новых и старых объектов действий; оценивание происходит самостоятельно.

Для каждого состояния самоорганизации учебной деятельности учащихся раскрыты приемы, методы и средства их формирования на трех уровнях. Достигнутый результат проверяется нами с помощью специально выделенных критериев (признаков) сформированности состояний самоорганизации учащихся при учебной деятельности. Для проверки результатов сформированных уровней самоорганизации учебной деятельности учащихся на занятиях студии театр моды «Вдохновение», а также самоорганизационных состояний мы используем методику шкалирования А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и схемы: «Схема анализа деятельности педагога театра моды по технологическому обеспечению самоорганизационной стороны процесса обучения», «Схема анализа результатов решения преподавателем педагогических задач по формированию самоорганизационных состояний учащихся на занятии» и «Схема анализа формирования самоорганизационных состояний учащегося на занятиях театра моды».

По методике А.Д. Ишкова для определения уровней состояний и самоорганизации в целом используем семь шкал. Результаты по шкале «Целеполагание» (Ц/п) отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели. Результаты по шкале «Анализ ситуации» (АС) отражают уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели. Результаты по шкале «Планирование» (Пл) отражают уровень развития навыков планирования учащимся собственной деятельности. Результаты по шкале «Самоконтроль» (С/к) отражают уровень развития навыков контроля и оценки учащимся собственных действий, психических процессов и состояний [2].

В ходе экспериментальной работы доказана результативность модели педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся в системе дополнительного образования. Это подтверждается полученными результатами эксперимента: на этапе констатирующего эксперимента было установлено, что большинство учащихся студии театра моды (90%) имеет низкий (первый) уровень самоорганизации; итоги формирующего этапа показали, что в экспериментальной группе зафиксирован I уровень самоорганизации у 0% учащихся, II уровень самоорганизации у 72% учащихся и III уровень у 28 % учащихся, в отличие от контрольной группы, где I уровень самоорганизации зафиксирован у 67% учащихся, II уровень у 33% учащихся и III уровень у 0 % учащихся

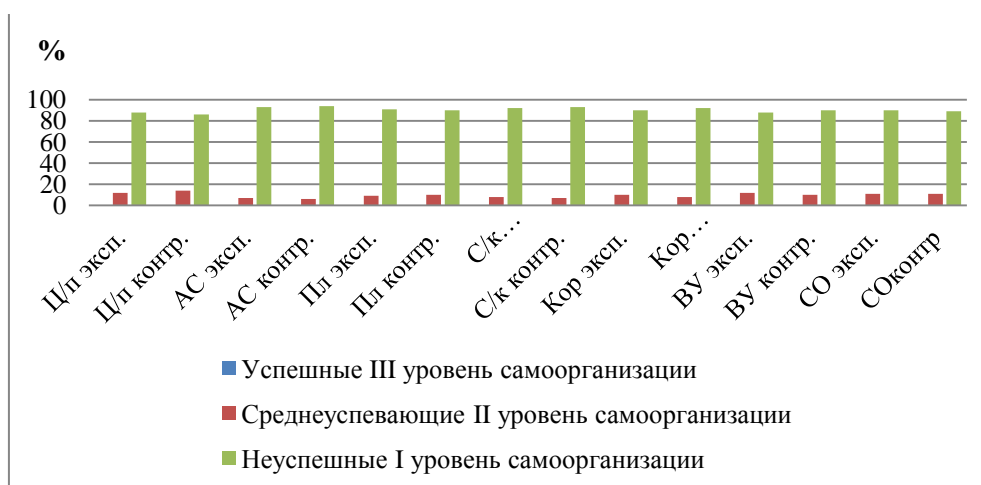


Рис. 1. Диагностика особенностей самоорганизации учащихся экспериментальной и контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента

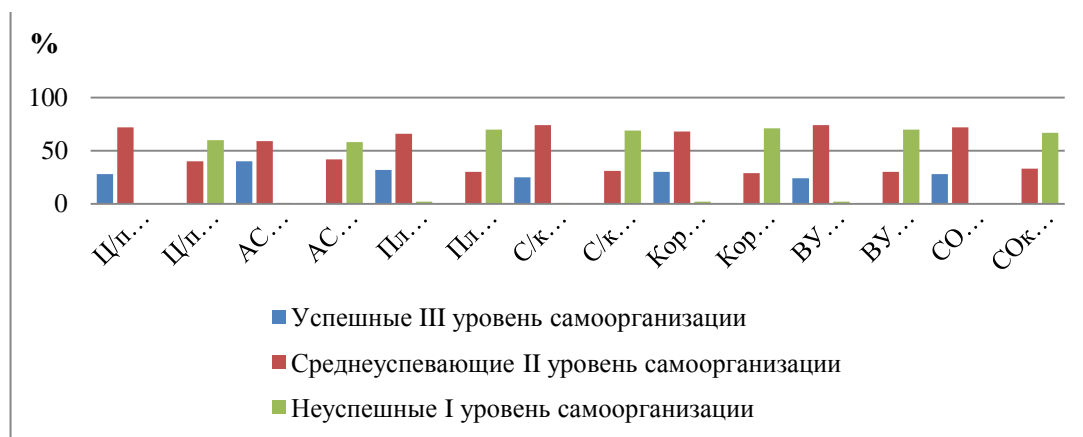


Рис.2. Диагностика особенностей самоорганизации учащихся экспериментальной и контрольной группы в конце формирующего этапа эксперимента.

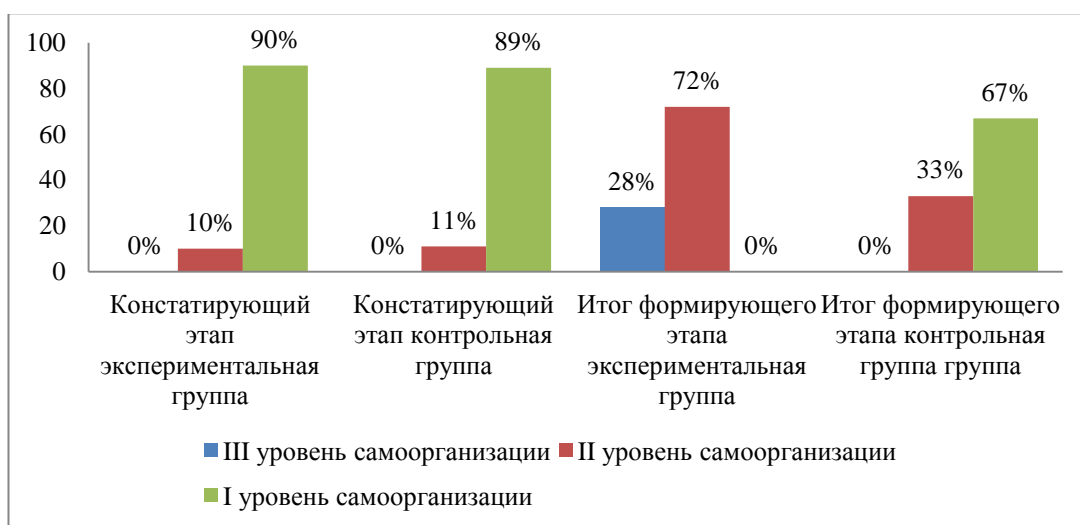


Рис.3. Распределение учащихся экспериментальных и контрольных групп по уровням развития самоорганизации в ходе эксперимента.

Вышеперечисленные результаты дают право утверждать, что разработанная модель и методическая система педагогической поддержки самоорганизации учебной деятельности учащихся может быть успешно применена в процессе обучения предметов театра моды в системе дополнительного образования.

Библиографический список

- 1.Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. - М.: Педагогика, 1982. - 209с.
 - 2.Цветкова, А.Т. Технологии формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности у школьников и будущих учителей физики / А.Т. Цветкова. - М.:МПУ, 1997. - 233с.
 - 3.Романова, К.Е. Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Монография / К.Е. Романова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ивановский гос. ун-т". Иваново, 2010.
 - 4.Романова, К.Е. Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы педагогического мастерства / К.Е. Романова // Научный поиск, 2012. - № 4. - С. 57.
 - 5.Романова, К.Е. Художественный образ в дизайн-проектировании костюма / К.Е. Романова, О.Н. Рябова //Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности, 2014. - № 2 (350). - С. 110-112.
 - 6.Романова, К.Е. Традиции народного костюма в одежде архангельских поморов /К.Е. Романова, О.Н. Рябова // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности, 2014. - № 3 (351). - С. 75-79.
 - 7.Романова, К.Е. Научные истоки педагогического мастерства / К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 1. - С. 59-67.
 - 8.Романова, К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 3. - С. 59-69.
- УДК 372.881.161.1

Коткова Н.Н. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Стандарты нового поколения определяют главные цели образования посредством его ценностных ориентиров (интеллектуальных, нравственных, эстетических) и акцентов на ценностные идеалы общества.

В процессе обучения и воспитания школа формирует ценностное сознание обучающихся. Эта работа со стороны учителей важна в течение всех лет обучения подрастающего поколения. Актуальна она и в старших классах, когда обучающийся уже овладел основными школьными знаниями и испытывает потребность в формировании собственного понимания жизни. Поэтому можно говорить о том, что

лингвокультурная компетенция особо значима, она выступает в качестве «совокупности знаний и умений, позволяющих ученику воспринимать и интерпретировать языковые факты как факты культуры на вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационно-прагматическом уровнях» [2].

Методическая лингвоконцептология рассматривает вопрос формирования лингвокультурного сознания современного школьника.

Лингвоконцептоцентрический подход к речевому развитию школьников – это подход, сутью которого является координация всех уровней владения языком, прямо, целенаправленно и системное оказание влияния на формирование индивидуально-ценностной картины мира растущей личности и на отражение ее ценностных предпочтений в речи [3].

Для этого учитель-словесник может использовать учебный концептуальный анализ, формируя наивно-языковую картину мира обучающихся.

Проанализируем элементы учебного концептуального анализа на примере анализа концепта «любовь» (основываясь на модели Н.Л. Мишатиной).

а) создание *словарного портрета слова любовь* (слово на уровне Словаря: П.Я. Черных. «Историко-этимологический словарь современного русского словаря». *Любóвь ж.*, укр. *любóв*, др.-русск., ст.-слав. *любы*, род. п. *любóве*, сербохорв. *љуби*, *љубав*, словен. *ljubáv ж.* «любовь» *Родственно лит. liaupsė «почет; хвалебная песнь», др.-инд. líbhyaṭi «желает», гот. liufs, д.-в.-н. liob «дорогой, милый»; гот. lubains ж. «надежда», galaubjan «верить», оск. loufir «vel», лат. lubet, libet «угодно», lubīdō, libīdō («страстное) желание [4]; В.И. Даля. «Толковый словарь живого великорусского языка»: Любленье ср. длит. любовь ж. об. (церк. любви, родительный любве) состоянье любящего, страсть, сердечная привязанность, склонность; вожделенье; охота, расположенье к чему. Любовь безумит, страсть. Божья любовь безгранична. Союз истины и любви рождает премудрость. Где любовь, там и Бог. Дай Бог вам любовь да совет (новобрачным). Не дорог подарок, дорога любовь. Старая любовь долго помнится. Любовь слепа, проказит. Любовь шутки шутит. Его сокрушила любвишка, любвишка. Любовь редко употреб. во мн., но тогда не склоняется) [1];*

б) создание *контекстуально-метафорического портрета слова любовь* (слово на уровне словосочетания и микротекста):

1. Подберите к слову, обозначающему чувство *любовь*, эпитеты.

По цвету – *светлая, чистая любовь*.

По звуку – *тихая, молчаливая любовь*.

По температуре – *горячая, жаркая, жгучая, знойная, кипящая, нежная, пламенная, пылкая любовь*.

По вкусу – *сладкая, сладостная любовь*.

По продолжительности, устойчивости чувства, о времени возникновения – *бесконечная, бессмертная, быстротечная, вечная, давняя, долгожданная, запоздалая, крепкая, мимолетная, немеркнущая, неожиданная, непоколебимая, неразлучимая, нетленная, первая, поздняя, последняя, ранняя, юношеская любовь*.

2. Подберите сравнения к переживаемому чувству с союзами *словно, точно, как*. Например, *светлая, словно любовь*.

3. Любовь является сильным чувством, которая способна мгновенно захватить человека. Составьте развернутое сравнение, включив в него один из глаголов. Например: *Любовь озарила душу, точно яркое солнце*.

Беречь, гореть, обрести, осветить, озариться; прийти, пламенеть.

Анализ паремий, фразеологических выражений (*ищи любовь сердцем, а не головой; любовь – кольцо, а в кольце нет конца; любви, огня да кашля от людей не утаишь; полюбится сова – не надо райской птички; если любишь, то женись, а не любишь – отвяжись; страсть коротка: вспыхнет да погаснет, а любовь всю жизнь греет; в любви женищинам известно всё, чего они не учили; любовь слепа; любви все возрасты покорны; любовь с первого взгляда*).

в) создание *словесного портрета концепта* (слово на уровне текста и в диалоге культур): обращение к текстам И. С. Тургенева «Отцы и дети», Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», Л. Н. Толстого «Война и мир», А. К. Толстого «Хождение по мукам»/«Князь Серебряный», стихотворениям Ф. И. Тютчева («О, как убийственно мы любим...»), А. А. Фета («Сияла ночь. Луной был полон сад...»), М. И. Цветаевой («Под лаской плюшевого пледа»), А. А. Ахматовой («Двадцать первое. Ночь. Понедельник», «Любовь», «О, жизнь без завтрашнего дня»), создание собственного текста-портрета чувства.

Для создания полноценного облика изучаемого концепта важно обратить внимание на следующий элемент концептуального анализа – метафорический портрет слова.

Выделяются как учебные следующие модели создания метафорического портрета: конструирование метафорических сочетаний разного строения, метафор, обозначающих чувства, метафор по принципу поля, сравнений с животными.

Учебную модель создания метафорического портрета можно использовать при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (концепт *друг*), романа Л. Н. Толстого «Война и мир» (концепт *семья*), пьесы М. Горького «На дне» (концепт *человек*).

Данная работа способствует активной речемыслительной деятельности обучающихся, помогает формированию собственной картины мира.

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Диамант, 2002. – 2 Т. – 784с.
2. Левушкина О. Н. Культуроведческий, культурологический и лингвокультурологический подходы в обучении русскому языку: полифония и иерархия // Полифония методических подходов к обучению русскому языку: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (15-16 марта 2012) / отв. ред. проф. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 66-75.
3. Мишатина Н. Л. Терминологический словарь методической лингвоконцептологии // Мишатина Наталья Львовна mishatinanl.ucoz [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mishatinanl.ucoz.com/index/glossarij/0-5>.
4. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Русский язык, 1993. –2 Т. – 623 с.

УДК 372.834

Кулагина Ю.А. СПРАВОЧНО-ПРАВОВЫЕ СИСТЕМЫ В КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

В современных условиях образования все актуальнее становится вопрос подготовки конкурентоспособных специалистов. Особенно остро данная проблема существует в системе подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Сегодня, педагоги профессионального обучения, выпускаясь из образовательных организаций высшего образования, должны не просто владеть набором компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности, но и уметь работать с нормативно-правовой документацией, регулирующей образовательный процесс учебного заведения.

Поэтому преподавателям, занимающимся подготовкой педагогов профессионального обучения, необходимо изменять подходы к преподаванию основного курса «Методика профессионального обучения», внося в учебный процесс элементы информационно-коммуникационных технологий, применяя справочно-правовые системы, такие как КонсультантПлюс, а также больше времени отводя на изучение документов, регламентирующих процессы в системе образования [3,4,5].

При этом процесс обучения целесообразнее выстраивать, применяя в основе технологию поиска информации, которая включает несколько этапов:

1. Обозначение области поиска информации;
2. Выбор полезной информации из общей массы, найденной информации;
3. Проверка информации на достоверность и объективность;
4. Анализ информации;
5. Систематизация и структурирование найденной информации [2].

Принимая во внимание тот факт, что возможности КонсультантПлюс не ограничиваются только быстрым поиском необходимой информации, а позволяют анализировать и систематизировать полученную информацию, поэтому посредством этой системы легко выполнить все основные этапы технологии поиска информации. Поэтому, на наш взгляд, просто необходимо активно внедрять данную систему в курс «Методика профессионального обучения», как основное современное средство обучения.

Преподаватель, прежде чем разрабатывать задания, должен:

1. Изучить возможности системы КонсультантПлюс;
2. Уметь осуществлять поиск информации разными способами;
3. Ознакомиться с имеющимися источниками информации в системе КонсультантПлюс;
4. Научить студентов осуществлять поиск информации в системе КонсультантПлюс грамотно и всеми возможными способами [1].

Разрабатывая задания для работы в справочно-правовой системе, преподаватель должен указывать не только содержание вопроса, но способ поиска информации в системе КонсультантПлюс, что поможет повысить результативность поисковых работ.

Таким образом, в качестве заданий для работы в справочно-правовой системе, преподаватель может предложить обучающимся:

1) составить список документов, регламентирующих систему профессионального образования по уровням, проанализировать и изучить Федеральный закон «Об образовании в РФ» по предложенному алгоритму, акцентируя внимание на системе профессионального образования, провести сравнительный анализ нескольких редакций документа;

2) осуществить поиск Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования любого направления подготовки и изучить условия реализации программы подготовки по заданному направлению, а также, опираясь на материалы ФГОС СПО, разработать Основную профессиональную образовательную программу, руководствуясь Примерной основной профессиональной образовательной программой, найденной в системе КонсультантПлюс, и Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования. Применение такой технологии повысит уровень наглядности и демонстрации процесса разработки учебно-программной документации и тем самым облегчит труд преподавателю, а также приблизит учебный процесс к реальным условиям профессионально-педагогической деятельности;

3) проанализировать Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», а также найти и изучить профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования", с целью формирования четкого понимания будущими педагогами профессионального обучения своих трудовых функций и действий в учебных заведениях системы СПО;

4) в рамках темы «Методическая работа преподавателя» педагог может предложить студентам для более глубокого изучения проанализировать дополнительно Письмо Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 20 июля 2015 г. № 06-846 «О направлении методических рекомендаций»:

- по организации учебного процесса по очно-заочной и заочной формам обучения в образовательных организациях, реализующих ОПОП СПО;

- об организации ускоренного обучения по ОПОП СПО;

- по организации выполнения и защиты ВКР в образовательных организациях, реализующих ОП СПО по программам подготовки специалистов среднего звена», а также Распоряжения Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы». Проанализировав данные документы, студенты должны разработать для себя траекторию движения по организации индивидуальной методической работы в учреждениях СПО.

Таким образом, подводя итоги всему выше сказанному, можно сделать вывод о том, что использование справочно-правовых систем в преподавании курса «Методика профессионального обучения» достаточно актуально на сегодняшний день и позволяет организовать правильно выстроенную работу по формированию у студентов методических и проектировочных умений с учетом требований документов, регламентирующих образовательную деятельность в системе среднего профессионального обучения.

Библиографический список

1. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской.-2-е изд. стер.-М.: КНОРУС, 2011.- 432 с.
3. Царапкина Ю.М., Лебедева А.В. Использование информационных технологий при обучении студентов в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (21). С. 203-210.
4. Червова, А.А. Информационные и информационно-деятельностные модели обучения / Г.М. Киселев, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2014. № 1 (81). - С. 105-110.
5. Червова, А.А. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами технологий взаимодействия: монография / А. А. Червова, Н. С. Татарникова, Е. А. Костылева. - Нижний Новгород, 2006. – 142 с.

УДК 372.800.4

Кустова Е.А. ТУРНИРЫ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ, КОНТРОЛИРУЮЩИЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Компьютерные телекоммуникации как один из видов современных информационных технологий выделены в отдельное направление информатизации образования. Телекоммуникационные компьютерные технологии достаточно быстро и четко определили свое место в сфере образования — дистанционное обучение.

Дистанционное обучение (ДО) – это форма учебного процесса, в которой отсутствующие явно личные контакты преподавателя и обучаемого реализуются средствами информационных сетей и информационно-коммуникационных технологий.

Учебный процесс в дистанционной форме – такой же сложный процесс, как и в очной форме, но с использованием интерактивных технологий (что принципиально отличает его от заочной формы).

В числе основных задач ДО информатике в начальной школе выделяются необходимость привить ребенку культуру информационного общества, не оттолкнуть от дальнейшего получения знаний по этому предмету и добиться того, чтобы компьютер привлекал подрастающее поколение не только играми и операциями в социальных сетях, но и смог открыть горизонты обучения, образования, умения получать максимум полезной информации, привить тягу к обучению, самообразованию, развить положительные качества в молодом человеке.

При большом количестве дистанционных курсов и обучающих программ лишь немногие из них ориентированы на младших школьников.

Интерактивный курс информатики «Азбука Роботландии» [6], запущенный в 2011 году, является одним из самых перспективных и постоянно развивающихся и совершенствующихся в настоящий момент. Коллектив разработчиков предложил дидактически обоснованный и методически взвешенный современный курс информатики для четырех лет начальной школы, который уже успешно работает, как в дистанционном, так и в общем учебном процессе.

Обучение на курсе «Азбука Роботландии» построено таким образом, что школьный учитель – руководитель команды – получает методическое и программное обеспечение от куратора курса и с помощью этих пособий организует занятия в соответствии с календарным графиком, рекомендованным куратором курса.

Основной целью курса является развитие алгоритмического стиля мышления [3]. На уроках, под контролем учителя, школьники осваивают азы информатики, выполняя задания, предложенные электронным методическим пособием. После изучения каждой темы учащимся предлагается выполнить задания на усвоение пройденной темы и применить свои знания на практике, воспользовавшись зачетными заданиями из электронного учебника.

И, наконец, одним из важнейших моментов здесь является конкурсная составляющая курса. После выполнения зачетных заданий по теме, получив полные и качественные знания, учащиеся переходят к сетевому турниру. Команды школьников, под руководством педагогов-наставников, получают задания турнира посредством интернет-технологий, по окончании которого выявляется победитель в личной и командной номинациях.

Задания турниров – это очень ответственная часть курса. Эти задания должны стать итогом при изучении той или иной темы курса. Поэтому имеет место их комплексность и творческая направленность.

Турниры помогают учащимся правильно поставить перед собой задачу и найти рациональный путь ее решения, а так же наладить диалог с другими участниками учебного процесса. Таким образом, турнир включает в себя все 4 компонента универсальных учебных действий: личностный, познавательный, коммуникативный, регулятивный [1].

В рамках подготовки к проведению турниров в Роботландском сетевом университете разработана система требований, по которым составляются конкурсные задания турниров [2,5]. Эти задания направлены на закрепление материала, изученного в рамках темы учебника, они не повторяют задания-практикумы учебника. Уровень сложности конкурсных заданий несколько выше: необходимость турнира заключается в том, чтобы проверить, научился ли ребенок мыслить логически, может ли решать нестандартные задания, а не только репродуктивно следовать шаблону.

После выполнения всех заданий наступает важный этап сетевого турнира – проверка работ участников. Это своеобразная методика экспертной системы в организации перекрестных проверок. Под понятием «экспертной системы» здесь понимается коллективная работа группы проверяющих (в перекрестных проверках), подобно судейской коллегии в фигурном катании, синхронном плавании, художественной гимнастике и других видах слабо формализованной деятельности.

Для организации турниров на курсе «Азбука Роботландии» была подготовлена коллекция задач. Все задачи направлены на то, чтобы отследить и фиксировать уровень усвоения школьниками информации, получаемой на уроках. Эффективность этих задач экспериментально подтверждена [5,6].

Коллективные, командные соревнования детских команд как форма компьютеризованных фрагментов уроков (начиная с самых первых) — это ещё один из реальных и эффективных путей воспитания коллективизма и взаимной ответственности школьников. Правда, чтобы получить необходимые педагогические результаты, недостаточно ориентироваться на информационно-программные механизмы «коллективизма»; значительная (если не исключительная) часть успеха определяется в таких компьютерных соревнованиях методической подготовкой учителя и его гуманитарной философской позицией.

Вписываясь непрерывно и регулярно в учебный дистанционный процесс тематическими сериями турнирных алгоритмических задач, конкурсы оставляют след в учебных программных средах тех знаний, умений, навыков и компетенций, которые объективно отражают накопленные интеллектуальные ресурсы. Они могут быть оценены количеством баллов, измеренных в экспертных системах. Учебно-тематический план дистанционного учебного процесса построен в виде таблицы, один из столбцов которой составляется баллами итоговых таблиц дистанционного учебного процесса.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская И.А. и др. Стандарты второго поколения. Формирование универсальных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская / под ред. Асмолова А.Г. – М.: Просвещение, 2010 – 159 с.
2. Бабушкина, Е.А., Первин, Ю.А. Тематические конкурсы как инструмент контроля успеваемости в дистанционном обучении младших школьников / Е.А. Бабушкина, Ю.А. Первин // Ярославский педагогический вестник – 2012. – Т. 3 (Естественные науки), № 4. – С. 77-89.
3. Ершов, А.П., Звенигородский, Г.А., Первин, Ю.А. Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы) / А.П. Ершов, Г.А. Звенигородский, Ю.А. Первин – Новосибирск, 1979. – 51 с. – (Препр./ АН СССР, Сиб. отд-ние; ВЦ; № 152). – (Школьная информатика; Вып. I). – С. 4.
4. Кустова Е.А., Первин Ю.А. Алгоритмические и логические задачи в начальном курсе информатики (из опыта дистанционного обучения) [Текст] // Palmarium Academic Publisher. – Berlin, 2013. – 385 с.
5. Роботландский сетевой университет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.botik.ru/~robot/ru/index.htm>
6. Теплая, Н.А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н.А. Теплая, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 168-171.

Машина А.В. ПРОЕКТНЫЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ В УЧЕБНОМ КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В наше время в образовательную деятельность детей вводят множество различных современных образовательных технологий, в том числе и метод проектов. Метод проектов – метод с давней историей. Этот метод не является принципиально новым в педагогике.

В Римской истории известно создание работ, которые назывались *progetti* (проекты). Их фундаментальными признаками были: ориентация на учащихся (так как их работа была самостоятельной); ориентация на действительность (предметом работы служили практические проблемы); ориентация на конечный продукт (разрабатывались план, эскиз, модель). Разработки студентов обычно не внедрялись, поэтому можно считать, что это было первое понимание проекта в педагогическом контексте [4].

Мысли русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева (1849 – 1922) легли в основу метода проектной деятельности с детьми. Он в своей книге «Дидактические очерки: Теория образования» писал: «Важно, чтобы человек мог сам учиться, чему нужно. Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться». Образовательный процесс он рассматривал как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма, писал: «Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений» [1].

Впервые термин «проект» употребил заведующий отделом воспитания сельскохозяйственного отделения в США Д. Снеджен в 1908 году. Это утверждают следующие исследователи: В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А. Мищенко, С. Е. Шишов, Н.И. Нетесова. Учащиеся таких сельхоз школ привлекались родителями для помощи в посадке и сборе урожая, вследствие чего не могли регулярно посещать занятия. Педагоги нашли способ решения этой проблемы, введя практику так называемых «домашних проектов». А в 1919 г. Американское школьное ведомство официально узаконило термин «метод проектов» в практике школьного обучения, выпустив рекомендации «Проектный метод в деле образования».

Американский философ Джон Дьюи (1859 - 1952), преподавая в университете Чикаго, вводил метод проектов в концепцию реформы педагогики. Дьюи считал, что обучение и воспитание должны быть ориентированы на практическую жизнь. По Дьюи целью воспитания должна быть организация непрерывных действий, которые направлены на достижение опыта и становление таким образом человека [5].

В исследовании Н.И. Нетесовой отмечается, что в широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Джона Дьюи — В. Х. Килпатриком (1871–1965), который выделил четыре типа проектов: 1. Воплощение мысли во внешнюю форму; 2. Получение эстетического наслаждения; 3. Решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы; 4. Получение новых данных, усиление степени познания, таланта. По мнению В. Килпатрика, проектом может быть: постановка пьесы в школьном театре; рассматривание и обсуждение картины; освоение какой-либо деятельности [4].

Параллельно введение метода проектов шло и в нашей стране. Так, известный советский педагог-экспериментатор С.Т. Шацкий в 1905 году организовал группу учителей, которые пытались внедрить метод проектов в работу с детьми. Их деятельность была основана на организации внешкольной работы, направленной на развитие творческих способностей детей. Взаимодействие воспитанника и педагога строилось так, чтобы оно охватывало и духовный мир ребёнка, и сферу его практической реализации.

В 30-е гг. XX века Народный комиссариат просвещения РСФСР утвердил программы для начальной школы, которые были построены на основе метода проектов. Однако всё это новшество было недолгим, поскольку не хватало педагогов, владеющих подобным методом, и программа сокращала объём часов по основным предметам. В 1931г. Постановлением ВКП (б) метод был осужден и в отечественной педагогике больше не применялся [2].

Только в середине 90-х гг. XX века метод проектов вновь стал приобретать популярность. Но современное понятие метода проекта отлично от прежнего. Раньше не было большого количества видов проектов, преобладал теоретический материал, подробно не регламентировалась деятельность педагога и воспитанников.

Таким образом, все говорят о методе проектов, но никто не говорит о проектных задачах, никто не связывает метод проектов конкретно с естествознанием, тем более - с естественнонаучными исследованиями.

Начальная школа закладывает основы естественнонаучной грамотности людей. На данный момент в начальную школу введён учебный курс «Окружающий мир», основные содержательные линии которого определены стандартом начального общего образования второго поколения и представлены в примерной программе содержательными блоками «Человек и природа», «Человек и общество», «Правила безопасной жизни». В рамках этого учебного курса педагог с детьми младшего школьного возраста работает над проектными задачами естественнонаучной исследовательской направленности [3].

Для успешной учебной и внеучебной деятельности младшего школьника нужна мотивация на данную деятельность. Одним из средств реализации данной мотивации детей на уроках курса «Окружающий мир» может служить метод проектных естественнонаучных исследовательских задач. В основе подобной деятельности лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию

школьников на получение принципиально нового знания. Но самостоятельно получать эти новые знания через реализацию проекта детьми в начальной школе сложно. Поэтому нужно большое участие педагога в проектной деятельности.

Если мы будем давать ребёнку на уроках готовые знания, то не состоится творческая поисковая активность, эти знания будут быстро уходить из поля зрения ребёнка. Исследовательская же деятельность мобилизует учеников, они «ищут истину», и конечный результат – нахождение ответов на вопросы. Именно такие знания являются наиболее прочными.

Проектные естественнонаучные исследовательские задачи в курсе «Окружающий мир» можно использовать каждый урок. Это могут быть краткосрочные проектные задачи, а также задачи, которые решаются достаточно долгое время (затяжные проектные задачи). Примером краткосрочной проектной задачи естественнонаучного исследовательского характера может служить работа над темой «Листья». Первый урок посвящается сбору материала (можно это организовать в рамках внеурочной деятельности), второй урок мы посвящаем непосредственной организации исследовательской деятельности (можно исследовать жилкование листьев).

Примером затяжных проектных естественнонаучных задач может быть исследование «Моя экологическая тропинка», когда выбирается участок местности и разрабатывается маршрут прогулки по этому участку (первый год – выбор участка, изучение местности; второй год – зарисовка маршрута и составление очерка о каждой станции; третий год – оформление и защита проекта; четвёртый – апробация и реализация исследования). Эта деятельность не пройдёт для учеников бесследно, она способствует развитию творческого потенциала ребёнка, вовлекает его в мир природы.

Таким образом, о проектных естественнонаучных исследовательских задачах в научной литературе говорится мало, но они являются важным фактором развития творческих способностей учеников. При этом необходимо учитывать их возрастные особенности, способствовать организации комфортной обстановки для данной исследовательской проектной деятельности, и тогда она будет успешной [6,7].

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ П.Ф. Каптерев. - М.: Педагогика, 1982. – С. 704.
2. Кукушин В.С. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / В.С. Кукушин, М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Г.В. Сучков; под ред. В.С. Кукушина. - Москва-Ростов-на-Дону, 2006. - С.237 - 248.
3. Примерная программа по окружающему миру [Электронный ресурс] Режим доступа: http://krhroo.ucoz.ru/fgos/fgos_noo/federal/primernaja_programma_po_okruzhajushhemu_miru.pdf (Дата обращения 20.05.2017).
4. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования/ Н.И. Нетесова // Молодой ученый. — 2014. — №19. - С. 587 - 590.
5. Projektarbeit mit Kinder [Электронный ресурс] Режим доступа: www.kirchherr.org/projektarbeit.htm (Дата обращения 26.05.2017).
6. Воробьев, А.П. Педагогические условия развития физико-технического творчества школьников: монография / А.П. Воробьев, А.А. Червова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 163 с.
7. Червова, А.А. Экспериментальное исследование развития и структуры интеллекта в процессе обучения физике в средней школе / А.А. Червова, Ю.Б. Альтшулер // Наука и школа. – 2007. – № 6. – С. 41-46.

УДК 37.018.523

Муцурова З.М. РАБОТА УЧИТЕЛЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

Исторически, большую часть Российской Федерации составляют сельские регионы, по статистике в России из 59 тысяч школ почти 40 тысяч - сельские, где учатся более четырех миллионов человек. В большинстве сельских школ за партами сидят не более 5-10 человек, что делает их с точки зрения финансирования нерентабельными, однако именно сельские школы страны, обеспечивают подготовку кадрового потенциала страны для решения ряда важнейших задач, таких как развитие сельского хозяйства с целью обеспечения продовольственной и сырьевой продукцией населения, а также потребностей в рабочих и интеллектуальных ресурсах для производства. Решение подобных задач сопряжено с необходимостью модернизации, повышению качества и эффективности образовательного процесса в сельских школах.

При этом сельская школа продолжает оставаться интеллектуально-культурным центром села и поэтому в прямой зависимости от деятельности этого учреждения находится решение многих социальных вопросов на селе [2].

Современная сельская школа России представляет собой особую образовательную структуру, которая имеет социальную, экономическую, педагогическую, культурологическую специфику, которая недостаточно учитывается при разработке различных методик обучения, а также в управленческих решениях, касающихся ее развития и модернизации. В связи с этим необходимо учитывать типологию сельских школ, учитывающих их особенности.

По мнению Гурьяновой М.П. [1], при разработке стратегии развития сельских школ необходимо учитывать регионально-дифференцированный подход, основанный на учете периферийной специфики сельских школ. Сельские общеобразовательные учреждения России по своим базовым характеристикам можно разделить на:

- пригородные и расположенные в отдаленных населенных пунктах;
- малочисленные и не уступающие по численности крупным городским школам;
- расположенные в поселках городского типа с населением в несколько десятков тысяч человек и в отдаленных малонаселенных пунктах;
- национальные и многонациональные;
- начальные, основные, средние;
- школы-новостройки и школы, имеющие богатую историю развития;

Общим критерием, объединяющим все сельские школы условно можно объединить в одну группу, является их место расположения, однако каждая из них обладает рядом характеристик, связанных с особенностями контингента обучающихся, социальными особенностями, образовательными программами, педагогическими кадрами, традициями школы и т.д., что значительно влияет на построение модели развития школы.

В связи с рядом социально - экономических процессов, происходящих в стране в последние годы, можно констатировать значительный отток людей из села в город, а также наличие демографического спада, который имел место быть в последние десятилетия, что повлекло за собой ряд изменений в сельской школе в плане численности обучающихся – увеличилось количество малокомплектных школ.

Под малокомплектной школой будем понимать школу без параллельных классов, с малым контингентом учащихся, где, как правило, учащиеся двух, трех или четырех классов объединяются в один класс – комплект, с которым работает один учитель.

Подобные школы характерны не только для России, во многих странах существуют такие образовательные организации, которые реализуют свои специфические задачи организационную структуру: например, в Норвегии половина малокомплектных школ занимается по системе объединенных классов, в Австралии с ее территориально распределенными поселениями большое значение для образования играло радио, на Аляске - телевидение.

На сегодняшний день во многих странах можно констатировать наличие большого опыта в использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в организации и реализации образовательного процесса в сельских школах, особенно – малокомплектных. За последние десятилетия такие технологии начали использоваться и в российских школах.

Активное внедрение средств ИКТ в различные сферы деятельности привело к возникновению процесса информатизации образования, под которым будем понимать целенаправленный процесс обеспечения сферы образования методологией, теорией, технологией и практикой разработки и оптимального использования средств ИКТ, ориентированный на реализацию целей обучения, развития индивида, включающий в себя подсистемы. Практическая реализация ИКТ и информатизации связана с отбором содержания отдельных предметов с целью создания электронных образовательных ресурсов, которые должны отражать требования ФГОС и учитывать специфику образовательной организации. Таким образом, одной из ведущих научно-методических проблем в данном случае становится создание методологии разработки современных информационно-педагогических технологий применительно к школьному образованию и методики их использования.

В 2001 г. во исполнение поручения Президента от 1 сентября 2000 г. № Пр-1769 и Постановления Правительства РФ № 224 от 23.3.01 Минобразованием России определены основные мероприятия проекта "Компьютеризация сельских школ - 2001". В развитие проекта Минобразованием России подготовлена и утверждена Постановлением Правительства РФ № 630 от 28.8.01 ФЦП "Развитие единой образовательной информационной среды на 2001 - 2005 годы" (РЕОИС).

На этом этапе основными являлись следующие направления информатизации образования:

- Подготовка кадров для информационного общества
- Развитие электронных образовательных ресурсов
- Компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования
- Поддержка региональных программ информатизации
- Развитие информационно-коммуникационных технологий управления образованием

Для реализации программы «Компьютеризация сельских школ» был определен ряд задач, требующих детальной проработки вопросов информатизации школы с учетом:

- точной постановки образовательных задач, решаемых в ходе данного этапа информатизации, делая при этом акценты:

- а. на создании технической базы для изучения информатики в сельских школах;
 - б. доставке вспомогательного учебного и учебно-методического материала по всем школьным предметам;
 - с. повышении квалификации и гибкой методической поддержке учителей;
- опоры на использовании лучшей части уже накопленного учебного и учебно-методического материала при его модернизации и переводе в современные технологические формы;
 - анализа всего множества имеющихся и перспективных вариантов технической транспортировки учебно-методического содержания;

- оптимизации выбираемого плана информатизации с учетом конкретных возможностей каждого российского региона,
- возможностей предоставления Правительством РФ таможенных и иных льгот на закупку техники и транспортировку сигнала;
- увязывания решения проблем информатизации сельской школы с общей стратегией информатизации образования и развития системы открытого образования.

Специфика обучения в сельской школе состоит в том числе и в определенном информационном изолировании обучаемых, известных ограничениях по применению наглядных, демонстрационных пособий и лабораторного оборудования, а также повышенной затрате бюджетных средств на обучение одного учащегося. За счет компьютеризации сельской школе предполагалось уменьшение информационной изоляции учащихся и более эффективное использование затрат бюджетных ассигнований. Речь идет о том, что при компьютеризации сельской школы необходимо не только дать возможность проведения полноценных школьных занятий, но и максимально использовать компьютерную технику для решения социальных вопросов, преодолев информационное неравенство сельских и городских школьников.

Библиографический список

1. Гурьянова М.П. «Типология сельских школ России» - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 30 октября 2007.
2. Пегушин В.М. «Методика организации системы повышения квалификации сельских учителей информатики в управлении информатизацией образования» Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Ростов-на-Дону, 2005.

УДК 373.24

Назарцева Ю.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

«В дошкольном возрасте закладываются основы личностной культуры, формируются ценностные ориентации, усваиваются правила человеческого общежития, развиваются элементы национального самосознания, воспитывается дружеское отношение к окружающим людям» [1].

«Эффективность этих процессов определяется специально организованной деятельностью, образовательной средой, созданием этнопедагогических технологий, которые базируются на концепциях гуманистического воспитания, на признании детства как культурно исторического феномена» [1].

Целью этнопедагогических технологий в дошкольном возрасте являются приобщение детей к культуре своего народа; развитие национального самосознания; воспитание доброжелательного отношения к представителям разных этнических групп; развитие устойчивого интереса к познанию и принятию иных культурных национальных ценностей, формирование этнокультурной компетентности.

Этнокультурная компетентность рассматривается в структуре общей социальной компетентности дошкольника, которая является одним из показателей готовности ребенка к школьному обучению.

Возможно установить определенные тенденции, характеризующие основы этнокультурной компетентности дошкольника. Прежде всего, они связаны с навыками сотрудничества со сверстниками и взрослыми, эмоциональными проявлениями, знаниями, характеризующимися эмоционально-побудительной направленностью, способами творческого преобразования [4].

«Для дошкольника этнокультурная компетентность характеристика развивающаяся. Говорить о полной готовности ребенка к осознанному восприятию, взаимодействию, сотрудничеству в полиэтнической действительности не приходится» [2]. В большей степени этнокультурная компетентность связана с наличием у детей представлений о своей национальной культуре, специфике поликультурного окружения, с дифференциацией основных понятий, с характером проявляемых чувств и отношений. Вполне очевидно, что данные характеристики и должны составлять основу этнокультурной компетентности дошкольников.

Для того чтобы воплотить эти идеи в жизнь, необходимо глубокое понимание на каком этапе обучения находится ребенок, а также об учебной среде. Р. Эстев отмечает: «Первоначальные усилия должны быть сосредоточены, на мой взгляд, на знании характеристик детей этого возраста, а также содержании организации их деятельности, наиболее подходящих методологических стратегиях, идеальном использовании пространства и использовании всех ресурсов, имеющихся в группах. Все это может оказать большую помощь в формировании этнокультурной компетентности дошкольников» [2].

Содержательный компонент этнопедагогической технологии конкретизирует общую цель задачами для разных возрастных групп и базируется на принципах отбора содержания: доступности и последовательности; эмоциональной насыщенности и личной заинтересованности, побудительности.

Современная образовательная ситуация характеризуется разнообразием подходов к разработке программно-методического обеспечения этнокультурного воспитания дошкольников. Обучение всегда должно быть поэтапным. Всегда должна быть оценка предыдущего уровня. Выбранные центры интереса должны быть чем-то ценным для дошкольников. Необходимо всегда поддерживать глобальную и комплексную перспективу. Организация аудитории должна быть гибкой. Необходимо использовать

аудиовизуальные средства и компьютеры. Должно быть индивидуальное внимание. Следует соблюдать дидактические единицы. Фокус должен быть коммуникативным.

«Следует использовать методологические ресурсы и мотивирующие материалы, такие как домашние животные / куклы, драматизация (палец, рука или тень куклы), песни, рассказы, игры, изображения (реалии, фотографии, карточки, настенные рисунки, костюмы, марионетки). Должна быть гибкая организация деятельности» [1].

Программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников «Мой родной дом» под ред. Т.И. Оверчук направлена на социализацию личности дошкольника, формирование любви к Родине – России на основе приобщения к национальной культуре. Построение педагогического процесса по реализации национально регионального компонента в дошкольном учреждении предполагает преимущественное использование аутентичных образцов. Такой подход потребует создания специальных условий, где произведения искусства и народного творчества будут гармонично встроены в современную образовательную среду, будут дополнять ее, отражая неповторимый колорит национальной культуры.

Дети любят использовать свое воображение. Способность дать возможность воображению и фантазийному потоку играет фундаментальную роль. Мы должны использовать это при формировании этнокультурной компетентности дошкольников и стимулировать творческое воображение. Например, они могут рисовать и описывать национальные костюмы, игрушки, предметы быта или участвовать в спектаклях, где требуется использование знаний о своей культуре и культуре других народов.

Эффективное развитие этнокультурных взглядов находится в зависимости с формами и методами обучения и воспитания. Преимущество при выборе форм организации данного процесса следует отдавать тем из них, которые имеют многофункциональный характер, способствуют формированию у детей познавательной активности и умения самореализации, органически вписываются в современный учебно-воспитательный процесс. К подобным формам относятся: «циклы занятий, включающие различные виды деятельности: познавательную, художественно-эстетическую, речевую, социально-коммуникативную и др.; беседы (важно использовать беседы не только в качестве словесного метода обучения во время занятия, но и самостоятельной формы работы с детьми); видеопросмотры (позволяют создать у детей динамические наглядные образы из жизни и деятельности разных народов, расширить кругозор); развлечения и праздники с этнокультурной и государственной тематикой; фольклорные концерты и театрализованные представления; целевые прогулки, экскурсии (на прогулках воспитатель может предложить детям проверить народные приметы, отгадать загадки, найти подтверждение поговорке, заострить внимание на особенностях ландшафта, климата, природных явлений, присущих данному региону)» [3].

Экскурсии, посещение выставок, музеев и других культурных объектов способствуют не только расширению знаний о местном окружении, но и получению новых сведений о реалиях других этнических миров, об особенностях уклада жизни, культуры народов.

«Искусство педагогов состоит в умелом комбинировании методов и приёмов, в логическом соотношении их с формой и местом использования, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников».

Современная образовательная ситуация характеризуется разнообразием подходов к разработке программно-методического обеспечения этнокультурного образования дошкольников. Имея в своем распоряжении различные программы и пособия по приобщению детей к национальной культуре, базу основных методов и приемов, творческий педагог-воспитатель может разработать собственные варианты, выбрать нужные средства обучения и воспитания, скорректировать, подстроить их в соответствии с возможностями конкретного дошкольного образовательного учреждения.

Если мы рассмотрим все вышеупомянутые аспекты, легко заключить, что начало формирования этнокультурной компетентности на этапе дошкольного образования является очень позитивным и не только выполнимым, но и рекомендуемым, поскольку цель состоит в том, чтобы дети видели важность этнокультурного образования как нечто естественное и нормальное, поэтому оно не должно быть исключено или изолировано от остальных областей обучения.

Библиографический список

1. Бабынина Г. Ф. «Традиции национальных культур», Казань: Школа, 2004, 188 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), Екатеринбург-2000, 937с.
3. Богатеева З.А. «Аппликация по мотивам народных орнаментов в детском саду» - М.:Просвещение», 1982, 176 с.
4. Комратова Н.Г. Дошкольное детство и основы национальной культуры Текст. / Н.Г. Комратова // Дошкольное воспитание. 2008. №9. - С. 92-97.

УДК 37.025.7

Прояненкова Л.А., Шиповская С.В. ПОНЯТИЯ «ИНЖЕНЕРНОГО» И «ТЕХНИЧЕСКОГО» МЫШЛЕНИЯ

В настоящее время инженерное мышление становится все более популярной темой дискуссий как в научном сообществе, так и в общественной жизни в целом. Приоритетными направлениями развития российской школы названы инженерное образование и дополнительное образование. Объектом нашего исследования является физическое образование учащихся в системе дополнительного образования. В педагогических исследованиях проблема подготовки к инженерной деятельности рассматривается как

проблема развития либо инженерного, либо технического мышления. В связи с этим возникает потребность в анализе понятий инженерное и техническое мышление для выбора предмета исследования.

Ряд исследователей (Н.Ю. Гутарева, С.В. Комаров, И.А. Мамаева, В.В. Никитаев, Л.Д. Столяренко и др.) выделяют инженерное мышление как отдельный вид когнитивной деятельности и подразумевают под ним сложное системное образование, объединяющее в себя разные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное, творческое.

Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова вводят следующее определение инженерного мышления: «...особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [2]. По их мнению, инженерное мышление включает в себя следующие компоненты: техническое, конструктивное, исследовательское и экономическое мышления.

Развитое инженерное мышление включает в себя такие параметры, как проблемность, способность выявлять и решать противоречия, умение мысленно строить идеальную модель, эффективная организация мыслительной деятельности, высокий контроль собственной умственной активности, способность сознательно ее форсировать, системность мышления, способность генерировать парадоксальные идеи, практическая направленность мышления, конкретность и четкость путей решения проблемы, способность к рационализаторству, изобретению и открытию, опирается на хорошо развитое воображение и включает различные виды мышления: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое, пространственное и др.

В связи с этим возникает вопрос: в какой все-таки мере инженерное мышление отличается от технического и в чем различия между собственно инженерным мышлением и просто высоким уровнем когнитивной деятельности?

Выделяемый В.Л. Блиновой и Л.Ф. Блиновой [1] особый тип организации знаний у одаренных детей соответствует параметру эффективной организации когнитивной деятельности для инженерного мышления, самодостаточная система саморегуляции, способность к самообучению – параметру высокого контроля собственной умственной активности, признак наличия специфических стратегий деятельности – способности к рационализаторству, изобретению и открытию, предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации соответствует параметру «способность генерировать парадоксальные идеи» и т.д.

Н.Б. Шумакова описывает общие характеристики, присущие умственно одаренным детям: повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности и исследовательском поведении; потребность в умственной нагрузке; интерес к системному описанию мира; ярко выраженный интерес к каким-то занятиям или сферам деятельности; настойчивость в достижении самостоятельно поставленной цели; высокий уровень обобщения и абстрактно-логического мышления; способность к выдвижению нестандартных идей и новых способов решений [5].

Итак, выделяемые исследователями признаки инженерного мышления практически совпадают с параметрами общей одаренности. В таком случае, по всей видимости, инженерным мышлением можно назвать высокий уровень мышления вообще, присущий не только инженеру, но и представителям самых различных, в том числе и гуманитарных, специальностей.

Таким образом, можно сказать, что термин «инженерное мышление» в том его понимании, которое принято упомянутыми выше исследователями, отличается неточностью и высокой степенью условности.

Рассмотрим понятие «техническое мышление».

М.Л. Шубас определяет техническое мышление как одну из форм логического отражения действительности, направленную на разработку, создание и применение технических средств и технологических процессов с целью познания и преобразования природы и общества в конкретных исторических условиях [4,6].

М.В. Мухина дает следующее определение технического мышления: комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, возникающих при обслуживании и ремонте оборудования и т.д.). М.В. Мухина вслед за С.Л. Рубинштейном утверждает, что именно стоящая перед человеком задача определяет особенность протекания мыслительных процессов и выделяет техническое мышление как самостоятельный вид мышления. В разных психологических ситуациях по-разному протекают мыслительные процессы, и если человек решает по роду своей деятельности технические и технологические задачи, то его мыслительные процессы протекают по-особенному и, отличаются от мыслительных процессов людей, профессионально работающих в иной, нетехнической, сфере [3].

Таким образом, техническое мышление – самостоятельный вид мышления, который включает в себя множество интеллектуальных процессов и может быть развит посредством психолого-педагогического воздействия. Инженерное же мышление фактически является высоким уровнем когнитивной деятельности в любом ее практическом воплощении и, следовательно, на наш взгляд, более правомерно говорить о техническом мышлении как присущем людям инженерных специальностей.

Предметом нашего исследования выбрано развитие технического мышления младших школьников в системе дополнительного физического образования.

Библиографический список

1. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань : ТГПУ, 2010. – 56 с.
2. Мустафина Д.А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста / Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова // Современные наукоемкие технологии, 2010. № 8. С. 16-20.
3. Мухина М.В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Н. Новгород, 2003 210 с.
4. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: Стиль мышления, картина мира, мировоззрение Текст. / М.Л. Шубас. Вильнюс: Минтис, 1982.- 173 с.
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2004. 336 с.
6. Харатян А.Ш. Методика формирования инженерной культуры выпускника технического колледжа средствами интеграции общетехнической, информационной и профессиональной подготовки / Харатян А.Ш., Червова А.А. // Приволжский научный журнал. 2008. № 3. С. 108-114.

УДК 372.8:355

Пухова Я.С., Перевозчикова Е.В. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Преподаватели с педагогическим образованием часто совмещают преподавание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с основной дисциплиной. Однако, учитель-совместитель при реализации межпредметных связей может уделять больше внимания своему предмету в ущерб курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». С другой стороны, взгляд такого педагога способен обнаружить более тесные связи между предметами. Профессиональное становление педагога проходит несколько этапов, каждый из которых отличается не только составом востребованных знаний и умений, но и их структурой, что позволяет говорить о специфических формах профессиональной подготовки, повышению квалификации и самообразования специалиста на разных стадиях [1]. Для усвоения содержания предмета и особенностей методики его преподавания преподаватели проходят обучение по повышению профессиональной квалификации на курсах повышения квалификации, на проблемных семинарах, а так же на заседаниях методических объединений, где обеспечивается успешность их деятельности в формировании основных компонентов культуры безопасности жизнедеятельности, которая достигается:

– наличием в системе повышения квалификации форм, методов, средств по развитию творческой индивидуальности преподавателя в вопросах безопасности;

– профессионализмом преподавателя (знания, умения, общий профессиональный и культурный уровень, психолого-педагогическая компетентность, социально-психологическая направленность, стремление к повышению квалификации, к самообразованию, к проектированию педагогических технологий воспитания);

– наличием в дидактическом арсенале преподавателя педагогических технологий формирования знаний, умений, навыков и воспитания профессионально важных качеств личности;

– готовностью учащегося к процессу формирования у него знаний, умений, навыков в соответствии с программой обучения и воспитания профессионально важных качеств личности, обеспеченных деятельностью (действиями) педагога.

Особое значение в решении проблемы – формирования основных компонентов безопасности жизнедеятельности, занимает подготовка преподавателей естественно-научного цикла, технологических процессов и производств, а также мастеров производственного обучения в области безопасности жизнедеятельности. В тематические планы курсов повышения квалификации на вопросы обеспечения безопасности, охраны труда и здорового образа жизни выделяется не менее 10% учебного времени. Однако этого недостаточно для обеспечения компетентности этой категории педагогических работников в вопросах безопасности производственного обучения профессиональных училищ и лицеев.

Необходимость подготовки всех педагогических работников в области безопасности диктуется следующими причинами: разрозненностью знаний в области безопасной жизнедеятельности по отдельным профильным программам; отсутствие связи знаний в области безопасности с будущей профессиональной деятельностью; недостаточное отражение вопросов безопасности действующих программах профессиональных училищ; отсутствие публикаций по обобщению и распространению опыта по воспитанию культуры безопасности будущего специалистам. Основными функциями работы профильного методического объединения являются:

1. Осмысление важнейших требований безопасности к подготовке будущих рабочих, своевременное доведение их до каждого преподавателя. Результатом осуществления этой функции может стать точное и творческое понимание всеми преподавателями своих обязанностей в области безопасности.
2. Внедрение достижений передового педагогического опыта по воспитанию культуры безопасной жизнедеятельности будущего специалиста.
3. Внедрение и использование научных достижений и рекомендаций педагогики и психологии безопасности.

4. Распространение за рамками лицеев и училищ лучшего опыта накопленного внутри учебных заведений по формированию культуры безопасной жизнедеятельности.

Без реализации этих функций работы методического объединения те- возможно осуществление всех остальных, так как успешность работы преподавателя по формированию культуры безопасной жизнедеятельности учащихся зависит от усвоения им существующих программных требований и нормативных целей образования в области безопасности, от знания достижений науки и передового опыта в данной образовательной области. Дополнительно к указанной группе функций методической работы можно отнести следующие: сплочение педагогов и превращение их в коллектив единомышленников на основе общих интересов в формировании культуры безопасной жизнедеятельности учащихся среднего профессионального образования; выработка общих традиций воспитания культуры безопасности будущих специалистов; анализ конкретного образовательного процесса и его результатов (изменений в уровне знаний, умений и навыков в области безопасности, воспитанности и поведения учащихся); обмен ценными педагогическими находками в области образования безопасной жизнедеятельности; приобщение преподавателей к научно-исследовательской и экспериментальной работе по актуальной проблематике образования безопасности учащихся профессиональных училищ [2,3,4,5].

Методическое объединение включает преподавателей разных дисциплин, поэтому одним из основных подходов к осуществлению подготовки преподавателей в области безопасности является междисциплинарный, который предполагает включение знаний основ безопасности в программы различных предметов. Межпредметная координация позволяет формировать у преподавателей умение использовать наиболее существенные знания в ориентированном на освоение основ безопасности жизнедеятельности педагогическом процессе.

Библиографический список

1. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: Учеб. пособие. / Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 220 с.
2. Сапронов В. Коренная потребность человека: Научная база образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» теория безопасности / В. Сапронов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2004. № 7. С. 35-41.
3. Михайлов, А.А. Культура безопасности жизнедеятельности в социуме студентов – будущих педагогов: компоненты и уровни сформированности // Вестник военного университета. 2012. №2. С. 70-74.
4. Михайлов, А.А. Проектирование социокультурной среды профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в вузе / Рябова О.Н. // Современные исследования социальных проблем. Электронный научный журнал. 2013. №6 (14).
5. Михайлов, А.А. Работа с базами данных в рамках исследовательской деятельности студентов педвуза по проблемам обучения безопасности жизнедеятельности / А. А. Михайлов // Информатика и образование. № 2, 2015. С. 32-38.

УДК 371.263

Расковалова О.С. СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ МОДЕЛИ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Для эффективной реализации успешности в обучении необходимо разработать модель, включающую в себя различные подходы, педагогические методики, обеспечивающие гибкость системы, способность к быстрому реагированию, приспособлению к постоянно изменяющимся условиям.

Яковлев Е.В. и Яковлева Н.О. в статье «Модель как результат моделирования педагогического процесса» дают следующее описание модели: «Моделирование в настоящее время становится одним из ведущих методов научно-педагогического исследования, что обусловлено его универсальным характером и исследовательскими возможностями, позволяющими изучать любой аспект педагогического процесса и формализованным образом отражать его существенные характеристики в виде обобщенной модели. Поэтому результатом большинства научно-педагогических изысканий является именно авторская модель изучаемого явления, в которой сконцентрированы предложения по совершенствованию функционирования предмета исследования. В то же время, несмотря на широкое распространение, среди исследователей до сих пор нет общего понимания ни в отношении самого процесса педагогического моделирования, ни, что особенно важно, в представлении его результата. Отсюда и неутрачивающая полемика о наполнении разрабатываемых педагогических моделей: их необходимом и достаточном содержании. Обоснуем наше понимание содержания и результата педагогического моделирования [5].

В статье «Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих инженеров на основе ресурсов сетевого взаимодействия» Колоусова Е.В., Лощилова М.А., Зайцев К.В. дают следующее описание модели проектирования будущих специалистов. При проектировании модели будущих инженеров, авторы взяли за основу системный, личностный и деятельностный подходы.

Системный подход предполагал раскрытие сути самой подготовки инженера, место подготовки специалиста в личностном развитии и так же влияние, которое может быть оказано на этот процесс внешними факторами.

Моделирование личностно-деятельностного подхода взяло за основу связь личности человека с его профессиональной деятельностью и так же с окружающим миром. Таким образом, появилась возможность рассмотреть профессиональную деятельность в социальном контексте, отношения между субъектами и профессиональную востребованность [3]. Таким образом, можно сделать вывод что при разработке модели важными составляющими является определение сущности профессиональное подготовки и ее места в

профессиональном развитии личности обучающегося, деятельность, направленная на развитие профессиональных качеств человека и формирование готовности к профессиональной деятельности.

Васин Е.К., Романова К.Е. и Чернова А.А. в своей статье «Педагогические условия наполнения модели обучения технологии школьников» приводят описание модели обучения, которая связана с электронными образовательными ресурсами и берет за основу систему закономерностей, которые состоят из педагогических условий обеспечивающих успех системы.

Далее авторы приводят структуру педагогических условий. Для успешного функционирования любой педагогической модели, по мнению авторов, является совокупность педагогических условий. Авторы подразделяют условия на три группы: организационные, предполагающие благоприятной атмосферы в процессе обучения; личностные, основанные на личных возможностях и способностях учащегося; педагогическое наполнение образовательных ресурсов, предполагающий качественный уровень материала.

Комфортная обстановка влияет на личность обучающегося, формирует мотивацию, развивает самостоятельность и стремление к познанию.

Активное включение обучающегося в образовательный процесс в период позволяет ему определиться со своими профессиональными планами к концу школьного курса обучения. Электронные ресурсы в дано случае помогают учащемуся раскрыть свои способности.

Личностное педагогическое условие предполагает развитие у учащегося высокого уровня мотивации и стремления к познавательной, творческой деятельности, что далее оказывает влияние на профессиональное самоопределение.

Далее авторы приводят определение педагогического наполнения:

«Педагогическое наполнение - это совокупность педагогических функционально обоснованных воздействий используемого электронного образовательного ресурса на пользователя (обучающегося). Оно стимулирует реализацию положительной реакции обучающихся на предпринимаемые педагогические воздействия, формирование эмоционально-деятельностной составляющей личности посредством осуществления творческих проектов, способствует реализации принципа творческого переноса имеющихся знаний, умений и способностей личности в практическую плоскость, целенаправленно включает в структуру творческого проектирования импровизационные задания, которые впоследствии становятся движущей силой творческих проектов и находят выражение в социально значимом практическом результате» [1].

Следовательно, можно сделать вывод, что для построения модели необходимо условие выполнения совокупности следующих условий: наличие комфортной окружающей среды для развития личности обучающегося; активное включения обучающегося в образовательную среду; высокий уровень мотивации к творческой и практической деятельности.

А.Н. Дахин в статье «Моделирование в педагогике» дает следующее описание построения педагогической модели: «Построение моделей-проектов, по мнению специалистов, предполагает реализацию конкретного пошагового плана. Так, Е.С. Заир-Бек рассматривает следующие этапы построения педагогической модели-проекта: 1) определение замысла; 2) эскиз модели проекта; 3) расстановка моделей действий / стратегий; 4) планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; 5) организация обратной связи, оценка процессов; 6) оценка и анализ результатов; 7) оформление документации. Следует заметить, что данный план не допускает вариативности, носит несколько утилитарный характер и пригоден для решения узконаправленных педагогических задач» [2].

Далее А.Н. Дахин описывает условия эффективности моделирования: «Эффективность моделирования, т.е. соответствие предлагаемой модели действительности и её прогностическая адекватность, валидность, определяются выбранными основаниями: изначальными теориями и гипотезами. Они, с одной стороны, указывают на границы допустимых при моделировании упрощений, с другой – определяют исследовательское поле применяемой модели. Одним из определяющих критериев работоспособности любой модели – физической, математической, семантической – является её степень адекватности действительности. Поэтому практически все исследователи, занимающиеся теорией моделирования, уделяют именно этому вопросу первостепенное значение<...> Для описания степени эффективности моделирования в педагогику введено специальное понятие – педагогическая валидность, которое близко к таким понятиям, как достоверность, адекватность, но не тождественно им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, так как в педагогике моделируются, как правило, многомерные и многофакторные процессы. Валидность отличается от достоверности наличием критериальной базы, позволяющей определить степень эффективности моделирования. Иногда адекватность как свойство модели характеризует простые, описательные, не всегда строгие «ожидания» к ней со стороны автора. В отличие от этого валидность содержит определённый изоморфизм между структурными элементами модели и операциональными критериями соответствия этих элементов с конкретными аспектами реального явления. Споры вокруг возможности моделирования сложных явлений социальной сферы продолжаются и сейчас, и они, наверное, не прекратятся никогда. И связано это с фундаментальной проблемой полноты каждой сконструированной модели. Одним из действенных способов повышения степени валидности модели является комплексный (или системный) подход к моделированию. Его суть в том, что посредством экстенсивного расширения системы моделей вводятся дополнительные подмодели, учитывающие различные факторы и направления

динамики исследуемой системы. Комплексная модель не является простой суммой составных моделей, а представляют именно систему, объединяющую составные элементы, которые сами находятся во взаимосвязи друг с другом. Ещё раз подчеркнем, что имеется в виду именно комплекс, а не произвольный набор моделей, который способствует эклектичности, произвольности и хаотичности описания, не приводящего к научной интерпретации прогнозируемых результатов. В конструировании целостного комплекса моделей и проявляется профессионализм исследователя» [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что на эффективность модели оказывает влияние наличие адекватности действительности, валидность, комплексный подход к моделированию.

Е. Ю. Петрова в своей статье «Модель реализации педагогических условий преодоления дезадаптации учащихся основной общеобразовательной школы» описывает модель, реализация которой позволяет учащемуся успешно осуществлять учебную деятельность и приспособиться к социально-психолого-педагогическим условиям в обучении: «Данная модель создана для прогнозирования и ее основная функция – диагностикопрогностическая, которая позволяет вносить свои коррективы в моделируемый объект. Использование модели помогает проследить эффективность ее применения с целью снизить уровень дезадаптации учащихся используя включенные в нее критерии.

В блоке диагностирования осуществляется реализация условий диагностики и определение уровня дезадаптации. Этот блок включает в себя: методики направленные на изучения познавательного процесса учащегося, методики формирования компонентов учебной деятельности, методику выявления сформированности предметных знаний, задания на логику, на определение общих учебных знаний, так же коммуникативные умения и организационные, предполагающие умение организовать свою учебную деятельность и поставить цели и задачи.

В блоке проектирования составляется комплекс методик, направленный на преодоление учебной дезадаптации, основанный на данных диагностики.

В блоке реализации педагоги осуществляют на уроках технологию включающую: мотивирующее начало урока, ознакомление с задачами, упражнения, направленные на развитие познавательной и творческой деятельности обучающихся, включение интересной информации в учебное занятие, повторение, анализ достижений.

Оценочно-результативный блок предполагает сравнение начальных результатов с результатами послед использования комплекса.

Так же важно заметить, что при реализации всех блоков соблюдается еще одно условие – повышение профессиональной компетентности педагогов в преодолении дезадаптации учащихся, так как позволяет преподавателям вовремя принимать необходимые меры по устранению дезадаптации и подвергать анализу результаты учащихся [4,6].

Задачами модели успешности в обучении является: выявление факторов, вызывающих проблемные ситуации в процессе обучения, осуществления контроля за мотивацией учащегося, создание условий формирования личной заинтересованности в результате.

Так же можно выделить следующие цели модели: успешное усвоение материала учащимся, наличие заинтересованности в результате, умение ставить задачи для улучшения результата, осознание своих пробелов в знаниях.

Модель успешности в обучении можно поделить на 5 компонентов: целевой, аналитический, прогностический, процессуальный, рефлексивный.

Целевой компонент включает в себя систему требований к учащемуся, направленных на достижение успеха в образовательном процессе. Предполагает создание условий, при которых теоретические знания предмета не расходятся с навыком практического применения.

Аналитический включает в себя отслеживание результатов учащихся, сравнение результатов обучения с трудностями задач, прогнозирование успешности в освоении изучаемого материала, прогнозирование возможных трудностей на пути к успеху.

Прогностический предполагает создание конкретной педагогической задачи, анализ имеющихся средств для достижения успешности в процессе обучения, составление плана взаимодействия преподавателя с учащимися в процессе обучения, направленного на достижение эффективных результатов.

Процессуальный включает в себя отслеживание прогресса в процессе обучения, практического применения теоретических знаний на практике, корректировка деятельности, путем добавления способов для более эффективного решения задачи образования.

Рефлексивный этап представляет собой систематизацию результатов обучения, анализ этих данных, с целью повышения успешности учащихся, проведение опросов среди учащихся, направленных на составление их личного представления о собственной успешности.

Библиографический список

1. Васин, Е.К. Романова К.Е, Червова А.А. Педагогические условия наполнения модели обучения технологии школьников [Текст] / Е. К. Васин // Педагогическое образование в России / Е.К. Васин, К.Е. Романова, А.А. Червова. - 2014. №1 С.221-225.
2. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике [Текст] / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы № 1(3), т. 2 - 2010 С. 11-20.

3. Колоусова, Е.В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих инженеров на основе ресурсов сетевого взаимодействия [Текст] / Е. В. Колоусова // Научно-методический электронный журнал «Концепт» / Е.В. Колоусова, М.А. Лощилова, К.В. Зайцев – 2015. – Т. 13. – С. 3751–3755. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85751.htm>.
4. Петрова, Е.Ю. Модель реализации педагогических условий преодоления учебной дезадаптации учащихся основной общеобразовательной школы / [Текст] / Е. Ю. Петрова // Вестник ТГПУ. 2011. №1 С.27-31.
5. Яковлев, Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / [Текст] // Вестник ЧГПУ. / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева 2016. №9 С.136-140.
6. Червова, А.А. Формирование исследовательских умений студентов вузов / А.А. Червова, И.А. Янюк // Наука и школа. - 2007. - № 6. - С. 11-14.

УДК 37.026

Резникова С.С. ГУМАНИТАРНАЯ КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня, в век информатизации, современное школьное образование обращает на себя пристальное внимание общественности. В связи с научно-техническим прогрессом и глобализацией социальных, культурных, экономических и политических процессов в мире, современное общество столкнулось с новыми проблемами нравственного порядка: экологическая проблема, невозможность затормозить технологический прогресс, загрязнение, демографические проблемы, вопрос о коэволюции человека и животного, вынос высоких технологий в космос и загрязнение космоса, проблема информационного потока, проблема искусственного интеллекта и механической жизни, проблемы генной инженерии, нравственные проблемы.

Реальности информационного общества, рост числа техногенных катастроф новые угрозы и опасности, которые оно несет человеку и человечеству, заставляют пристальнее посмотреть на современное школьное образование. Дети - наше будущее и, от того с какими нравственными установками они выйдут из стен школы, зависит не только развитие нашей страны на ближайшие десятилетия но и миропорядок.

Президент России Владимир Путин 31 декабря 2015 года подписал Указ N 683 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации".

Оборонные, политические, экономические, энергетические и геополитические цели России, представленные в данной Стратегии, довольно подробно освещены во многих СМИ.

Однако стоит обратить внимание и на то, что в Стратегии, с точки зрения национальной безопасности, особое внимание уделено таким сферам как образование, наука, семья, демография и в первую очередь - культуре.

Согласно отдельным подпунктам п. 70. Для решения задач национальной безопасности в области науки, технологий и образования необходимы:

- обеспечение лидирующих позиций России в области фундаментального математического образования, физики, химии, биологии, технических наук, гуманитарных и социальных наук;
- повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, а также в профилактике экстремизма и радикальной идеологии;
- повышение качества преподавания русского языка, литературы, отечественной истории, основ светской этики, традиционных религий;
- развитие системы поддержки талантливых детей, внешкольного дополнительного образования, детского технического и художественного творчества, решение проблем переполненности общеобразовательных организаций.

Согласно п.76. Стратегическими целями обеспечения национальной безопасности в области культуры являются:

- сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества, воспитание детей и молодежи в духе гражданственности;
- сохранение и развитие общероссийской идентичности народов Российской Федерации, единого культурного пространства страны;
- повышение роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве.

Согласно п.78. Стратегии «Сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества» признаны стратегическими целями в обеспечении национальной безопасности России, к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины.

Согласно п. 79. Угрозами национальной безопасности в области культуры являются размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии (включая распространение низкокачественной продукции массовой культуры), пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, а также снижение роли русского языка в

мире, качества его преподавания в России и за рубежом, попытки фальсификации российской и мировой истории, противоправные посягательства на объекты культуры [1].

Таким образом, на государственном уровне мы получили четкие указания главы государства и формулировки базовых национальных ценностей, на которые следует опираться в своей педагогической деятельности.

Гуманитарная компонента как нельзя лучше способствует выполнению данных указаний. Именно благодаря ей мы можем раскрыть перед учащимися смысл базовых национальных ценностей, сформировать особое миропонимание. Особенно важным является включение гуманитарной компоненты в естественнонаучные дисциплины. Именно они в первую очередь являются двигателями прогресса.

При всех успехах науки, техники, технологий главная надежда все же связывается с самим человеком, с его способностью познать законы истории и закономерности развития общества, сделать все для того, чтобы предотвратить вселенскую катастрофу.

А значит, наша задача воспитать такого Человека и начинать этот процесс необходимо с самого раннего возраста и гуманитарная компонента современного школьного образования тот самый инструмент, который призван нам в этом помочь.

Библиографический список

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 г. N 683) // <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>.

УДК 372.862

Рябова О.Н., Княгинина Н.А. СПЕЦИФИКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ

В современных социально-экономических условиях подготовка молодого поколения, способного эффективно трудиться на предприятиях, умеющего видеть как закономерности, так и перспективы общественного развития приобретает новое значение. Стремительно меняющиеся запросы социума требуют переосмысления понятия технологической подготовки школьников в образовательном учреждении, роли последней в общем образовании. Проблемы и перспективы технологической подготовки обучающихся рассматривались как отечественной, так и зарубежной педагогикой с момента возникновения потребности в квалифицированных рабочих кадрах, обусловленных социально-экономическими и политическими потребностями развития России [1,2,3,4].

На разных этапах развития педагогической науки в общеобразовательных учреждениях отмечалась необходимость совершенствования технологической подготовки в рамках экономического образования. В настоящее время интерес к экономическому образованию с использованием знаний и умений технологического образования все более актуален, что связано с социально – экономической деятельностью обучающихся в перспективе к своей будущей профессии.

Определяя содержания экономического образования в структуре Образовательной области «Технология» необходимо отметить, что предметная область «Технология» отражает практико-ориентированный характер и помогает подрастающему поколению овладеть практическими знаниями и умениями в оптимальном преобразовании материалов, энергии и информации по плану и в своих интересах. Такие знания и умения целенаправленно не дает ни одна содержательная составляющая общего образования, кроме образовательной области «Технология», которая реализуется на протяжении всего периода школьного обучения с учетом потребностей школьников, возрастных особенностей и перспектив их развития на каждой ступени обучения [8,9].

По нашему мнению, именно включение экономических знаний в технологическую подготовку, при соответствующей организации может обеспечить практическое усвоение технологических закономерностей созидательной деятельности с экономическим уклоном и овладение методами, средствами и культурой труда. Кроме того, в процессе занятий школьники могут практически познакомиться с миром профессий, выбрать сферу труда или конкретную специальность, обоснованно построить жизненные и профессиональные планы [5,6,7].

Однако необходимо отметить, что на сегодняшний день не существует единой четкой концепции школьного экономического образования, существует лишь рекомендованный Министерством образования минимум знаний по экономике для 10-11 классов общеобразовательных учреждений для профильных школ.

Мы предлагаем реализацию экономического образования в технологической подготовке на трех этапах обучения:

1. Начальное – экономическое образование в технологической подготовке, для школьников 1-4 классов, которое должно основываться на элементарных понятиях и знаниях.

2. Общее – экономическое образование в процессе технологической подготовке для школьников 5 – 11 классов.

3. Факультатив как вариант для средних общеобразовательных учреждений, и может быть введен в 10-11-х классах общеобразовательных школ.

При этом содержание образовательного маршрута экономического образования в технологической подготовке можно построить через:

1. экономические сведения, связанные с материалом технологической подготовки школьников;
2. соотношение и взаимосвязь содержания социально – экономических вопросов во внутренней структуре содержания учебного материала Образовательной области «Технология»;
3. преемственность и активное использование знаний и сформированных учебных универсальных учебных сведений, полученных при изучении других учебных предметов;
4. развитие инновационной творческой деятельности в процессе решений прикладных учебных задач и создания технико-экономических продуктов и проектов;
5. развитие предпринимательской инициативы как профессиональной подготовки школьников в процессе конкретной практической деятельности, учитывающей познавательные потребности школьников на их будущую профессию.

При построении представленного образовательного маршрута необходимо помнить, что используемые экономические сведения в технологической подготовке должны по объему и содержанию быть адаптированы для школьников до понимания и осознанного усвоения материала определенного возраста. Так же на каждой ступени обучения глубина раскрытия экономических понятий и знаний в технологической подготовке школьников, и освещения полезности информации должна быть доступна для избегания ненужных и вредных усложнений, или, наоборот, слишком элементарной и поверхностной трактовки.

Для определения уровня усвоения программного содержания и требованиями к результатам экономического образования в технологической подготовке школьников, мы установили, что изучаемая информация экономического характера, должна представлять собой систему знаний, умений и обоснованных действий, подчиненную определенной методической идее:

- технологические сведения (понятия, определения, термины, правила, теории, технологии и закономерности);
- практические работы (объекты труда, инструменты и приспособления, последовательность операций и действий, учебно-исследовательская и проектная деятельность, творческие задачи);
- творческие проекты (поиск, выбор и обоснование проекта, графическое отображение объектов и процессов, составление бизнес-плана и алгоритма по выполнению соответствующих технологических операций, выполнение технологических операций, экономическое обоснование, контроль выполнения работы и анализ результатов).

Таким образом, на современном этапе развития общества экономическое образование в технологической подготовке школьников становится шире по своим целям, содержанию и выполняемым функциями имеет интеграционную основу подготовки на протяжении всего периода обучения. При чем, технологическую подготовку школьников необходимо рассматривать как базовую составляющую в системе непрерывного образования человека, являющуюся таким же самостоятельным элементом общего образования, как гуманитарная и естественнонаучная подготовки.

Библиографический список

1. Егоров Е.Е., Субботин Д.В., Сизова О.С. Экономическое образование в школе как средство обеспечивающее успешную адаптацию обучающихся к развитию социально-экономических отношений в России // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.
2. Инновационные ресурсы в социально-экономической подготовке школьников [Электронный ресурс].
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)
4. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции" (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017) [Электронный ресурс].
5. Рябова О.Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках образовательной области «технология» // Научный поиск. 2014. № 2. С. 74.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. М.: Просвещение, 2011.
7. Хотунцев Ю.Л. Технологическое образование школьников - первый шаг инновационно-технологического развития страны / Ю.Л. Хотунцев / Материалы XIX Международной конференции по проблемам технологического образования школьников. - МГТУ им. Н.Э. Баумана. - 2013. - С. 4-16.
8. Червова, А.А. Инновационное развитие промышленно-гуманитарного техникума / А.А. Червова, Е.П. Сулаева, // Наука и школа. – 2010. – №6. – С. 49-50
9. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

УДК 371.13

Серошенко Д.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В современном обществе наблюдается тенденция стремительного роста объема информации, а так же развитие информационных технологий в большей части отраслей (энергетики, промышленности, медицины, торговли, страхования и др.), в том числе в образовании. Информатизация образования представляет собой процесс обеспечения методикой разработки и эффективного использования многообразных средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Развитие информатизации образования способствует формированию единого информационного образовательного пространства, которое позволяет обеспечить интерактивный диалог между обучающимися и педагогом, а так же получить доступ к учебным материалам средствами электронного обучения [1,3].

Электронное обучение является приоритетным направлением в образовательном процессе, что нашло отражение в законе «Об образовании в РФ» в ст. 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» и ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [2]. В законе «Об образовании в РФ» электронное обучение определяется как «организация образовательной деятельности с применением используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Основным средством обучения в этих условиях является сетевой информационный образовательный ресурс (далее – сетевой ресурс), под которым понимается дидактический, программный и технический комплекс, обеспечивающий обучение с использованием сети Интернет независимо от расположения обучающихся и педагога во времени и пространстве. Обучение с использованием сетевых ресурсов представляет собой системный образовательный процесс взаимодействия обучающихся и педагога с использованием таких средств обучения. Качественными являются сетевые ресурсы, которые учитывают специфику обучающихся, соответствуют методическим замыслам педагога и выполнены в соответствии с требованиями педагогического дизайна.

Педагогический дизайн представляет собой условия позволяющие создать сетевой ресурс, который будет соответствовать целям и критериям успешного освоения дисциплины. Для успешного построения образовательного процесса каждый педагог может самостоятельно выбирать технологии, методический материал, использовать возможности внедрения проектной, исследовательской, инновационной деятельности, подбирать эффективные образовательные траектории, соответственно, для успешного удовлетворения данным требованиям, каждый педагог должен обладать профессиональными навыками реализации образовательного процесса с применением средств педагогического дизайна.

Необходимым условием повышения качества педагогического процесса является профессиональная компетентность педагога, которая представляет собой совокупность ключевых компетенций, которыми должен обладать современный педагог (рис. 1).

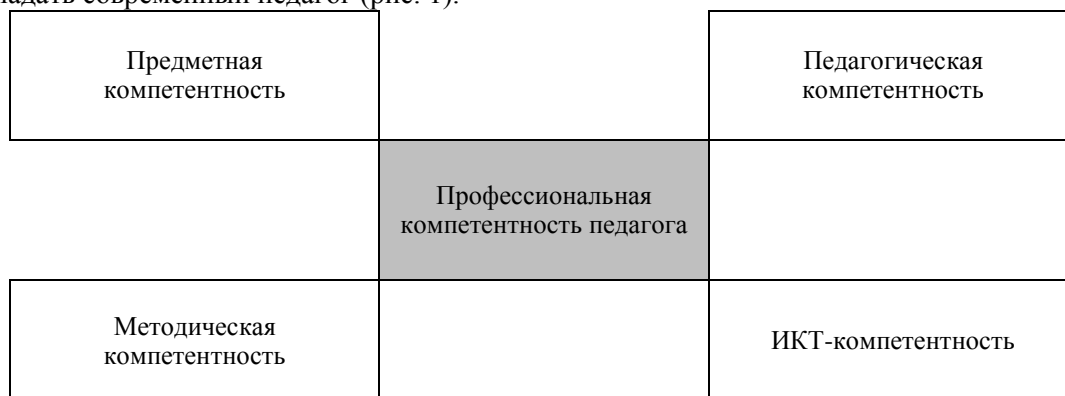


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности педагога в условиях изучения направления «педагогический дизайн»

Модель профессиональной компетентности педагога в условиях изучения направления «педагогический дизайн», представленная на рис. 1 содержит ключевые компетенции, выраженные в следующих определениях:

1. Предметная компетентность – совокупность знаний, умений и навыков в рамках отдельной предметной области.
2. Методическая компетентность – совокупность знаний, умений и навыков методики преподавания учебного материала.
3. Педагогическая компетентность – совокупность знаний, умений и навыков организации образовательного процесса.
4. ИКТ-компетентность – совокупность знаний, умений и навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями.

В условиях современного образования каждый педагог должен обладать набором представленных профессиональных компетенций, уровень владения данными компетенциями зависит от возрастных и индивидуальных характеристик педагога. В рамках данного курса повышения квалификации предусматривается подготовка всех желающих педагогов с учетом индивидуальных особенностей, главным условием является начальный уровень рассматриваемых профессиональных компетенций.

В рамках исследования предусматривается разработка вариативной методики подготовки педагогов разных предметных областей, разных возрастных категорий, разного уровня ИКТ-компетентности к использованию принципов педагогического дизайна в создании сетевых образовательных ресурсов (рис. 2),

данная модель позволит разнообразить учебный процесс, сделать его более наглядным и доступным в рамках освоения учебного материала.

	Вариант I. «Образовательная траектория для молодого педагога (20-35 лет)»	Вариант II. «Образовательная траектория для педагога среднего возраста (35-50 лет)»	Вариант III. «Образовательная траектория для педагога старшего возраста (50-70 лет)»
Предметная компетентность	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Методическая компетентность	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Педагогическая компетентность	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
ИКТ компетентность	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень



Уровень компетенции, которыми обладает педагог

Уровень компетенции, которыми не обладает педагог

Рис. 2. Вариативная методика подготовки педагогов к использованию принципов педагогического дизайна в создании ресурсов

Из рис. 2 следует вывод, что педагоги старшего возраста (50-70 лет) обладают богатым методическим опытом работы и высокой квалификацией, они владеют высокой предметной компетенцией, методической компетенцией, педагогической компетенцией, однако в их преподавательской деятельности возникают определенные сложности в освоении ИКТ-компетентности, исходя из этого они редко используют информационные технологии в учебном процессе. Данное условие связано с возникновением компьютерной тревожности у преподавателей старшего возраста в освоении инновационных знаний. Преподаватель старшего возраста может продолжать свою карьеру, развивая свой методический опыт, осваивая новые методы обучения с применением информационных технологий, тем самым будет минимизировать компьютерную тревожность.

Преподаватели среднего возраста (35-50 лет) относятся к категории высококвалифицированного преподавательского состава, обладают опытом работы, профессионализмом и высокой квалификацией, они владеют предметной компетентностью, методической компетентностью, педагогической компетентностью, ИКТ-компетентностью. Преподаватели среднего возраста стараются использовать информационные технологии в качестве средства обучения, совершенствуя процесс преподавания, повышая качество и эффективность учебного процесса.

Молодым преподавателям (20-35 лет) в виду их малого стажа работы не хватает предметной компетентности, методической компетентности, педагогической компетентности, однако они ориентированы на новшества, обусловленные развитием информационных технологий, они обладают прогрессивными знаниями в области ИКТ-компетентности, которые помогают строить учебный процесс в новой не традиционной форме, тем самым заинтересовывая и мотивируя обучающихся к активному изучению материала.

Подготовка педагогов в условиях современного образования предполагает разработку и внедрение новых моделей обучения в условиях информатизации образования. Для эффективной подготовки педагогов разных возрастов необходимо обновление содержания подготовки к реализации педагогического дизайна, разработке новых подходов к созданию сетевых образовательных ресурсов, которые позволят строить учебный процесс более качественным, эффективным и привлекательным, тем самым вовлекая обучающихся в усвоение учебного материала.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М., 2006. – 88 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года.

УДК 372.881.161.1

Смирнова В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ О ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЯХ «ПРОСТРАНСТВО» И «ВРЕМЯ»

Одной из основных целей нынешнего образования в области русского языка и литературы является воспитание грамотного читателя. Поэтому при изучении текстов в курсе русского языка и литературы возникает необходимость сосредоточить внимание на анализе текста, особенно художественного, который предполагает усвоение определенного объема знаний. Таким образом, для любого обучающегося в старших классах необходимо изучение литературно-теоретических понятий, в том числе осознание таких фундаментальных категорий языкознания, как пространство и время. Пространство и время – это важнейшие категории, позволяющие понять смысл текста, необходимые для восприятия как художественного или публицистического произведения, так и для изучения любого текста вообще, не учитывать данные категории при анализе текста - значит обеднять его понимание [2,4,5,6].

В рамках нашего исследования был проведен социологический опрос среди учителей - словесников города Шуи и Шуйского района. Нами отмечено, что учителя сохраняют традиционный подход к анализу текста, в который не включают или включают крайне редко, обзорно, пространственные или временные характеристики. Происходит это из-за небольшого количества часов, выделяемых на изучение темы «Текст» в старших классах. На основании проведенного нами опроса можно предположить, что некоторые из этих проблем позволят решить введение в учебный процесс элективного курса, направленного на обучение комплексному анализу текста. Так как в старших классах на изучение курса русского языка отводится всего 2 часа в неделю, то в полной мере освоить комплексный анализ текста не представляется возможным. Введение элективного курса дополнит и расширит знания по многоаспектному анализу текста. В нашем понимании курс не замещает уроки русского языка, а дополняет их, опирается на метапредметные связи с литературой.

Учащиеся должны научиться рассматривать текст как «единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершённый мир» и последовательно использовать при его анализе как собственно литературоведческие, так и лингвистические приемы и методы исследования текста. Работа на занятиях по анализу текста должна строиться как творческая, исследовательская деятельность. Предметом анализа могут служить и целые тексты, и фрагменты текста, и один из аспектов текстового целого (например, время и пространство, как в нашем случае), однако и они должны рассматриваться как конструктивные элементы целого. Понимая текст как упорядоченную совокупность информации, мы отмечаем моменты, в которых пространство и время играют какую-то роль для анализа [3].

Формирование первоначальных представлений старшекласников о пространстве и времени в тексте, в основе которого лежит принцип самостоятельности в образовательной деятельности учащихся и принцип последовательности в приобретении знаний, предполагает организацию методических форм урока, используемых в процессе поэтапного усвоения материала (урок - лекция, самостоятельная письменная или устная работа учащихся, работа по карточкам-информаторам, беседа - разбор как коллективная работа, урок-семинар), и совмещение теоретических знаний с практическим их применением на материале различных текстов.

Познавательный процесс осуществлялся при помощи разработанного нами информационного блока, который представляет собой систематизированный справочный материал, содержащий основные сведения по изучаемой теме, осмыслить который учащиеся должны с помощью учителя и самостоятельно. В целях наиболее глубокого усвоения теоретического материала старшекласники используют карточки-информаторы, которые состоят из материалов, полученных на уроке-лекции по изучаемой теме и вопроса - задания для практического закрепления.

Основу заключительного этапа в общей системе формирования представлений учащихся о категориях пространства и времени в тексте составляет методика обучения анализу изображенных пространственных и временных ориентиров при изучении конкретного текста.

Углубленное знакомство старшекласников с категориями «пространство и время» в испытуемом классе проходило через анализ произведения Бунина «Одна знакомая улица», данный рассказ, на наш взгляд, дает конкретный материал для понимания и закрепления теоретических знаний, полученных на вводных занятиях. Учащимся был предложен ряд вопросов для семинарского занятия, касающийся ведущих пространственной и временной точек зрения, интертекстуальных связей, речевых средств выражения изучаемых категорий и т.п.

В небольшом по объёму тексте (одна страница) достаточно сложная пространственная и временная структура. Главный герой разрывается между бесплотным настоящим, о котором читателю ничего не сообщается, и составляющим событийную канву рассказа прошлым. Именно в прошлом мы видим главного героя студентом, полюбившим «дочь какого-то дьячка в Серпухове, бросившую там свою нищую семью, уехавшую в Москву на курсы». Время действия в тексте двупланово – «весенняя парижская ночь» (крайне небольшой временной отрезок) и – одновременно – вся предыдущая жизнь героя. Вроде бы герой в Париже,

но его мысли, под влиянием стихотворения, словно путешествуют в прошлое. Переход от одного времени к другому практически не заметен, но главный акцент все-таки сделан на воспоминания о прошлом. Внимательный учащийся не пропустит лексических повторов, которые отсылают нас к картинам прошлого: «Помню, как весной провожал её... Помню, как наконец она взобралась... как я обещал ей приехать через две недели...». О настоящем (относительно автора) времени написаны всего несколько скупых строчек во вступлении, а о будущем и вовсе ничего нет. Создается впечатление, что герой текста о нем и не думал, целиком и полностью погрузившись в воспоминания.

Название рассказа уже пространственно - «Одна знакомая улица», выполняет для читателя роль безымянного объекта, как, например, города N – у Гоголя, С – у Чехова и т.д., столь характерного для типичного обобщения в русской литературе. Место действия существует в двух измерениях: абстрактный парижский бульвар противопоставлен той самой «знакомой улице», воплотившей в себя «Москву, Пресню, глухие снежные улицы, деревянный мещанский домишко». Эта улица реальна, осязаема именно благодаря многочисленным пространственным деталям, подчёркивающим, как важно для героя то, о чём он вспоминает. В самом деле, весенняя «густая, свежая зелень, под которой металлически блестели фонари» контрастна описанию русской зимы: «глухие снежные улицы», «мела метель, и ветер сдувал с деревянной крыши снег», «деревянное крылечко, занесенное снегом». Пространство тесно связано с временными образами, которые отсылают нас в прошлое: «...и мы бежали наверх, в морозном холоде и в темноте лестницы, в ее тоже холодную комнатку, скучно освещенную керосиновой лампочкой... Красная занавеска на окне, столик под ним с этой лампочкой, у стены железная кровать» [1].

Данный текст уникален тем, что в нем тесно переплелись стихотворение и проза. Бунину удалось объединить в один рассказ стихи и прозу, сделав так, что стихотворение стало стержнем, вокруг которого собирается проза. С помощью стихотворения Полонского автор развивает сюжетную линию. Обозначив экспозицию, он отвлекает внимание на стихи. А далее, с их помощью, завязывает и развивает действие. Можно говорить о том, что историческое время текста - это конец девятнадцатого и почти середина двадцатого века. Писатель как бы погружается в позапрошое столетие, впечатленный красотой строк Полонского. Если говорить об аспектах времени, то сразу бросается в глаза быт и жизнь людей конца девятнадцатого века. Мы можем найти в тексте признаки той эпохи: деревянный мещанский домишко, деревянное крылечко и звонок из проволоки. Черты двадцатого века - это вид Парижа и металлические, электрические фонари, слабо освещающие путь по бульвару.

Анализируя рассказ в классах с математическим уклоном, можно увлечь учащихся подсчетом разных частей речи с пространственной и временной семантикой. У Бунина в произведении «Одна знакомая улица» 47 глаголов прошедшего времени (глагол «был» в различных формах употреблён 9 раз), 10 глаголов – настоящего (5 из них – «помню» и 1 – «не верится») и лишь 2 глагола – будущего: «Послушай, убежим!». Но, как с горечью говорит герой рассказа: «У нас «убежим» не было»...

Некоторые учащиеся понимают важность изучаемых категории в тексте, но трактуют их роль крайне узко, рассматривая пространство и время на бытовом уровне, а не в общей структуре текста. Однако проделанная на занятиях работа позволила начать формирование способностей анализировать текст в аспекте пространственных и временных характеристик.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева. Роман. Рассказы / Сост. и авт. сопровод. текстов А. Саакянц. – М., 1987.
2. Вихрян О.Е. Материалы к курсу лекций «Филологический анализ текста» / О.Е. Вихрян. – Тула, 2011.
3. Гиришман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа / М.М. Гришман. — М., 1991.
4. Альтшулер Ю.Б. Формирование методологических и прикладных знаний в процессе обучения физике / Альтшулер Ю.Б., Червова А.А. // Наука и школа. - 2008. - № 2. - С. 29.
5. Червова, А.А. Экспериментальное исследование развития и структуры интеллекта в процессе обучения физике в средней школе / А.А. Червова, Ю.Б. Альтшулер // Наука и школа. – 2007. – № 6. – С. 41-46.
6. Воробьев, А.П. Педагогические условия развития физико-технического творчества школьников: монография / А.П. Воробьев, А.А. Червова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 163 с.

УДК 371.398

Смирнова О.А. ИНЖЕНЕРНАЯ КУЛЬТУРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время нашему государству остро необходимы такие специалисты, как инженеры, конструкторы, технологи. В связи с этим в современном образовании вопросы формирования у подрастающего поколения инженерной культуры, развития инженерного мышления, приобщения к творчеству являются наиболее актуальными. Современные школьники должны обладать комплексом знаний в естественнонаучной, гуманитарной и технической областях, чтобы осуществлять их интеграцию с технологиями современных производственных процессов, информационными технологиями, с конструкторско-техническим и художественным творчеством.

Одним из важных направлений формирования базовой культуры личности становится инженерная культура. Актуальность формирования инженерной культуры, технического мышления зафиксирована в современных Федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего образования (ФГОС).

Подготовку перспективных инженерных кадров необходимо начинать в школьном возрасте, ориентируя обучающихся на приобретение навыков технического творчества, прививать интерес к техническим исследованиям, развивать имеющиеся способности творческой одаренности.

Понятие «инженерная культура» имеет интегративный, многофакторный характер. Формирование инженерной культуры представляет собой процесс освоения личностью инженерных знаний, умений, ценностных ориентаций, позволяющих ему стать субъектом профессиональной культуры и включиться в процесс приумножения социально значимых ценностей, обеспечивающих индустриальное развитие страны на мировом рынке.

Инженерная культура – это культура технического творчества, талант изобретать то, что на первый взгляд кажется невозможным. Инженерная деятельность - это деятельность, направленная на создание искусственных, т.е. не существовавших ранее в природе, конкурентоспособных объектов с использованием технических средств и научных исследований, необходимых для удовлетворения материальных и духовных потребностей общества [4].

В основе инженерной культуры лежит интеграция технологической, графической, проектировочной, конструкторской, моделирующей, информационной подготовки [3].

Широкие возможности для формирования инженерной культуры раскрывает дополнительное образование, так как именно система дополнительного образования помогает обучающемуся расширить и углубить знания, используя интересные формы подачи информации, гарантирует дополнительные условия для раскрытия таланта, способностей обучающегося и их развития, а также способствует самовыражению, самоорганизации, развитию творческой активности.

В Федеральном законе «Об образовании РФ» дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [5].

Анализ исследований В.В. Абрауховой, А.Г. Андрейченко, В.А. Березина, М.Б. Коваль, В.И. Рыбакова, А.В. Скачковой, А.Б. Фоминой, А.И. Щетинкой и др. в области дополнительного образования позволяет сделать вывод, что дополнительное образование - это неотъемлемый атрибут образовательного пространства, обеспечивающий развитие интересов, индивидуальных особенностей на основе свободы выбора деятельности, которое выходит за пределы образовательных стандартов, в виде интеллектуальных, социальных, психолого-педагогических и других услуг в сфере досуга детей [1].

Дополнительное образование также создает предпосылки для развития и обновления образования в целом. Оно является инновационной областью для разработки образовательных моделей и технологий будущего [1].

Чем отличается человек со сформированной инженерной культурой? Тем как он воспринимает мир, как думает и что делает, у него сохраняется с детства способность удивляться и стремление задавать вопросы окружающему миру, людям, себе самому. Особенность поведения человека, обладающего инженерной культурой – равнодушие к существующему положению вещей, которое заставляет задуматься над проблемой и найти путь для того, чтобы исправить то, что не нравится, на то, что хочешь. Инженерных профессий очень много, но можно выделить то, чем занимается любой инженер: он исследует то, что уже существует, проектирует и создает то, чего раньше не было.

Какие ценности составляют ядро инженерной культуры? Во все времена инженерами руководило стремление изменить мир к лучшему, сделать что-то полезное, что облегчает жизнь, сделает ее более интересной и безопасной.

В творческом объединении «Город мастеров» сделаны попытки приобщить ребят к этим ценностям, это происходит, когда обучающиеся наблюдают, измеряют, проектируют, конструируют, ставят опыты, изготавливают модели и реальные объекты. При этом осваиваются технологии от самых простых, до самых современных, но главное – постепенно присваиваются нормы, правила, язык, способность мыслить и действовать, как инженер.

Изучение любого направления декоративно-прикладного творчества построено таким образом, что ребятам приходится искать решение вопроса, проблемы касаясь любого этапа изготовления изделия, начиная от задумки идеи, заканчивая презентацией готового продукта.

Ведущий педагогический принцип в творческом объединении «Город мастеров» – обучение действием по принципу Конфуция: «Я слышу и забываю. Я вижу и запоминаю. Я делаю и понимаю». В образовательном процессе применяются различные методы, приемы формы обучения: методы проектов, активные методы обучения, например: кейс-метод, синквейны, кластеры, ТРИЗы, «Мозговая атака» и «мозговой штурм» и др.

Таким образом, целью обучения является создание возможностей, с помощью которых у обучающиеся будет развито критическое мышление, сформированы навыки коммуникации, исследовательского познания (анализа, наблюдения, построение гипотез, обобщение), ребята смогут применить полученные знания, умения, навыки в жизни, которые помогут в решении различного рода задач.

Библиографический список

1. Березина В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие / В. А. Березина. — М.: Диалог культур, 2007. — 512 с.
2. Романова, К.Е. Модель организации образовательного технологического процесса на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов / Е.К. Васин, К.Е. Романова // Школа будущего, 2013. - № 5. -С. 176-182.
3. Смирнова, О.А. Модель формирования инженерной культуры будущих учителей технологии /Смирнова, О.А., Червова А.А. // Школа будущего № 2, 2012г., С.15-19.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. редактор А.М. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1983. – 1600с.
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года.
6. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

УДК 37.043.2

Смирнова О.Ю. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение уровня достижений всех обучающихся – сложная задача. Это требует от учителей использования целого ряда технологий и подходов, гибкости в обучении, планировании и оценивании, предоставления разных возможных вариантов обучения различным ученикам. В связи с этим в рамках практической реализации инклюзивного образования обеспечение качественного обучения невозможно без владения специальными педагогическими технологиями и практиками обучения, направленными на рост достижений обучающихся с различными образовательными потребностями.

Качественное и эффективное обучение может быть определено как такой вид обучения, который ведет к высоким достижениям обучающихся, предполагает востребованность результатов обучения в будущем.

Обобщение результатов ряда исследований позволило выявить основные принципы качественного обучения, к которым относятся:

- наглядный, хорошо организованный, планируемый процесс обучения;
- рефлексивный подход к обучению;
- четкие полномочия учителей и профессиональный педагогический климат;
- компетентность учителей: доскональное знание предмета и эффективное использование этого знания в целях повышения достижений обучающихся;
- поддерживающее и вдохновляющее образовательное окружение;
- критический анализ окружающей среды.

Что касается компетенции учителя, знание предмета зачастую определяется как центральный компонент, которым учителя должны владеть. Александер, Хакансон и Сандберг выделяют следующие компоненты качественного обучения, называя их совокупность «основной системой координат» развития качества обучения [3].

Система координат качественного обучения включает пять векторов или измерений:

1. Коллективный характер: учителя и обучающиеся совместно выполняют (разбирают) учебные задания;
2. Вектор взаимодействия: учителя и ученики взаимодействуют и выслушивают друг друга, делятся своими идеями и учитывают различные точки зрения и мнения;
3. Поддержка: ученики высказывают мнение в свободной форме, не боясь дать «неправильный ответ» или сказать, что они не понимают что-то, помогая друг другу достичь общего понимания;
4. Целенаправленность: учителя планируют, руководят или направляют взаимодействие в классе согласно конкретным педагогическим целям;
5. Кумулятивный эффект: учителя и ученики, опираясь на свои собственные и чужие идеи, объединяют их в логическую цепь мыслей и знание.

При этом основным для учителей является:

- умение доверять и верить в возможности учеников обучаться, не только посредством мышления, но и, преимущественно, через их действия и отношения;
- наличие возможности руководить (управлять) процессом обучения путем создания функциональных отношений с учениками в рамках различных форм (технологий) обучения;
- умение применять и адаптировать свои знания предмета в специфических ситуациях и условиях;
- использование хорошо-структурированных качественных целей и сложных заданий и проектов, требующих уровня понимания учеников чуть более высокого по сравнению с достигнутым в настоящий момент.

По словам Коэ и др., качественное обучение предполагает наличие шести компонентов, различным образом влияющих на успеваемость обучающихся [1]:

1. предметное знание (объем знаний) (значительное влияние на успеваемость учеников);
2. качество преподавания (значительное влияние на успеваемость учеников);
3. взаимоотношения в классе (СПК) (средняя степень влияния на успеваемость учеников);

4. классное руководство (средняя степень влияния на успеваемость учеников);
5. убеждения учителя (определенное влияние на успеваемость учеников);
6. профессиональное поведение (определенное влияние на успеваемость учеников).

Рейес и др. особое внимание уделяют социально-психологическому климату в классе. Они отмечают, что когда он характеризуется теплыми, уважительными, эмоционально поддерживающими отношениями, ученики показывают лучшие результаты обучения. Это отчасти связано и с тем, что обучающиеся в большей степени вовлечены в процесс обучения. Согласно результатам их исследования, академический успех носит производный характер – в некоторой степени – от психологических условий обучения и мотивации [4]. Также, Роув и др. отмечают, что одним из ключевых факторов качественного обучения является спокойная, хорошо организованная и упорядоченная «классная» среда, которая способствует развитию культуры роста и достижения всех обучающихся [5].

Одним из немаловажных факторов повышения эффективности обучения в целом и, особенно в условиях инклюзии, является владение специальными педагогическими технологиями и практиками обучения, направленными на рост достижений обучающихся с различными образовательными потребностями.

Основываясь на результатах ряда исследований, Хэттис выделяет следующие, наиболее эффективные подходы к обучению [3]:

- структурированное обучение: задания (предложения) с четкими ясными целями, выделение важных аспектов предмета в процессе обсуждения, наставничество, контроль усвоения учениками материала (обратная связь), резюмирование, обобщение и повторение;
- метакогнитивные (метапознавательные) стратегии: методы преподавания, обучения, основанные на принципах организации заданий для самообучения, саморазвития, поддержки партнеров, повторения и запоминания, формулировании целей обучения в будущем;
- поддержание обратной связи: уточнение, распределение и понимание целей и ожиданий сообща (учитель – ученик), создание ситуаций, которые провоцируют «использование» полученных знаний, обратная связь для того, чтобы ученики «продвигались вперед» и становились источниками знаний друг для друга;
- коллегиальное обучение: работа в малых группах;
- коллегиальное оценивание результатов.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что коллегиальное обучение, прямые указания и метакогнитивные стратегии являются наиболее продуктивными на пути достижения целей обучающимися, нуждающимися в специальной поддержке.

Диссегард и Ларсен [2] систематически анализировали результаты исследований в области образовательной инклюзии для того, чтобы определить инклюзивные стратегии, создающие положительные эффекты. В результате анализа результатов 43 исследований, они выделяют две инклюзивные стратегии, обеспечивающие успешность в обучении:

- методика, основанная на участии двух учителей: присутствие двух учителей или ассистента в классе оказывает положительное воздействие на всех учеников. Исследования подтвердили значение профессиональной подготовки в области совместного обучения;
- коллегиальное обучение: этот метод доказал свою эффективность в области инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных школах. Он также оказывает положительное воздействие на всех учеников класса.

Диссегард и Ларсен делают вывод о том, что «успешная инклюзия требует профессиональной подготовки учителей в области специальных приемов обучения учеников с разными образовательными потребностями, общения с ключевыми людьми, которые могут наставлять и оказать непосредственную помощь в процессе обучения и владения конструктивными методами обучения и специальными приемами обучения учеников с ООП»[2].

Таким образом, успешными инклюзивными педагогическими технологиями, с нашей точки зрения, являются те, которые учитывают различные потребности целого ряда учеников, как предполагает равенство обучающихся.

Следует подчеркнуть, что все вышесказанное свидетельствует о том, что в целях успешной реализации образовательной инклюзии на практике учителя должны хорошо владеть различными подходами и педагогическими технологиями, принимать во внимание то, что разные технологии соответствуют определенным целям адаптирующего обучения.

Библиографический список

1. Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Major, L. E. What makes great teaching? Review of the underpinning research. London: The Sutton Trust. 2014. [Электронный ресурс].
2. Dyssegaard, C. B. and Larsen, M. S., 2013. Evidence on Inclusion. Danish Clearinghouse for Educational Research. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Evidence>
3. Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. [Электронный ресурс].
4. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. and Salovey, P. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement, 2012. [Электронный ресурс].
5. Rowe, N., Wilkin, A. and Wilson, R. Mapping of Seminal Reports on Good Teaching (NFER Research Programme:

Developing the Education Workforce). 2012. [Электронный ресурс].

6. Романова, К.Е. Научные истоки педагогического мастерства /К.Е. Романова// Школа будущего, 2009. № 1. С. 59-67.
7. Романова, К.Е. Основные положения концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // К.Е. Романова // Школа будущего, 2009. - № 3. - С. 59-69.
8. Романова, К.Е. Модель организации образовательного технологического процесса на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов / Е.К. Васин, К.Е. Романова // Школа будущего, 2013. - № 5. -С. 176-182.
9. Романова, К.Е. Пути формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лицея / Н.Н. Алова, К.Е. Романова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012. - № 3 (12). - С. 80-84.

УДК 376.1

Соколова Д.В. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Направление на развитие инклюзивного образования становится одним из главных в современной российской образовательной политике. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Многие образовательные учреждения входят в программу «Доступная среда», где дети с ограниченными возможностями здоровья получают возможность осваивать образовательные программы общего образования вне специальных условий обучения и воспитания. Понятие «инклюзивное образование - это образование, которое является основным правом человека, что и создает основу для более справедливого общества» [3]. Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании. Для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей - инвалидов получение образования является неотъемлемым условием их социализации, которое обеспечивает полноценное участие в жизни общества.

В современных условиях процесс внедрения инклюзивного образования является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей.

Основа идеи инклюзивного образования в современном его понимании состоит в том, что совместное обучение дает многое как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувство взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями в развитии совместное обучение ведет к формированию положительного отношения к своим сверстникам, адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития и обучения. Внедрение инклюзивного образования обеспечивает дальнейшую гуманизацию образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование, формирование профессионального педагогического сообщества нового типа.

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Это не только часто болеющие дети, но и дети с повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с более серьезными проблемами (ЗПР, аутизм, эпилепсия, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. «Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности» [1].

Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ОВЗ сочетается с незрелостью высших психических функций, с нарушениями, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движений. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости, апатичности. Характерным признаком семилетних детей с ОВЗ является недостаточная готовность к школе.

Для того чтобы процесс социализации детей с ОВЗ был успешным, считаем необходимым отметить то, что, «во-первых, это дети, имеющие различные отклонения психического и физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие им вести полноценную жизнь. Поэтому необходима специальная методическая организация занятий для этих детей. Во-вторых, учитывая нарушения здоровья в каждом конкретном случае (диагноз детей) методическая организация занятий, должна быть соответствующей. Существуют требования к организации занятий с детьми с определенными видами нарушений в развитии» [2].

Немаловажным является обратить внимание на общие психолого-педагогические рекомендации в работе с детьми с ОВЗ:

- «1. Принимать ребенка таким, какой он есть;
2. Как можно чаще общаться с ребенком;

3. Избегать переутомления;
4. Использовать упражнения на релаксацию;
5. Не сравнивать ребенка с окружающими;
6. Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее;
7. Способствовать повышению его самооценки, но хвалить ребенка, он должен знать за что;
8. Обращаться к ребенку по имени;
9. Не предъявлять ребенку повышенных требований;
10. Стараться делать замечания как можно реже;
11. Оставаться спокойным в любой ситуации» [1].

Услуги специального образования могут предоставляться в самых разных условиях. Школы должны рассматривать общеобразовательный класс, прежде чем рассматривать любые другие условия, чтобы ребенок получал специальные образовательные услуги. Учителя поддерживают обучение в инклюзивных классах тремя способами. Во-первых, они учат так, что учащиеся с разными способностями и стилями обучения могут понимать и участвовать. Во-вторых, они изменяют задания, когда они слишком сложны. В-третьих, они моделируют уважение и поощряют дружбу. Внедрение инклюзивного образования обеспечивает дальнейшую гуманизацию образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование и тем самым успешную их социализацию. Немаловажное значение имеет и формирование профессионального педагогического сообщества нового типа, готового к работе в условиях инклюзивного образования. «Готовность педагогов к работе в условиях инклюзии рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность» [2].

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества. Для выполнения этой не самой легкой задачи, специалисты в области коррекционной педагогики считают, что необходимо координировать деятельность не только педагогов и психологов, но и создавать необходимые условия, как нравственные, так и материальные, организовывать совместную работу медицинских учреждений с общеобразовательной школой, поддерживать тесную связь с родителями детей с ОВЗ, повышать квалификацию учителей начальных классов с целью овладения специальными знаниями и навыками в рамках инклюзивного образования.

Инклюзивное образование обеспечивает увеличение качества образования, воспитания и социализации, создает гибкую адаптивную образовательную среду, которая соответствует образовательным потребностям всех детей. Но если брать курс на инклюзию, необходимо понимать, что движение в эту сторону с теми проблемами, которые существуют – это достаточно затратный процесс. На этапе внедрения данной программы надо двигаться очень медленно, предусматривая каждый шаг, анализируя условия и подбирая оптимальные средства.

Таким образом, проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья связана с социально-психологическими и психолого-педагогическими факторами. Социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Кузнецова, Л.В., Переслени Л.И., Солнцева Л.И. и др. Основы специальной психологии: учеб. пособие /Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Малеванов, Е.Ю. Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. канд. пед. наук. М., 2009.
3. Ратнер, Ф. Л., Юсупова, А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова М.: ВЛАДОС,2009.

УДК 371.214.46

Хренова Т.М. ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Наше время называют «веком информации». Информационное поле человеческого бытия ежедневно возрастает, и преподавателю сориентироваться в нем становится непросто. Информация и информационные ресурсы занимают центральное место. Временные рамки цикла обновления содержания информационного обеспечения учебной дисциплины стремительно сокращаются, и в будущем будут опережать темпы смены поколений. У преподавателя возникает необходимость постоянного повышения квалификации, обновления знаний.

Вопросами содержания образования как системы посвящены труды многих исследователей (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) и др. В работе И.Я. Лернера и М.Н. Скаткиена под содержанием образования понимается педагогическая адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, освоение которых поможет

обеспечить формирование всесторонней развитой личности, подготовленной к восприятию (сохранению) и развитию духовной культуры общества [1].

Смена традиционной образовательной парадигмы на личностно-ориентированную предусматривает раскрытие и развитие задатков и способностей личности, ее сущностных сил и призвания. Реформы в образовании предусматривают необходимость поиска научно-обоснованных технологий проектирования информационного обеспечения учебных дисциплин.

В настоящее время одним из направлений совершенствования образовательного процесса является решение проблемы проектирования информационного обеспечения учебных дисциплин в силу значительного увеличения информации, при этом все более проблематичным становится вопрос о выделении материала, подлежащего изучению в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Не вся информация может входить в содержание информационного обеспечения учебной дисциплины, а только та часть информации, которая изучена, представлена как научная, оформлена в учебную дисциплину и предназначена для усвоения [3].

Разработка такого содержания информационного обеспечения учебных дисциплин начинается с того, на что направлена дисциплина, какие результаты должны быть достигнуты. Преподавателю необходимо найти информацию, оценить ее (отфильтровать предметное знание), оно должно служить основой непротиворечивой научной картины мира. Для этого необходимо приложить немало усилий и времени для того, чтобы сформировать такое информационное обеспечение учебной дисциплины, с учетом количества часов, особенностей обучающихся, образовательного учреждения. Информационное обеспечение учебных дисциплин должно базироваться: на научной достоверности; на развертывании в логике соответствующей науки. Именно научные знания признаются конечной целью и результатом образования, также информационное обеспечение формируется с учетом количеством часов, особенностей обучаемых, образовательного учреждения.

Следовательно, современному преподавателю надо ориентироваться в информационном пространстве и обладать поисковыми знаниями, уметь применять в работе информационные технологии, ориентироваться в быстро меняющихся социальных условиях, адаптироваться к ним, оценивать информацию и критически к ней относиться. Приходит понимание, что качество человеческой жизни зависит от информированности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию. Здесь должное внимание стоит уделить информационной культуре преподавателя. В структуру информационной культуры преподавателя могут входить следующие компоненты: коммуникативная (культура общения - обмена педагогическим опытом); лексическая (культура письма и оформления информационного обеспечения учебной дисциплины); интеллектуальная (культуры научно-исследовательского и умственного труда); информационно-правовая; мировоззренческая и нравственная культура. Все эти компоненты взаимосвязаны.

Из вышесказанного следует, что человеку как субъекту новой реальности понадобятся новые способы ориентации в мире, которые позволят: а) адаптироваться к динамично меняющимся условиям жизни; б) сохранять самообладание и мужество в ситуации нестабильности и риска; в) конструктивно действовать и принимать ответственные решения в обстановке высокой неопределенности, имея дело с неструктурированной, избыточной, фрагментарной, противоречивой, альтернативной информацией; г) реализовать собственные интересы и притязания в обществе возросших возможностей [2].

Поэтому возникают следующие противоречия:

- между необходимостью фундаментальной подготовки обучающегося по учебной дисциплине и не разработанностью обоснования и процедуры выбора содержания информационного обеспечения учебной дисциплины;

- между современными требованиями регионального ранка труда и существующими подходами к отбору содержания информационного обеспечения учебной дисциплины;

- между большим объемом самостоятельной работы обучающихся и недостаточным временем, отводимым на ее контроль.

Таким образом, решение данной проблемы видится в разработке технологии проектирования информационного обеспечения учебной дисциплины, которая будет способствовать повышению качества образования.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2003 [Электронный ресурс].
2. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №4. С. 41.
3. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

Чистяков В.А. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕТОДОМ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»

Проектная деятельность обучающихся гарантирует возвышенную степень познавательного внимания, интереса, интеграцию абстрактного познания с практическим навыком и содействует развитию творческой активности.

Все ученики, даже те, кого называем «слабыми», с удовольствием и интересом выполняют задания. Кроме этого метод проектов выступает и как инструмент непосредственной связи между приобретенными знаниями и умениями в процессе решения практических задач [4,6]. Способствует истинному обучению, так как она: лично ориентирована; позволяет реализовать педагогические цели на всех этапах; характеризуется возрастанием интереса и вовлечённости в работу по мере её выполнения; позволяет учиться на собственном опыте, на реализации конкретного дела; приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт собственного труда. В новых Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО) метод проектов позиционируется как один из предпочтительных методов обучения. ФГОС предусматривает формирование социальных, коммуникативных, личностных, информационных, нравственных компетенций [5].

Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Это является отличительной особенностью нового Стандарта (рис.1).

Что является отличительной особенностью нового Стандарта?	
Стандарты первого поколения	Стандарты второго поколения
Создавать, давать знания	Развивать умения
Целью школы становятся не только знания, но и умения: - назначать задачи и добиваться её; - автономно промышлять и использовать знания; - оформлять проект собственных поступков и автономно расценивать их последствия; - задавать вопросы; - понятно формулировать собственные мысли; - беспокоиться о иных, быть нравственным человеком. В информационном обществе ключевыми стали не познания, а умения ими воспользоваться.	

Рис.1. Отличительная особенность нового Стандарта

«Важнейшей задачей прогрессивной системы образования считается составление совокупности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих зону ответственности «научить учиться», а не лишь только освоение обучающимися определенных предметных познаний и способностей в рамках отдельных дисциплин. Сформированность универсальных учебных действий считается ещё и гарантией профилактики школьных трудностей» [1]. Универсальные учебные действия — это умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта [2]. Умение обучаться считается необходимым моментом увеличения продуктивности освоения обучающимися предметных познаний, формирования умений и компетенций, вида мира и ценностно-смысловой базы личного морального выбора. Для применения информационных технологий в организации проектной работы данный тезис считается определяющим, собственно что разрешает соотносить уровень сформированности УУД с уровнем продуктивности сего расклада.

В составе основных видов УУД, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный [1].

При этом в рамках реализации проектной деятельности происходит формирование и развитие практически всех видов УУД, прописанных в ФГОСе. Задача проектной деятельности: в рамках ФГОС 2 поколения – формирование универсальных учебных действий в процессе проектной деятельности обучающихся.

Задачи проектной деятельности:

Формирование личностных УУД:

- формирование положительной самооценки, самоуважения, самоопределения;
- воспитание целеустремлённости и настойчивости.

Личностные универсальные учебные действия отражают систему ценностных ориентаций подростка, его отношение к разным сторонам находящегося вокруг мира [6].

Формирование коммуникативных УУД:

- умение производить разговор, координировать собственные воздействия с партнёром;
- способность благожелательно и чутко касаться к людям, сопереживать;
- умение играть перед аудиторией, высказывать своё соображение, защищать собственную точку зрения.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают способность воплотить в жизнь продуктивное общение в общей работе, выражая толерантность в общении, соблюдая критерии вербального и невербального поведения с учётом определенной истории [6].

Формирование регулятивных УУД:

- умение автономно и вместе задумывать работу и сотрудничество, брать на себя решения;
- формирование способностей организации рабочего места и здравого применения времени.

Регулятивные (регулятивность – приведение чего-то в порядок) универсальные учебные действия обеспечивают дееспособность обучающегося организовывать собственную учебно-познавательную работу, проходя по её шагам: от понимания цели – сквозь планирование поступков – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого итога, а в случае если надобно, то и к проведению корректировки [6].

Формирование познавательных УУД:

• сбор, классификация, сбережение, внедрение нужной информации.

Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают дееспособность к знанию находящегося вокруг мира: готовность воплотить в жизнь направленную идею, обработку и внедрение нужной информации [6].

Овладение перечисленными универсальными учебными действиями обучающимися случается в контексте различных учебных предметов. Учебный предмет «Технология» вносит существенный вклад в формирование всех универсальных учебных действий и имеет возможность стать опорным предметом для составления системы УУД. Возможности предмета "Технология" в развитии УУД уникальны. Для образовательной области «Технология» метод проектов является традиционным и эффективным. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, развитие исследовательских умений и навыков, что соответствует требованиям ФГОС в вопросе результатов освоения образовательных программ. Под **методом проектов** в предмете «Технология» знают метод организации познавательно-трудовой работы обучающихся с целью заключения задач, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта - продукта труда. Метод проектов разрешает обучающимся в системе овладеть организацией практической деятельности по всей проектно-технологической цепочке - от идеи до ее реализации в модели, изделии [3].

В ходе проектной деятельности у обучающегося поочередно складывается эмоционально-ценностное отношение к честному, креативному и созидательному труду, как один из ключевых плюсов человека; понимание гармонической связи мира вещей с миром природы и ответственности человека за поддержание данной гармонии; осознание значения культурных обыкновений, отраженных в предметах вещественного мира, их общности и обилия, внимание к их исследованию. Формирование познавательных УУД обучающихся методом проектов в курсе технологии исполняется на базе интеграции умственной и предметно-практической деятельности, собственно что разрешает обучающемуся более осознанно усваивать трудную информацию отвлеченного нрава и применить её для заключения всевозможных учебных и поисково-творческих задач. Для формирования регулятивных УУД в курсе технологии формируются подходящие обстоятельства за счёт того, что выполнение заданий настоятельно просит от обучающихся планирования грядущей практической работы, соотнесения собственных поступков с установленной целью, установления причинно-следственных связей меж выполняемыми деяниями и их итогами и прогнозирования поступков, важных для получения планируемых результатов. Нацеленность проектов на оригинальный конечный результат в ограниченное время создает предпосылки и условия для достижения регулятивных результатов:

– определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата творческого характера;

– работа по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом;

– понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации.

Формирование коммуникативных УУД в курсе технологии при выполнении плана обеспечивается целенаправленной системой методических приёмов. В частности, нужно организовывать общую работу в паре или же группе: воплотить в роли, осуществлять деловое сотрудничество и взаимопомощь (сначала под управлением учителя, вслед за тем самостоятельно), разрешать конфликты.

Овладение УУД, в конечном счете, ведёт к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение обучаться. Проект дорог тем, собственно что в ходе его выполнения обучающиеся обучаются самостоятельно приобретать познания, получают навык познавательной и учебной деятельности. В случае если ученик получит в школе исследовательские способности ориентирования в струе информации, научится разбирать ее, обобщать, видеть направленность, сравнивать факты, создавать выводы и решения, то он в силу более высочайшего образовательного уровня проще станет адаптироваться в последующей жизни, правильно выберет будущую профессию, будет жить творческой жизнью.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2011. -159 с. - (Стандарты второго поколения).
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008.
3. Насырова, Э. Ф. Модульно-рейтинговая и проектная технологии формирования профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства: моногр. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2008. - 140 с.
4. Ушакова, О. Б. Воспитание российских школьников в свете ФГОС / О. Б. Ушакова. - Самара, 2011.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс].
6. Федотова, А. В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования [Электронный ресурс] / А. В. Федотова.

УДК 371.214.46

Хренова Т.М. ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Одной из важнейших задач образовательного процесса является создание высококвалифицированными специалистами информационного обеспечения учебной дисциплины. Конечным продуктом разработки преподавателей может быть рабочая программа конкретной учебной дисциплины, на основе которой может быть разработан электронный учебник или электронное учебное издание по учебной дисциплине, открытый онлайн курс и прочие продукты, которые могут входить в содержание информационного обеспечения учебной дисциплины [3,4].

Рабочая программа учебной дисциплины является проектом содержания электронного учебника или электронного учебного издания, онлайн курса и др.

Содержание информационного обеспечения учебной дисциплины должно иметь отражение в рабочей программе, где определен объем в часах, проведено разделение теоретических и практических занятий, установлена последовательность их проведения, отображены межпредметные связи, определен состав структурных элементов содержания (компетенций) и т.п. Разработка информационного обеспечения учебной дисциплины может проходить в несколько этапов.

Первый этап – ознакомление и изучение нормативной и учебно-методической документации – это Федеральный государственный образовательный стандарт, примерный учебный план, примерная учебная программа, локальные акты образовательного учреждения.

Примерная учебная программа рекомендуется Министерством образования и науки Российской Федерации, она является ориентиром для составления авторских учебных программ и учебников.

Локальные акты образовательного учреждения: положение о порядке подготовки и защиты курсовых работ (проектов); положение о рабочей программе дисциплины (модуля); положение о рейтинговой системе оценивания результатов обучения; положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, положение о фонде оценочных средств для текущего и промежуточного контроля результатов обучения и др.

Второй этап – выбор и разработка средств обучения, с учетом индивидуализации обучения:

1. Учебная и учебно-методическая литература (учебники, учебные пособия, лабораторные работы, конспекты лекций и др.). Учебник по своему содержанию должен удовлетворять ФГОС и раскрывать программу учебной дисциплины (модуля). Учебное пособие чаще всего является дополнением к основному учебнику, которое может содержать апробированные знания в ходе исследовательской деятельности преподавателя и обучающихся. Преподаватель на основе поисково-исследовательской деятельности помогает реализовать запросы и интересы учащихся, а результаты деятельности включать в содержание информационного обеспечения учебной дисциплины, что является одним из источников обновления содержания. Некоторые функции управления познавательной деятельностью можно делегировать обучающемуся, предоставляя ему возможность сформировать свое информационное обеспечение по учебной дисциплине, тем самым проектировать свой собственный образовательный маршрут. Это помогает преодолеть противоречие между уровнем учебной деятельности, который задают стандарты, и реальными возможностями каждого обучающегося.

Таким образом, при формировании содержания информационного обеспечения учебной дисциплины могут использоваться различные источники информации: библиотека образовательного учреждения; электронные библиотечные системы; исследовательская деятельность преподавателя, участие в конференциях; электронные образовательные ресурсы; Федеральные образовательные порталы; поисковые системы, с помощью которых можно найти многие другие источники информации, например, статьи, справочники, энциклопедии, словари, учебники и др.

2. Учебно-наглядные пособия (портреты, карты, плакаты и др.).

3. Технические средства обучения (мультимедийные проектор, электронная доска, компьютер и др.)

4. Электронные средства обучения, например, образовательные YouTube каналы и др. Преподаватель может включить в самостоятельную работу задание по поиску видео на заданный вопрос, тем самым формируя свое информационное поле по своим запросам и потребностям. Преподаватель может предложить сформулировать, сравнить и противопоставить концепции, представленные в нескольких видео. Вместе составить список сходств и отличий по данному вопросу, предложить написать небольшое эссе. Поэтому использование видео на занятиях возможно с сопровождением учителя: видео как импульс для коммуникации, видео как материал для развития критического мышления и видео как способ развития поиска информации в Интернете.

5. Специальное оборудование для практической деятельности (например, для лабораторной работы по химии нужен лабораторный штатив, спички, колба, пробирка и т.д.)[2].

Третий этап – определение функционально-логической схемы и содержания лабораторных, практических и семинарских занятий (при наличии в учебном плане), а также контроля усвоения знаний,

умений и навыков, это могут быть: контрольные работы; тестовые задания; задания для самостоятельной работы; вопросы для зачёта; экзаменационный материал и др.

На этом этапе формируется общее содержание информационного обеспечения учебной дисциплины (расчленение на темы, установление очередности их изучения).

Четвёртый этап – написание методических рекомендаций:

1. Методические рекомендации по выполнению лабораторных работ;
2. Методические рекомендации по выполнению практических работ;
3. Методические рекомендации по выполнению самостоятельных работ;
4. Методические рекомендации по чтению необходимой литературы или изучению учебной дисциплины

Пятый этап – оформление информационного обеспечения учебной дисциплины, апробация и корректировка информации в учебном процессе, согласование и утверждение [1].

После разработки информационного обеспечения учебной дисциплины, его проверяют в практике учебного процесса, в ходе которой анализируются результаты обучения, вносятся коррективы. Основанием для внесения коррективов могут послужить: ФГОС; обновление основной образовательной программы; обновление учебного плана; развитие науки, техники, культуры, экономики и др.; приобретение новой литературы библиотекой и др.

Представленный перечень элементов информационного обеспечения не является исчерпывающим и может быть откорректирован и дополнен преподавателем по своему усмотрению, запросу образовательного учреждения, а также с учетом специфики учебной дисциплины.

Системное изучение и разработка информационного обеспечения учебной дисциплины в соответствии с рассмотренными технологическими этапами, позволяет сформировать полный комплект материалов по учебной дисциплине.

Таким образом, рассмотренная нами цепочка деятельности по созданию и формированию информационного обеспечения учебной дисциплины отражает последовательность работы преподавателя.

Библиографический список

1. Институт общего образования. Методические рекомендации. Рабочие программы: структура, содержание, оформление [Электронный ресурс].
2. Хренова, Т.М. Процедура разработки учебно-методического комплекса // Инновационная деятельность в образовании. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. - 2014. – 269 с.
3. Теплая, Н.А. Структура процесса формирования информационной культуры студентов - будущих инженеров в техническом вузе / Н.А. Теплая, А.А. Червова // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 51-52.
4. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

СЕКЦИЯ № 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Руководители секции:

Правдов М.А. – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя);

Ермакова Ю.Н. – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя).

Победители секции:

I место Кузнецова Н.И. – инструктор по физической культуре (г. Шуя);

I место Горелова Н.Н. – музыкальный руководитель МДОУ «Центр развития ребенка - Детский сад №2» (Г. Шуя);

II место Лёзов Д.В. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Кочетков Е.Е. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

УДК 378.6

Баландин Е.В., Блохин Д.Ю. ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МО РФ

В настоящее время имеют место тенденции роста числа призывного контингента с недостаточной физической подготовленностью, с дефицитом веса, с вредными привычками, с отсутствием самой потребности к занятиям спортом, о чем свидетельствуют обобщенные результаты за 2014-2016 года сдачи абитуриентами ВУЗов МО РФ вступительных испытаний по физической подготовке, а так же материалы круглого стола на тему: "О ходе проведения общероссийского мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи в субъектах Российской Федерации", проведенного в Совете Федерации Федерального Собрания РФ 23 марта 2007 года. В этих условиях возникает объективная необходимость обоснования проблем и противоречий военно-физического воспитания курсантов, обеспечивающих их полноценную подготовку к

современной военно-профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что требования к обязательному минимуму содержания и уровню военно-профессиональной подготовки выпускников ВВУЗов МО РФ с высшим военно-специальным образованием довольно высоки. Они устанавливают, что выпускник военно-учебного заведения с высшим военно-специальным образованием должен знать принципы здорового образа жизни и роль физической культуры в профессиональной деятельности, профилактике заболеваемости и реабилитации, роль физической подготовки в профессиональной деятельности военнослужащих, цель, задачи, содержание физической подготовки ВС РФ, принципы здорового образа жизни и пути их реализации, содержание и методику проведения различных форм физической подготовки, требования к проверке и оценке физической подготовленности военнослужащих и подразделений, руководящих документов по планированию, контролю и учету физической подготовки в подразделении, обучать подчиненных физическим упражнениям, приемам и действиям, формировать навыки выживания в экстремальных условиях военной службы, организовывать и проводить все формы физической подготовки в подразделении, предусмотренными программой обучения, методикой организации и проведения всех форм физической подготовки, методикой развития физических качеств и формирования двигательных навыков.

Исходя из требований наставления по физической подготовке в ВС РФ, курсанты овладевают: на первом курсе – объемом физических упражнений и теоретическими положениями военнослужащих, проходящих военную службу по призыву; на втором курсе – установленным программой объемом физических упражнений, теоретическими знаниями и организаторско-методическими навыками и умениями проведения физической подготовки и спортивной работы в объеме требований к командиру отделения; на третьем и старших курсах – всем объемом физических упражнений, теоретическими знаниями и организаторско-методическими навыками и умениями организации физической подготовки и спортивной работы в объеме требований к командиру взвода, роты.

Отмеченные в работе Свистунова М.И. [2] проблемы физического воспитания в военных ВУЗах актуальны и в настоящее время. Процесс обучения по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» в военном вузе характеризуется следующими особенностями:

а) количество аудиторных часов, отведенных на изучение дисциплины недостаточно (это объясняется тем, что квалификационные требования намного выше, чем требования в гражданских не физкультурных вузах, а выделяемое время на дисциплину одинаково);

б) занятия по дисциплине посещаются не в полном объеме (часть времени курсанты проводят в нарядах, караулах и командировках);

в) исходный уровень знаний по физической культуре и спорту различен (курсанты не изучали теорию и методику физической культуры вообще, или изучали её в общих чертах, т.е. имеют нулевой базовый уровень);

г) исходный уровень физической подготовленности и состояния здоровья поступающей в военный вуз молодежи с каждым годом снижается.

Сегодня военные ВУЗы осуществляют подготовку курсантов одновременно по двум специальностям: стандартизированной гражданской и соответствующей военной. Возникший дефицит учебного времени восполняется только за счет военных и специальных дисциплин, так как программа подготовки по гражданской специальности защищена от сокращения государственным стандартом.

Предпринимаемые в настоящее время попытки реализовать положения законов и порядок применения ФГОС путем уплотнения учебной нагрузки, стремление отнести время несения курсантами внутренней, гарнизонной и караульной служб к профессиональной практике, а также исключения из учебных программ отдельных дисциплин не гарантируют высокого качества профессиональной подготовки. Анализ опыта ряда ВВУЗ по использованию ФГОС показывает, что в условиях острого дефицита учебного времени кафедры вынуждены сокращать или исключать из учебных программ материал, необходимый для формирования физических качеств офицера-профессионала и воспитания его как защитника Отечества. Увеличение срока обучения в военных ВУЗах до шести лет не представляется возможным.

В тоже время имеются проблемные вопросы в подготовке допризывной молодежи к военной службе.

В концепции федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 года выделен ряд негативных факторов сложившейся в настоящее время ситуации в сфере подготовки граждан к военной службе:

– снижение показателей состояния здоровья и физического развития большей части граждан, подлежащих призыву на военную службу. Доля граждан, ограниченно годных к военной службе, составила в 2009 году около 30 процентов;

– отсутствие единого перечня требований к физической, психологической и интеллектуальной подготовленности гражданина к военной службе;

– отсутствие федеральной системы подготовки граждан к военной службе, охватывающей все категории граждан начиная с дошкольного возраста;

– недостаточные объемы физической нагрузки на занятиях по физическому воспитанию в образовательных учреждениях;

– отсутствие преемственности программ физического воспитания в учреждениях образования

различных типов и видов;

– недостаточное развитие военно-прикладных видов спорта;

– отсутствие органа, обеспечивающего координацию деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов РФ, муниципальных образований и общественных организаций в системе подготовки граждан к военной службе».

Анализ уровня физического развития граждан, подлежащих призыву на военную службу, свидетельствует о наличии серьезных проблем в этой сфере. Значительная часть граждан, призванных на военную службу, не справляется с физическими и морально-психологическими нагрузками первых месяцев военной службы, по этим же причинам, становятся не способными освоить программу учебной дисциплины «Физическая культура (подготовка)».

В настоящее время повышение уровня физической подготовленности граждан к военной службе должно стать приоритетным направлением работы специалистов физической культуры.

Профессиональная подготовка будущего офицера как категория социальная, историческая, время от времени требует объективного пересмотра найденных прежде решений, но уже не удовлетворяющих общество на определенном этапе, и нахождения новых способов, подходов и технологий.

В интересах профессионального военного и гражданского образования необходимо создание единой законодательной базы, которая позволяла бы эффективно решать как общие, так и специфические задачи военного образования.

Библиографический список

1. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников. – Серпухов.: ФВА РВСН, 2014. – 49 с.
2. Свистунов, М.И. Современные проблемы физического воспитания в военных ВУЗах / Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс].
3. Распоряжение Правительства РФ "Об утверждении Концепции федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 года" от 3.02.2010 г. N 134-р// Российская газета. – 2010. – № 5109. – С.17.

УДК 796.92

Лаврентичева М.А. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В Федеральном государственном образовательном стандарте [3] основной школы развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, освоения и познания мира рассматривается как цель и основной результат образования. По сформированности универсальных учебных действий можно и должно судить о достижении личностного и метапредметного результата образования и во многом – о качестве образования. Таким образом, акцент в общем образовании со знаний, умений и навыков переходит на способы учебных действий, как основа умения учиться.

Универсальные учебные действия – это ключевой термин для понимания современных требований к содержанию образования и его результату. Результативность, как указывают М.Р. Битянова и Л.Г. Порошинская [1] складывается из единого комплекса показателей, описывающих знаниевые, метапредметные, предметные и личностные достижения учащегося. Владение учебным понятием, знание того или иного способа решения задач, умение сотрудничать, ценностное отношение к собственному здоровью – всё это входит в понятие «содержание образования», становится предметом целенаправленного формирования со стороны педагогов и, как следствие, предметом измерения и оценки.

В концепции развития универсальных учебных действий разработанной на основе системно-деятельностного подхода, группой авторов под руководством А.Г. Асмолова [2], указывается, что потенциально все учебные предметы имеют возможность формирования универсальных учебных действий. Эта концепция призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ.

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

Итак, понятие «универсальные учебные действия» по мнению А.Г. Асмолова [2], согласованно с умением учиться, это активное освоение нового социального опыта, формирование способности к саморазвитию и самосовершенствованию. В более узком значении этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Достижение достаточного уровня умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: познавательные и учебные мотивы; учебную цель; учебную задачу; учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и

оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований для личностного морального выбора.

Выделяют следующие функции универсальных учебных действий:

1. Создание условий для гармонического развития личности и самореализации на основе готовности к непрерывному процессу образования и самосовершенствования.

2. Обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности.

3. Обеспечение успешного освоения знаний, формирование умений и компетенций в любой предметной деятельности.

Процесс развития УУД происходит на максимальном уровне при реализации следующего рода условий:

- активность учащихся;

- знания учащихся добываются самостоятельно в рамках познавательной и исследовательской деятельности;

- инновационные коммуникативные информационные технологии; партнерство, содейтельность и сотворчество между субъектами образовательного процесса;

- переход от репродуктивного обучения как презентации системы знаний к работе над вопросами, с погружением в реальную практическую сторону жизни.

На современном этапе реализации стандартов второго поколения выделяет следующие виды универсальных учебных действий:

1. **Личностные действия** - обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется; нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

2. **Регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

3. **Познавательные универсальные действия** включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Общеучебные универсальные действия: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; — постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

4. **Коммуникативные действия** обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление

поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [2].

Учащийся для того чтобы целесообразно применять определенное универсальное действие, должен понимать его предназначение, различать его существенные и несущественные стороны, выделять обязательные и необязательные этапы выполнения. То есть сформировать универсальные учебные действия — значит передать ученику во владение и использование различные способы действия регулятивного, коммуникативного и познавательного характера.

Универсальные учебные действия не привязаны к конкретной учебной теме, учебному предмету и учебной деятельности. По своему масштабу они связаны с жизнедеятельностью человека в целом, также они обеспечивают адаптацию в новой ситуации, поиск и осмысление новой информации, выполнение практического дела, мышление и творчество. Формируются УУД внутри учебного процесса за счет и благодаря предметному знанию, опыту учебной деятельности учебной коммуникации. Знание — это естественная и необходимая основа их формирования, но назначение УУД связано не с учебной, а с жизненной успешностью человека.

Оценить сформированность универсальных учебных действий у учащихся начальной школы возможно с помощью:

- текущих и итоговых проверочных работ, а также тестов, включающих задания на проверку метапредметных результатов обучения;

- проектных и исследовательских работ; задач творческого и поискового характера;

- устных и письменных ответов учащихся;

- наблюдений за участием каждого ребенка во время проведения групповой работы.

По итогам выполнения работ выполняется оценка сформированности большинства познавательных учебных действий и навыков работы с информацией, а также опосредованная оценка ряда коммуникативных и регулятивных действий. Определить уровень сформированности УУД вероятно по совокупности следующих результатов полученных: в процессе наблюдения за поведением учащихся на уроках и внеурочных занятиях; в ходе обработки данных специальных замеров и диагностических заданий; при получении обратной связи от родителей.

Зафиксировать уровень сформированности УУД у учащихся существующими традиционными формами контроля качества предметных знаний практически невозможно. Измерить реальный метапредметный результат и личностные достижения школьников с помощью всевозможных наблюдений и отслеживаний, которые могут быть представлены в виде журналов наблюдения или иных записей педагогов данных анализа проведения учебных занятий досуговых мероприятий, материалами личных портфолио детей.

Показатели результативности выполнения специальных заданий являются результаты индивидуального освоения детьми материала образовательных программ, данные знания и умения фиксируются с помощью тестирования, опросов и анкетирования. Наиболее точным измерительным инструментом для отслеживания и оценки развития УУД является мониторинг. Плановое методичное фиксирование и анализ данных по формированию метапредметных и личностных результатов в течении всего учебного года (2-3 раза) позволяет достаточно точно дать характеристику состояния и перспектив развития УУД, оперативно скорректировать траекторию личностного развития обучающегося.

Особенно большую роль в процессе формирования УУД играет помощь семьи, т.к. воспитание школьника нельзя заменить обучением и развитием. При условии постоянного сотрудничества ребенка с родителями и другими членами семьи, верном воспитательном направлении только в семье можно у ребенка выработать умения преодолевать трудности, адекватно переживать неудачу, доводить работу до конца, также умение посильно трудиться, самостоятельность и ответственность. Пример родителей имеет большое значение в формировании культуры речи и норм поведения со сверстниками.

В процессе своего формирования УУД проходят ряд последовательных стадий. Каждая стадия характеризуется тем или иным уровнем осознанности ученика во владении способом. Вывести учащихся на высокий метапредметный и личностный результат можно лишь только в результате систематической, постоянной работы над формированием УУД в течение всего периода обучения детей в начальной и средней школе.

Библиографический список

1. Битянова М. Р., Порошинская Л. Г. Формирование универсальных учебных действий: проектирование и экспертиза / авт.-сост.: Битянова М. Р., Порошинская Л. Г. — М.: Московский центр качества образования, 2013. — 104 с.
2. 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.: ил.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., регистрационный №15785)

Лёзов Д.В., Данилов В.В. АНАЛИЗ ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭЛИТНЫХ БЕГУНОВ НА 800М, НА СМЕЖНЫХ ДИСТАНЦИЯХ 400 И 1500М

В связи с ростом спортивного мастерства на мировой легкоатлетической арене в беге на 800м, сегодня стоит вопрос о создании наиболее эффективной модели тренировки для спортсменов, выступающих в этом виде беговой программы. Дистанцию 800м нельзя отнести полностью ни к спринту, ни к бегу на выносливость. Это достаточно специфичный и наиболее сложный вид в беговой программе легкой атлетики, так как требует от спортсменов наличие хорошо развитых как скоростно-силовых качеств, так и выносливости. Поэтому в беге на 800м есть свои не только методологические, но и философские особенности, вызывающие много споров и обсуждений относительно правильного подхода к тренировкам.

Безусловно, в силу различных антропометрических, физиологических, биомеханических, климато-географических и многих других факторов, различающих спортсменов, невозможно создать единой модели тренировки.

Однако в статье проведен статический анализ выступления ТОП-100 бегунов на 800м, на дистанциях 400м и 1500м. Для того чтобы определить кто достигал большего успеха в беге на 800м, те кто успешно выступал в беге на 400м или в беге на 1500м. Таким образом, будет предложена наиболее эффективная модель спортсмена бегуна на 800м.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ: В ходе исследования проанализированы 100 лучших результатов в беге на 800м (Табл. 1). В таблице кроме результатов на 800м, также указаны результаты спортсменов успешно выступающих на дистанциях 400м или 1500м и соотношение возраста с лучшим результатом в карьере.

Таблица 1

Топ-100 лучших результатов в беге на 800м.

Место	Страна	800м	возраст	400м	Возраст	1500м	возраст
1	Кения	1.40.91	24	45.50	22		
2	Дания	1.41.11	25	46.85	22		
3	Великобритания	1.41.73	25			3.29.77	30
4	Ботсвана	1.41.73	18	45.56	20		
5	Бразилия	1.41.77	21			3.34.63	25
6	Судан	1.42.23	21			3.31.76	22
7	Кения	1.42.28	23				
8	Кения	1.42.34	22				
9	Эфиопия	1.42.37	19				
10	Россия	1.42.47	20	45.84	19	3.42.27	32
11	Босния и Герцеговина	1.42.51	24		22		
12	Кения	1.42.53	18				
13	Франция	1.42.53	22				
14	Швейцария	1.42.55	25	46.32	24	3.38.44	20
15	Норвегия	1.42.58	24	46.56	22	3.37.57	25
16	США	1.42.60	25				
17	Кения	1.42.62	28	46.09	26		
18	Кения	1.42.67	23			3.33.68	23
19	Ю.Африка	1.42.69	25	46.50	29	3.38.24	22
20	Кения	1.42.69	21			3.34.14	22
21	Кения	1.42.79	27				
22	Бахрейн	1.42.79	25			3.31.56	26
23	Бурунди	1.42.81	23	46.32	21		
24	США	1.42.82	28	45.98	28		
25	Кения	1.42.84	25				
26	Куба	1.42.85	24	45.27	22		
27	Ю.Африка	1.42.86	29			3.38.55	29
28	Великобритания	1.42.88	25			3.29.67	25
29	Кения	1.42.91	28			3.34.12	27
30	Кения	1.42.95	21			3.35.80	21

31	США	1.42.95	29			3.34.65	30
32	Великобритания	1.42.97	28			3.30.69	28
33	Джибути	1.42.97	23			3.29.58	22
34	Кения	1.42.98	29				
35	Кения	1.43.03	25				
36	Кения	1.43.06	26	45.38	18		
37	Куба	1.43.07	26	45.11	21		
38	Бразилия	1.43.08	30				
39	Алжир	1.43.09	22	46.15	23		
40	Бахрейн	1.43.13	19				
41	Франция	1.43.15	24			3.28.98	25
42	Кения	1.43.15	22			3.26.69	26
43	Кения	1.43.16	22				
44	Кения	1.43.17	20			3.32.09	25
45	США	1.43.20	29	44.59	23		
46	Польша	1.43.22	23				
47	Марокко	1.43.25	24			3.29.53	28
48	Кения	1.43.26	26				
49	Кения	1.43.30	27			3.30.58	33
50	Польша	1.43.30	22				
51	Кения	1.43.31	30			3.39.06	32
52	Кения	1.43.33	26				
53	Кения	1.43.33	20			3.29.29	22
54	Кения	1.43.33	24				
55	США	1.43.34	23				
56	США	1.43.35	24				
57	Кения	1.43.38	29				
58	Бурунди	1.43.38	27	46.88	18		
59	Кения	1.43.40	18				
60	Куба	1.43.44	27	44.26	26		
61	Голландия	1.43.45	26	46.87	23		
62	США	1.43.50	26				
63	Марокко	1.43.50	28				
64	Алжир	1.43.53	26			3.28.75	27
65	Венесуэлла	1.43.54	28				
66	Кения	1.43.55	24				
67	Голландия	1.43.56	23			3.35.07	23
68	Кения	1.43.56	19			3.30.10	19
69	Кения	1.43.57	27			3.37.75	34
70	Кения	1.43.57	23				
71	Сомали	1.43.60	27			3.30.55	27
72	США	1.43.62	22				
73	Бразилия	1.43.63	27				
74	Германия	1.43.65	29				
75	Кения	1.43.65	29			3.29.91	29
76	Кения	1.43.66	31			3.37.10	33
77	Саудовская Аравия	1.43.66	24	45.75	18		
78	Латвия	1.43.67	25	46.87	21		
79	США	1.43.68	20				

80	Канада	1.43.68	27	46.45	25		
81	Норвегия	1.43.69	27				
82	Италия	1.43.70	24	45.49	22		
83	Уганда	1.43.72	20				
84	Кения	1.43.72	21				
85	Польша	1.43.72	28			3.38.19	27
86	Италия	1.43.74	25	46.65	25	3.39.49	26
87	Испания	1.43.74	22			3.38.30	23
88	Марокко	1.43.76	32	45.03	28		
89	Кения	1.43.76	22				
90	Кения	1.43.77	26			3.39.40	31
91	Великобритания	1.43.77	24				
92	Кения	1.43.81	18				
93	Судан	1.43.82	25				
94	Катар	1.43.82	26				
95	Испания	1.43.83	21	45.98	24		
96	Германия	1.43.84	21				
97	Великобритания	1.43.84	31				
98	США	1.43.84	24			3.30.54	24
99	США	1.43.84	28	46.34	20		
100	Бельгия	1.43.86	22			3.36.26	22

Из представленных 100 лучших спортсменов в беге на 800м, 26 имеют высокий результат в беге на 400м, в районе 44-46 сек., 37 спортсменов успешно сочетают бег на 800м с бегом на 1500м, остальные 37 человек являются специалистами в большей степени только на 800м. Так в первой десятке, число легкоатлетов выступающих на высоком уровне на дистанции 400м соответствует числу спортсменов показывающих высокие результаты в беге на 1500м и равно 4. Однако, если посмотреть на выборку из 100 человек, то мы увидим преобладание бегунов выступающих на 1500м. Следовательно, можно сделать вывод, что спортсмены, показывающие высокие результаты на 1500м, добиваются чаще успехов на 800м чем спортсмены, выступающие на 400м, однако, стоит отметить, что мировой рекорд в беге на 800м принадлежит представителю Кении Дэвиду Рудише, который имеет высокий результат на 400м. Поэтому на сегодняшний день трудно оценить, какая из методик тренировки наиболее эффективна, но факт того, что спортсмен желающий показывать высокие результаты в беге на 800м должен обладать как хорошими спринтерскими данными, так и выносливостью, очевиден. Как отмечает, итальянский специалист Ренато Канова, являющийся тренером мирового рекордсмена на 800м Давида Рудиши, что идеальный бегун на 800м, способный в будущем пробежать эту дистанцию из 1мин.40 сек, должен иметь морфологию 400-метровика с его биомеханическими характеристиками, и органическими способностями, как у специалиста в беге на 1500м [2]. Если рассмотреть возрастные характеристики спортсменов входящих в ТОП-100 в беге на 800м, то видно, что средний возраст достижения личного рекорда соответствует 24 годам, в то время как средний возраст для достижения лучшего результата в их карьере на 400м, соответствует 22 годам, а на дистанции 1500м 26 годам. Всё это подтверждает исследования О.М. Мирзоева, что в беге на 400м мужчины показывают свои лучшие результаты в основном в 20-24 года и исследования Германова Г. Н. и Цукановой Е.Г. о том, что средний возраст реализации спортсменов у мужчин в беге на средние дистанции составляет 24-25 лет [1]. Исходя из полученных данных, тренер должен обращать внимание на соответствие возраста спортсмена, тем средствам тренировочного процесса, которые он использует в своей практике для достижения наиболее максимального результата.

ВЫВОДЫ: Результаты исследования позволяют создать приближенную модель успешного спортсмена, бегуна на 800м. Согласно полученным данным легкоатлет топового уровня в беге на 800м, должен обладать врожденными спринтерскими качествами, а также иметь высокоразвитые анаэробные возможности организма. Следовательно, в процессе спортивного отбора и многолетней тренировки бегунов на 800м, на начальном этапе подготовке, следует уделять особое внимание тем спортсменам, которые имеют генетическую предрасположенность к спринту. Причем наибольший акцент на совершенствование спринтерских качеств должен быть сделан в возрасте до 22 лет. В дальнейшем целесообразно уделять больше времени тренировкам на развитие анаэробных качеств, спортсмена. Как показывают результаты исследования, наиболее благоприятный возраст для показания наилучшего результата в беге на 800м соответствует 24-25 годам. Безусловно, организм каждого спортсмена строго индивидуален и нельзя ограничиваться, статистическими рамками. Поэтому тренеру необходимо проявить индивидуальный подход к каждому из своих учеников с целью выявления наиболее сильных сторон. И

только имея достаточно информации о спортсмене, возможно, составить эффективный план тренировочного процесса.

Библиографический список

1. Германов, Г. Н. Цуканова Е.Г. Современные тенденции развития европейского бега на средние и длинные дистанции и их реализация в подготовке российских бегунов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. –9(67).- С. 20-28.
2. Электронный журнал Runners Club [электронный ресурс] // URL: <http://runnersclub.ru/articles/renato-kanova-ogemotransfuzii-i-klassifikatsii-vosemotmetrovikov>– Дата обращения 01.05.16
3. International Association of Athletics Federations [электронный ресурс] // URL: <http://www.iaaf.org/results?Regions=af>

УДК 371.7

Морозов А.В., Лоқанов А.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ БОЕВОГО ИСКУССТВА ТАЙ-ДЗЮЦУ

Современные дети испытывают двигательный дефицит в течение дня из-за множества факторов (компьютеры, приставки, мобильные телефоны и др.). По этой причине уже в детском возрасте у ребёнка появляется риск развития гиподинамии. При этом снижаются сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечёт за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержки возрастного развития; происходит нарушение быстроты, ловкости, координации движений; гибкости и силы [4].

В общей системе всестороннего и гармоничного развития человека физическое воспитание ребёнка младшего школьного возраста занимает особое место. Ещё в дошкольном возрасте закладываются основы крепкого здоровья, правильного физического развития, высокой работоспособности – в эти годы происходят становление двигательной активности, развитие моторики, а также закладывается фундамент воспитания физических качеств и формирования целевых ориентиров на здоровый образ жизни (далее по тексту – ЗОЖ).

Физическая культура прямо и опосредованно охватывает такие качества ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в гармонии с культурой общества, достигать гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включённость в жизнь и труд, создаёт психологический комфорт [3].

В течение последних лет система отечественного образования претерпела значительные изменения. Образовательные программы корректировались, а дети занимались, в основном, спортивными играми, гимнастикой. В конце 2009 года в образовательную систему был введён Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее по тексту – ФГОС), представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [5].

В 2010 году в программу «Физическая культура» в школах включили дополнительный час занятий в неделю. В частности, в приказе содержалось указание на то, что третий час учебного предмета «Физическая культура» использовать на увеличение двигательной активности и развития физических качеств обучающихся, внедрение современных систем физического воспитания [6]. Тем самым государство проявило заботу о формировании у детей целевых ориентиров на ЗОЖ в процессе занятий физической культурой.

В п. 12.7. ФГОС указано:

1) формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья человека (физического, социального и психологического), о ее позитивном влиянии на развитие человека (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное), о физической культуре и здоровье как факторах успешной учебы и социализации;

2) овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т.д.);

3) формирование навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок, данных мониторинга здоровья (рост, масса тела и др.), показателей развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости) [5].

Сегодня все педагоги в нашей стране разрабатывают рабочие программы по физической культуре на основе рекомендаций, изложенных в работах известных составителей: В.И. Ляха и А.П. Матвеева.

Учебный предмет «Физическая культура» введён как обязательный в основной школе и на его преподавание отводится в 1 классе – 99 часов, во 2-4 классах – 102 часа в год (из расчёта – 3 часа в неделю). Продолжительность урока для 1 класса составляет 35 минут, для 2-4 классов – 35-45 минут.

Многолетний анализ ситуации, сложившейся в процессе освоения детьми младшего школьного возраста учебной дисциплины «Физическая культура» позволяет нам констатировать тот факт, что в

полном объёме требования ФГОС не выполняются, целевые ориентиры у детей на ЗОЖ в процессе занятий физической культурой не формируются или формируются очень слабо.

В программе В.И. Ляха программный материал делится на две части: базовую и вариативную. В базовую часть входит материал в соответствии с федеральным компонентом учебного плана, а региональный компонент (лыжная подготовка) заменяется кроссовой. Базовая часть выполняет обязательный минимум образования по предмету «Физическая культура». Вариативная часть включает в себя программный материал по спортивным играм. Программный материал усложняется по разделам каждый год за счёт увеличения сложности элементов на базе ранее пройденных. Программа включает в себя содержание только урочных занятий по физкультуре [1].

В рабочей программе А.П. Матвеева в связи с климатическими условиями южного региона, и отсутствием плавательного бассейна в школе, за счёт часов, отведённых на раздел «Плавание» и «Лыжные гонки» увеличено количество часов на разделы «Лёгкая атлетика», «Гимнастика», «Подвижные игры», «Спортивные игры» [2].

В обеих программах реализуются различные подходы по выполнению ФГОС и каждый составитель предлагает свою альтернативу по занятиям физической культурой, которая будет формировать знания о ЗОЖ. Но, как показывает практика, хорошие идеи не всегда адекватно реализуются. Среди основных проблем, не позволяющих современному учителю реализовать на практике требования ФГОС и в полном объёме сформировать у детей целевые ориентиры на ЗОЖ, можно выделить следующие:

1) кроме освоения программы каждый учитель обязан проводить внутришкольный мониторинг, промежуточное тестирование, зачёты и подготовку учащихся к сдаче норм ГТО (не менее 50% времени, выделенного на изучение каждой темы, уходит именно на эту работу); кроме того, в учебной программе имеются часы, непосредственно выделенные на изучение теории:

- история и современное развитие физической культуры;
- физкультурно-оздоровительная деятельность;
- прикладно-ориентированная физкультурная деятельность;
- организация и проведение самостоятельных занятий физической культурой.

В итоге остаётся мало часов для формирования у детей необходимых навыков и развитие у них физических качеств, на освоение нового материала;

2) каждая программа имеет рекомендованное положение по нормативам в каждой теме на учебный год (учащийся обязан выполнить норматив, от этого будет зависеть его оценка и успеваемость, в целом); в такой ситуации мотивация учащегося направлена уже не на формирование ЗОЖ, а на результат, на положительную оценку;

3) учащиеся с ослабленным здоровьем или имеющие лишний вес чувствуют себя на занятиях неуверенно, как правило, не получают удовлетворения (такие учащиеся не могут сдать ни один норматив, ощущают себя слабыми); желание ходить на занятия с каждым уроком становится всё меньше, формируется установка найти любую причину (болит голова, нога, живот, насморк и т.д.), лишь бы не заниматься физкультурой; в ряде случаев наблюдается развитие психологического комплекса неполноценности;

4) проведение легкоатлетических и лыжных эстафет, соревнований по игровым видам спорта, благодаря наличию соревновательной составляющей, в целом, не способствуют формированию целевых ориентиров на ЗОЖ;

5) немаловажную роль в процессе обучения играет и тот негативный фактор, что дети болеют (после болезни учащийся имеет освобождение, как правило, от двух недель до месяца); ни для кого не является секретом, что эти учащиеся просто приносят справки и сидят на скамейках в спортзале (хорошо ещё, если они просто сидят, а некоторые иногда мешают заниматься своим одноклассникам во время урока); в итоге: болезнь плюс освобождение и учащийся (в коротких четвертях) отсутствует половину, если не большую часть учебной четверти, а его, при этом, ещё нужно умудриться аттестовать;

6) мы не должны забывать о медицинских группах здоровья: основная, подготовительная и спецгруппа «А» и «Б» (в классах всегда есть учащиеся, у которых есть противопоказания к двигательной активности по заболеванию; в такой ситуации учителю бывает сложно уделить всем ученикам равноценное внимание и нередко на практике всё сводится к следующему: учащийся выполняет упражнения так, как он может и получает за это оценку);

7) нельзя сбрасывать со счетов и финансирование образовательных учреждений: во многих школах из-за нехватки инвентаря по гимнастике, по лыжной подготовке, даже по спортивным играм – учителям сложно проводить и выполнять имеющуюся программу (приходится приспособливаться и заменять те или иные упражнения или уменьшать количество часов, предусмотренное в учебном плане на ту или иную тему, перебрасывая их на другую тему).

Перечисленные нами выше проблемы акцентируют внимание на сложности, а, в целом ряде случаев, как субъективной, так и объективной невозможности реализации ФГОС в полном объёме. Так, например, в рамках обучения в школе бывает весьма затруднительно сформировать двигательные навыки или развить физические качества у детей. Для этого требуется более продолжительное время и более глубокое изучение предмета.

В связи с вышеизложенным, нами предлагается модель формирования целевых ориентиров на ЗОЖ у детей младшего школьного возраста с помощью системы боевого искусства Тай-дзюцу в пределах дополнительного образования детей, а также внедрения (отдельных частей, разделов) её в школьную программу как третьего урока физкультуры или работы во внеурочной деятельности.

Тай-дзюцу – искусство владения телом, система специальных физических упражнений, направленных на укрепление здоровья, совершенствование двигательных способностей и всестороннего развития человека как личности. Упражнения воспитывают различные двигательные качества, в особенности – ловкость и координацию, у детей равномерно развивается мускулатура, появляется красивая осанка, хорошая выправка, улучшается деятельность внутренних органов и обмен веществ, укрепляется нервная система.

Многообразие упражнений, избирательный характер воздействия на развитие определённых качеств, на деятельность систем организма, точная дозировка упражнений делают систему Тай-дзюцу незаменимым средством физического воспитания ребёнка. Все движения тела основаны на естественном движении человека, согласно законам биомеханики. В системе Тай-дзюцу отсутствует соревновательный момент как в других восточных единоборствах – таких, например, как: каратэ, У-шу, тайквондо и др.

Тай-дзюцу создана на основе системы боевого искусства Будзинкан, в которую входят 9-школ боевого искусства, имеющие 1000-летнюю традицию и опыт великих мастеров Китая и Японии. Идеи оздоровления и продления жизни всегда были на первом плане. Наряду с общим разносторонним воздействием на организм ребёнка, система Тай-дзюцу позволяет оказывать местное и локальное воздействие на те, или иные мышечные группы, как и относительно точно регулировать физическую нагрузку, обладает как коррегирующими, так и лечебными свойствами. Благодаря этим свойствам, даже учащиеся из подготовительной группы, с ослабленным здоровьем, освобожденные от физической культуры после болезни могут заниматься Тай-дзюцу, не причиняя вреда своему здоровью.

Средствами системы Тай-дзюцу достигаются формирование и совершенствование жизненно необходимых движений и навыков, развитие необходимых двигательных качеств, а также умение применять приобретенные навыки в практической деятельности. Занимающиеся учатся пользоваться приобретенными навыками в своей повседневной практической деятельности. Этот вид системы наиболее доступен и эффективен для общего физического развития и укрепления здоровья. Приоритетная роль в предлагаемой нами модели обучения, отводится идее формирования у ребёнка осознания ценности ЗОЖ, здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности.

Резюмируя вышеизложенное необходимо отметить, что на сегодняшний день не представляется возможным сформировать у детей младшего школьного возраста целевые ориентиры на ЗОЖ в процессе занятий физической культурой исключительно в рамках школьной программы. Для этого требуется большее количество часов, что исключают существующие сегодня стандарты образования. Внедрение системы Тай-дзюцу будет способствовать повышению уровня и качества образования путём формирования у учащихся целевых ориентиров на ЗОЖ, являясь наиболее гармоничным средством формирования человека как личности, в целом.

Библиографический список

1. Лях В.И. Физическая культура. 1-4 классы. – М., 2013.
2. Матвеев А.П. Физическая культура. Рабочие программы. 1-4 классы. – М., 2011.
3. Морозов А.В. Психолого-педагогические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 21-27.
4. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 83-85.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/>.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2010 г. № 889 «О внесении изменений в федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования, утвержденные приказом Министерства образования РФ от 9 марта 2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-30082010-n-889/>.
УДК 796.035

Степанов А.В., Зеленев С.А. О ПОВЫШЕНИИ РОЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Здоровье является необходимым условием самореализации личности и успешной деятельности человека во всех сферах. Именно поэтому проблема формирования здорового образа жизни у молодежи является важной и первостепенной проблемой. На сегодняшний день большинство сознательно прибегают к средствам физической культуры как действенной методике поддержания высокого жизненного тонуса, борьбы с заболеваниями, старением организма. Естественно, что рано или поздно мы, конечно, придем к тому, что регулярные, на протяжении всей жизни, занятия физической культурой и спортом станут нормой для всего населения без исключений в зависимости от пола и возраста. У студентов повышенная

интенсивность учебного процесса приводит к снижению их возможностей, усталости. На состояние студентов влияет ряд факторов: Низкий уровень понимания ценности здорового образа жизни; Употребление спиртных напитков, наркотических веществ, курения; Зависимость от интернета, компьютерных игр. В связи с этим развитие образования на современном этапе сопровождается не только введением компьютерных технологий в учебный процесс, но и упором на физическую подготовку учащихся. Создаются новые спортивные секции, среди учащихся идет активная пропаганда здорового образа жизни [1].

Многие ученые отмечают, что студенты, активно занимающиеся спортом, вырабатывают определенный режим дня, у них наблюдается повышение уверенности в своих возможностях. Самостоятельные занятия студентов спортом способствуют лучшему усвоению учебного материала, увеличивают время физической активности, ускоряют процесс физического совершенствования, помогают внедрить физическую культуру и спорт в их повседневную жизнь. Сочетание учебных занятий, занятий в спортивных секциях и самостоятельных занятий повышают эффективность физического воспитания. Также занятия спортом помогают отвлечься от повседневных дел, отдохнуть от работы, тем самым снимают усталость. Кроме того, дисциплина, которая вырабатывается у людей, регулярно занимающихся спортом, помогает не доводить себя до переутомления по средствам планирования своего распорядка дня и рабочего времени. Особенно это актуально для студентов, так как все виды учебной работы рассчитаны на 54-часовую недельную нагрузку. Зачастую с таким ритмом жизни учащиеся подвергаются переутомлению. Однако учебная деятельность требует не только эрудированности и подготовленности, но и сосредоточенности, высокой работоспособности, крепкого здоровья. Именно спорт помогает достичь этих характеристик, поддержать здоровье. Спорт, как и любая физическая активность, помогает совершенствовать свое тело, свои возможности. Например, доказано, что бег улучшает кровоток во всех органах, включая мозг. Спорт помогает развивать социальные отношения, внутреннюю психическую целостность человека. Спорт позволяет реализовывать потребности в совершенствовании организма через развитие физических качеств, двигательных умений и навыков, а также способствует удовлетворению стремления к развитию, познанию, общению, соревнованию, положительным эмоциям, достижению целей, проявлению себя как личности, развитию различных черт личности. А значит, спортивная деятельность способствует развитию не только физических, но и духовных способностей личности.

Для того, чтобы поддерживать и восстанавливать здоровье обучающихся студентов занятий, предусмотренных учебным планом недостаточно. Эту проблему, возможно, разрешить лишь комплексом учебных и индивидуальных физических упражнений. Необходима осознанная система образования, создание подходящих условий для того, чтобы у студента сформировался стиль здорового образа жизни. Для решения данной проблемы предлагаю разработать программу контроля за выполнением физических упражнений вне стен института. Так как большинство студентов имеют в своём техническом оснащении современные устройства в виде телефонов, которые в свою очередь оснащены специальными приложениями для поддержания физической формы. Одной из самых простых является программа – шагомер. Следовательно, преподаватель в любое время может проверить, занимался ли студент во внеурочное время или нет. Для большей результативности поставленных целей считается необходимым: преподнесение знаний на занятиях о практических умениях и навыках оздоровления, организация положительного мотивационного отношения к физической культуре, установка на необходимость ведения здорового образа жизни, физическое самосовершенствование, потребность в регулярных занятиях физической культурой и спортом. Возможно, проведение на свежем воздухе некоторых учебных занятий, закрепление мотивации к занятию физической культурой, используя системы специальных курсов, пропаганду здорового образа жизни [2]. Однако не всё перечисленное может быть выполнено в стенах учебного заведения, так как из-за расположения большинства вузов в центрах города, прилегающая территория около которых загазованные асфальтированные улицы без озеленения. Считается необходимым проводить некоторые из занятий физической культуры в парках города, учитывая погодные условия.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что физическая культура представляет своего рода фундамент для развития и совершенствования молодого поколения, которое только будучи здоровым, сможет добиться больших достижений в своей будущей профессиональной деятельности.

Спорт и физическая культура в деятельности студента должна рассматриваться как одна из форм проведения физических упражнений в течение учебного дня, а также самостоятельных тренировочных и оздоровительных занятий во внеучебное время, проводимых с целью «приобщения» обучаемого к здоровому стилю жизни. Здоровый образ жизни людей в современном обществе всегда сопряжен с занятиями физической культурой и спортом. Физическая активность студентов выступает как средство социального становления, совершенствования физических и профессиональных качеств. Можно сделать вывод, что здоровый образ жизни – необходимое условие самореализации индивида в любой сфере деятельности. Физическая активность, в том числе и спорт, является неотъемлемой частью здорового стиля жизни. Именно поэтому необходима активная популяризация занятий спортом в обществе, особенно среди студентов и молодёжи.

Библиографический список

1. Сборник материалов по учебным дисциплинам. Государственный Центральный институт Физической культуры. - М.: ОГИЗ - Физкультура и туризм, 2015. - 516 с.

УДК 796.839

Степанова О.Н., Волкова А.Н., Степанова Д.П., Литвинова А.М. ПРОГРАММА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЖЕНСКОГО БОКСА (ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА», Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)

Современное представление о роли женщины в спорте меняется, и с каждым годом женщины могут участвовать в соревнованиях мирового уровня по всё большему числу видов спорта. Так, например, в 2012 году женский бокс вошёл в программу Олимпийских игр, и было разыграно три комплекта наград [2], что немало для общей медальной «копилки» любой страны. Включение женского бокса в олимпийскую программу остро поставило вопрос о необходимости популяризации данного вида спорта в нашей стране [1].

В этой связи **целью** нашего исследования стала разработка программы популяризации женского бокса.

Исследования проводились на базе Региональной общественной организации «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» г. Санкт-Петербург. В число задач популяризации женского бокса входило: 1) улучшение и продвижение имиджа данного вида спорта в г. Санкт-Петербург; 2) рост интереса к нему со стороны девочек и девушек, чей возраст соответствует возрасту набора в спортивные школы и секции по женскому боксу.

Основные виды мероприятий по популяризации женского бокса, организованных РОО «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» г. Санкт-Петербурга, и их динамика за период с января 2016 года по июнь 2017 года приведены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика и виды мероприятий по популяризации женского бокса, организованных РОО «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» г. Санкт-Петербурга

Кол-во мероприятий Мероприятия	январь-июнь 2016	сентябрь- декабрь 2016	январь- июнь 2017
Развешивание объявлений о наборе в группы женского бокса в зданиях близлежащих школ	3	3	0
Устные объявления в классах о наборе в группы	3	3	0
Раздача листовок с краткой информацией о тренировках и тренерах по женскому боксу	9	40	90
Объявление в официальных аккаунтах о женском боксе, тренерах, расписании работы групп, начале набора в спортивные группы	6	12	48
Проведение внутренних соревнований для новичков	1	3	2
Проведение выездных товарищеских встреч (матчей) и «открытых рингов» по женскому боксу	3	4	7
Развешивание объявлений в близлежащих жилых домах и магазинах	1	3	5
Организация летнего совместного активного отдыха воспитанниц «ТЕРРИТОРИИ БОКСА»	1	1	4
Спортивные выступления на праздниках, в клубах	3	3	4
Участие на фестивалях городского типа для детей и взрослых	0	4	0
Конкурсы в наших социальных сетях	3	6	6
Культурно-массовые мероприятия – походы с занимающимися на мероприятия, в кинотеатр, шашлыки, велопрогулки и т.п.	10	8	15
Вывешивание в официальных аккаунтах информации об успехах воспитанниц «ТЕРРИТОРИИ БОКСА»	6	12	24
Размещение в официальных аккаунтах фотоотчётов о проведённых спортивных и культурно-массовых мероприятиях	90	180	180
Публичный показ видеозаписей боёв с их последующим анализом группой	2	12	12
Съёмка и показ видеороликов с интервью участников – спортсменов и тренеров	6	12	24
Беседы со школьниками на спортивную тематику, в т.ч. связанную с женским боксом	1	4	3
Беседы и личные контакты (в т.ч. телефонные) с родителями учащихся близлежащих школ	1	4	3
Организация встреч школьников с известными спортсменами и тренерами	2	1	3
Посещение крупных спортивных соревнований по боксу с участием звёзд бокса	2	4	2

Итого:	153	331	432
---------------	-----	-----	-----

В ходе реализации программы популяризации женского бокса в г. Санкт-Петербург нам удалось определить спектр наиболее действенных мероприятий, исходя из которого мы рекомендуем:

- организовывать мастер-классы, пресс-конференции с известными девушками-боксёрами;
- проводить не только внутренние, но и выездные соревнования, фестивали, товарищеские встречи, «открытые ринги», развлекательные тематические мероприятия;
- организовывать фото- и видеопроекты, в которых будет идти речь о пользе и красоте женского бокса;
- проводить мастер-классы и открытые тренировки для всех желающих с участием в них именитых спортсменов и показом ими своих коронных ударов и «фишек»;
- организовывать выездные мероприятия (летние спортивные лагеря, учебно-тренировочные сборы, походы, пикники, спортивные игры на природе и др.) с целями повышения сплочённости коллектива, активного отдыха, изучения новых элементов и закрепления изученных двигательных действий из арсенала бокса в нетрадиционной обстановке;
- проводить «открытые ринги» и соревнования с приглашением звёзд женского бокса в качестве судей и почётных гостей;
- рекомендуем спортивным боксерским организациям и секциям принимать участие в различных фестивалях городского уровня. Форма участия – площадка, воссоздающая обстановку боксёрского зала с рингом, боксерским мешком и другим оборудованием для бокса. На такой площадке каждый желающий может окунуться в атмосферу бокса, надеть на себя боксерские перчатки, побить по мешку и сделать фото на память;
- проводить пресс-конференции для детей и их родителей, для учащихся школ, организаций среднего профессионального образования и вузов на классных часах (встречах) с выдающимися спортсменами, где они будут рассказывать интересные факты о боксе и отвечать на интересующие обучающихся вопросы;
- реализовывать социальные проекты, направленные на популяризацию женского бокса, например (приводится опыт «ТЕРРИТОРИИ БОКСА»):

а) «Лига Бокса» – серия рейтинговых соревнований по боксу для новичков, где каждый желающий может выйти на ринг невзирая на свой стаж и опыт, и против него выйдет соперник, равный ему. Данное мероприятие позволяет участникам оценить свои силы и возможности, продемонстрировать умения и получить новые знания;

б) фото- и видеопроект о женском боксе, в котором рассказывается о пользе спорта вообще и бокса, в частности, об историях людей, в чьих жизнях спорт сыграл огромную роль, об интересных и полезных физических упражнениях, о правильном спортивном питании и т.п.;

в) проект «Учение ТЕРРИТОРИИ БОКСА». Рубрика, в которой идет речь о девушках, тренирующихся в «ТЕРРИТОРИИ БОКСА», об их жизни и происходящих в ней событиях и изменениях. В рамках данного проекта каждая девушка, прозанимавшаяся не менее полугода, отвечает на серию из трёх вопросов: 1 – Как было принято решение пойти на бокс? 2 – Занималась ли ты каким-либо видом спорта ранее? 3 – Не боишься ли потерять женственность, занимаясь таким, как говорят, «неженским видом спорта? Далее каждую девушку фотографирует профессиональный фотограф, и эта информация размещается в социальных сетях, где каждый может увидеть, как изменилась каждая воспитанница, за счёт чего и благодаря чему;

г) активное пользование социальными сетями – создание канала на YouTube, официальной группы/страницы в VK и FaceBook, страницы в Instagram.

При наборе в детские и подростковые группы и агитации к занятиям женским боксом необходимо расставлять акценты в зависимости от целевой аудитории. Работая с девочками и девушками, необходимо подчеркивать именно те достоинства женского бокса, которые интересуют именно данный контингент и делать акцент на эмоциональную составляющую (занятия боксом – это «возможность расширить круг общения», «обрести свою спортивную семью», «занятия женским боксом – это модно», «это даст возможность повысить свой рейтинг успешности в школьном коллективе», «это возможность побывать на спортивных сборах в других городах и странах», «есть перспективы успешной спортивной карьеры» и др.). Агитируя к занятиям женским боксом во взрослой аудитории, следует больше акцентировать внимание на рациональных аргументах («занятия боксом способствуют всестороннему развитию детей и подростков», позволят «чувствовать себя более уверенно и независимо в обществе», «не бояться сложных жизненных ситуаций», «научат давать отпор», «позволят интересно и с пользой проводить свободное время», «занятия боксом дисциплинируют», «позволяют привести тело в желаемый вид, избавиться от ненужных килограмм и сантиметров», «помогают избавиться от комплексов», «дают подросткам возможность найти новых друзей и единомышленников»).

Рассмотрим результаты экспериментальной проверки эффективности предложенной программы популяризации женского бокса. Контролируемые показатели, их уровень и динамика на протяжении педагогического эксперимента отражены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика контролируемых показателей работы по популяризации женского бокса, проведённой РОО «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» г. Санкт-Петербурга

Оцениваемые показатели	Июль 2015	Июль 2016	Июль 2017
Численность занимающихся (девочки, девушки), чел. на постоянной основе	4	27	65
Количество занимающихся более года, чел.	0	1	7
Количество вновь прибывших девушек, чел. (хотя бы раз в зал)	4	179	248
Количество групп, ед.	1	1	3
Наполняемость групп, в % от нормативной	25	50	50–75
Стабильность состава групп, %	10	40	70

Как видно из табл. 2, проведённая работа по популяризации женского бокса позволила сделать большой скачок в увеличении численности занимающихся, росте количества групп (с высокой наполняемостью и стабильным составом), числа обращений в РОО «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» и т.д. Из данных табл. 2 усматривается, что все оцениваемые показатели существенно выросли. Так, увеличилось: численность занимающихся на – 61 человека (в 16,25 раз), количество групп – на 2 единицы (в 3 раза), наполняемость групп – на 25–50 %, а процент стабильности состава занимающихся – на 60 %. Это произошло на фоне роста числа видов мероприятий по популяризации женского бокса – на 4 единицы (в 5 раз) и количества мероприятий – на 93 единицы (в 4,1 раза).

Кроме того, наша программа популяризации женского бокса дала ряд значимых позитивных эффектов, которые выразились:

- во-первых, в повышении массовости данного вида спорта: за период эксперимента 248 девушек, как минимум, один раз пришли на тренировку в зал «ТЕРРИТОРИИ БОКСА» и почувствовали себя «девушкой-боксером»; 65 девушек стали заниматься женским боксом на постоянной основе, вошли в основной состав команды «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» и ходят на тренировки регулярно;
- во-вторых, в росте спортивного мастерства и спортивных успехов занимающихся;
- пять девушек старшей женской команды РОО «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» выполнили норматив второго взрослого разряда согласно Единой всероссийской спортивной классификации 2017 года;
- пять спортсменок из старшей женской команды «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА» стали Чемпионками России по версии Лиги Бокса России и получили путёвки на Чемпионат Европы по версии Лига Бокса Европы.

Библиографический список

1. Волкова А.Н. Организационно-педагогические условия успешной популяризации видов спорта, не пользующихся интересом у подростков и молодежи / А.Н. Волкова, О.Н. Степанова // Проблемы и перспективы развития спортивного образования, науки и практики: материалы научной конференции молодых учёных [Электронное издание]. – М.: МПГУ, 2017. – С. 51–58.
2. Иваненко К.К. Женский бокс как олимпийский вид спорта: история и перспективы развития России / К.К. Иваненко, Т.А. Пономарёва // Олимпизм, олимпийское движение, Олимпийские игры (история и современность): сборник статей и материалов научно-практической конференции в рамках XXVIII Всеуральской Олимпийской научной сессии молодых учёных и студентов. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2016. – С. 30–33.

УДК 376.42

Тюкавкина В.В. АНАЛИЗ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ

Подготовка детей к будущей жизни их социализация во многом обусловлена уровнем выполнения различных двигательных действий. Прежде всего, эффективность двигательной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью обусловлена степенью точности дифференцирования силовых, временных и пространственных параметров движения.

Для определения степени развития способности к дифференцировке мышечных усилий было проведено исследование, в котором приняли участие дети с проблемами в интеллектуальном развитии в количестве 35 человек (1-4 классы, 23 мальчика и 12 девочек), находящиеся на обучении в коррекционной школе-интернате г. Шуя Ивановской области.

Измерение уровня развития способностей к дифференцировке мышечных усилий осуществлялось комплексом тестов на точность выполнения двигательных заданий:

1. Прыжки в длину с места на заданные ориентиры (линии) с открытыми (зрительный контроль) и закрытыми глазами;
2. Подъем туловища с фиксацией угла сгибания тела в контрольных точках - 90 и 45 градусов;
3. Измерение 50% усилий от максимальной силы мышц кисти с помощью детского динамометра;
4. Метание мяча в цель, расположенную на расстоянии 3м, 5м, 7м, с закрытыми и открытыми глазами;

При выполнении прыжков в длину с места сначала определялся максимальный результат из трех попыток. На основании «максимума» определялась длина прыжка, равная 50% от максимального результата. На выполнение прыжка на линию (ориентир - средний) давались 3 попытки, выполняемые со зрительным и без зрительного контроля. Регистрировалась величина ошибки в сантиметрах.

Сгибание тела выполнялось из положения лежа на спине на гимнастическом мате. Сбоку от ребенка располагался полукруг с обозначением углов - 45 и 90 градусов. Ребенку предлагалось зафиксировать

положение тела под определенным углом. Каждое задание выполнялось три раза. Ребенку называлась ошибка «+» или «-» в градусах. Затем ребенок самостоятельно выполнял сгибание тела на заданный угол. Регистрировалась величина ошибки.

Измерение силы мышц сгибателей пальцев кисти (правой и левой) проводилось с помощью детского динамометра. После измерения максимальной силы (две попытки) сгибателей пальцев ребенок два раза под зрительным контролем развивал усилия, равные 50% от максимального результата, и должен был запомнить это напряжение мышц. Затем он без зрительного контроля воспроизводил 50% усилие. Измерялась ошибка в кг.

Метание мяча в цель на расстояние 3м, 5м, 7м. Для запоминания мышечных усилий дети выполняли три попытки при зрительном контроле точности бросков. Затем они бросали мяч без зрительного контроля. Регистрировалась точность бросков в цели в сантиметрах.

Выбор тестов обусловлен тем, что они позволяли получить объективные показатели измерения способностей к различению мышечных усилий.

Исследование показало, что при выполнении двигательного действия без зрительного контроля ошибка достоверно возрастает ($p < 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки способностей к дифференцировке мышечных усилий у детей с интеллектуальной недостаточностью со зрительным и без зрительного контроля ($X \pm \sigma$)

Тесты	Параметры	Со зрительным контролем	Без зрительного контроля	Разница, %	tst	p
Точность прыжков в длину на ориентиры 25%, 50%, 75% от максимального теста (ошибка в см), n=35	25%	5,66±4,96	8,61±5,34	+64,1	4,50	<0,01
	50%	4,08±3,62	6,32±6,67	+72,8	3,49	<0,01
	75%	7,24±4,39	12,76±6,29	+89,4	7,13	<0,001
Точность бросков мяча двумя руками снизу (ошибка в см), n=35	3 м	42,74±15,77	43,19±15,68	+3,2	0,54	>0,05
	5 м	44,60±17,63	45,05±17,54	+4,3	0,75	>0,05
	7 м	46,72±18,74	47,06±18,32	+4,6	0,81	>0,05
Воспроизведение усилий, равных 50% от МТ (ошибка 0,1 Н), 40	Правая рука	2,01±0,46	-	-4,9	0,19	>0,05
	Левая рука	2,84±0,42	-	-	-	-
Сгибание тела до 90 и 45° из положения лежа (ошибка в %), n=40	90°	9,83±10,12	-	-	-	-
	45°	11,35±14,45	-	+15,4	0,34	>0,05

Очевидно, что дети лучше оценивают среднее напряжение мышц (50%), чем усилия, близкие к максимальному тесту (75%), или же, наоборот, очень слабые напряжения (25%). Ошибка 50%-ных усилий сгибателей пальцев рук составляет в среднем 2,01 кг правой рукой и 2,84 кг левой рукой, при том, что изменчивость индивидуальных показателей очень высока. Дети допускают большие ошибки при выполнении бросков на точность как со зрительным контролем, так и без него с незначительной разницей между ошибками в 4,03% ($p > 0,05$). Ошибки возрастают при дифференцировании усилия при броске на дальнее расстояние (7 м.) и среднее (5 м.).

При сгибании тела под заданным углом ошибки при принятии положения в 90 и 45° не имели существенных различий ($p > 0,05$). При оценке угла сгибания тела на 45° ошибка была больше (11,35°). Также стоит отметить разобщенность и большую изменчивость ошибок. Здесь следует обратить внимание на то, что на развитие способности к дифференцированию силовых параметров преимущественно влияет методика тренировки, а на развитие пространственно-динамических оказывают влияние наследственные качества и тренировочные воздействия [1,2,3,4].

В ходе наблюдений за детьми было выявлено, что в процессе выполнения ими тестов их движения хаотичны, плохо координированы, дети быстро уставали (часто теряли из рук спортивный инвентарь), не могли сосредоточиться, не обращали внимание на указания и жесты педагога.

Таким образом, полученные среднестатистические данные характеризуют низкий уровень развития способностей к дифференцированию мышечных усилий у младших школьников, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии. Анализ ошибок, совершаемых детьми, при выполнении двигательных задач показал, что существует актуальная необходимость в разработке комплекса двигательных заданий и упражнений, направленных на развитие способности к дифференцированию параметров двигательных действий и точности движений у школьников, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии.

Библиографический список

1. Колесникова Е.С. Формирование у детей старшего дошкольного возраста способностей к дифференцировке мышечных усилий в процессе физического воспитания. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2015.
2. Шмелева Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития и коррекции психо-функциональных и физических способностей в процессе социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Шмелева, М.А. Правдов, П.А. Кисляков, А.В. Корнев // Теория и практика физической культуры. 2016. № 3. С. 41-43.

3. Тюкавкина В.В. Адаптивный спецатлон – средство физической подготовки детей с интеллектуальной недостаточностью / В.В. Тюкавкина, М.А. Правдов / Школа будущего. – 2017. № 2. С. 207-212.
4. Тюкавкина В.В. Влияние занятий игр с мячом на физическую подготовленность детей с умственной отсталостью / М.А. Правдов, С.Ф. Шамуратов, В.В. Тюкавкина / Адаптивная физическая культура. – 2017. № 3 (71). С. 18-19.

УДК 378.14

Федотова Е.А. СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПОРТИВНОМУ ТУРИЗМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В современных условиях подготовка специалистов по спортивному туризму к профессиональной деятельности осуществляется по разным направлениям. Специфика деятельности сегодняшнего специалиста по спортивному туризму предъявляет высокие требования к принятию порой нестандартных решений и задач, нахождению сути основных связей, вариантности и оптимальных путей разрешения возникающих проблем, прогнозированию результатов деятельности и готовности к преодолению возникающих трудностей в ходе этой деятельности. В настоящее время проблемы подготовки специалистов в сфере спортивного туризма, приобрели особую актуальность. Развитие спортивного туризма, многообразие его видов, значительное повышение его популярности и как следствие увеличение количества занимающихся, предъявляют к личности специалиста особые требования. Современная Программа реализации приоритетных направлений Российского образования строится на новых тенденциях в выборе специальностей и направлений подготовки кадров, обеспечивающих тесное взаимодействие теоретического и практического обучения в условиях непосредственного взаимодействия с работодателем. Большинство высших профессиональных учебных заведений, учитывая направления и требования современного образовательного процесса, проектов государственных образовательных стандартов третьего поколения, ищут эффективные подходы в обучении, профессиональной подготовке, организации учебно-производственной практики будущих специалистов и в соответствии с этим разрабатывают Основные образовательные программы специальностей и направлений, выстраивают учебные планы специализаций [2].

Туризм, как сфера профессиональной деятельности, получил свое развитие сравнительно недавно. Потребность в квалифицированных кадрах туристского профиля постоянно растет. По итогам специального проекта 2006 года Подготовка специалистов в области спортивного туризма была разделена на разные направления и категории и описана в документе: «Подготовка кадров спортивного туризма в Российской Федерации» [3]. Направления подготовки соответствовали различным видам деятельности в спортивном туризме: направление А, готовило гидов проводников, инструкторов детского и юношеского туризма, тренеров, Б готовило участники соревнований и судьи по туристскому многоборью и судьей Чемпионатов разного уровня, направление В готовило руководящий состав туристских спортивных организаций и их структур. В этом документе были представлены следующие категории: начальный уровень, базовый уровень, специализированный, высший и повышение квалификации. Они различались степенью подготовленности специалиста и основными целями подготовки. На данном этапе нашего исследования мы видим проблему в постепенном переходе работы педагогов дополнительного образования в сферу тренерской деятельности. Что повышает уровень требования к проведению занятия и получаемому итогу. И именно эти изменения должны отразиться в программах подготовки или переподготовки специалистов в сфере спортивного туризма. Так же надо отметить появление в 2014 году федерального стандарта по профессии «тренер». В котором основная цель вида профессиональной деятельности является: проведение со спортсменами тренировочных мероприятий и осуществление руководства состязательной деятельностью спортсменов для достижения спортивных результатов. Этот вид профессиональной деятельности напрямую связан с работой специалистов в сфере спортивного туризма, а именно работы тренера-преподавателя по спортивному туризму.

С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего специального образования появилась возможность целенаправленной подготовки специалистов для сферы спортивного туризма в системе педагогического образования по профилям «Физкультурное образование» и «Дополнительное образование». При формировании профессиональных компетенций и соответствующих им функций необходимо учитывать наиболее значимые для профессиональной деятельности результаты обучения, к которым относятся не только знания, умения и владения получаемые на дисциплинах: общей теории физического воспитания и спорта, спортивной тренировки, психологии, педагогики, анатомии, физиологии, спортивной медицины, но и специальные - по отношению к подготовке по спортивному туризму. Это адаптация к быстрым изменениям в спортивном туризме: условиям проведения и правилам соревнований, содержанию подготовки, спортивному снаряжению и инвентарю, взаимодействию с окружающей средой и др. Основные обязанности всех категорий специалистов в сфере спортивного туризма: - активно участвовать в развитии спортивного туризма; - систематически повышать свою квалификацию; заботиться об усилении социальной значимости, содержательности и экологической культуры туристское-спортивного движения; проводить все туристские мероприятия в соответствии с правилами проведения соревнований и другими нормативными документами спортивного туризма.

По оценкам экспертов и специалистов, туристская индустрия в России в начале XXI века обеспечит занятость более 10 млн человек, в то же время в РФ в настоящее время 70-80 % работающих в сфере

туризма, а это около 5 миллионов человек, не имеют профессионального туристского образования [1]. По этому проблема разработки содержания подготовки специалистов относится к приоритетным задачам теории и методики профессионального образования. Так же большое значение имеет проблема профессиональной переподготовки специалистов, не имеющих базового образования. Только 25% педагогов и тренеров, работающих в сфере спортивного туризма Санкт-Петербурга) имеют высшее физкультурное образование, 70% - высшее не профильное образование, 5% респондентов имеют среднее не профильное образование. За последние годы возросли запросы населения к спортивному туризму, что внесло существенные изменения в инфраструктуру туризма и в особенности в одной из его групп-дистанция. В этой связи возрастает потребность в специалистах подготовленных к разработке, планированию, организации и осуществлению различных туристских программ. Специфика профессиональной деятельности в сфере спортивного туризма зависит от разных групп: дистанция, маршрут. Проблема исследования состоит не только в выявлении вариативной подготовки специалистов в этой области, но и разработке адекватных содержанию профессиональной подготовке форм и методов подготовки будущих специалистов по спортивному туризму.

Таким образом, в результате проведенного исследования тенденций развития спортивного туризма можно сделать вывод, что на современном этапе должна измениться и подготовки специалистов для сферы спортивного туризма, которая бы учитывала смену спортивных и образовательных приоритетов, изменение содержания спортивного туризма в целом и особенностей спортивной тренировки в «дисциплине дистанции». В число первоочередных задач следует включить пересмотр общих установок в решении основных задач, определяющих эффективность подготовки специалистов в сфере спортивного туризма, а именно: осмысление инновационных процессов в области образования в рамках целостной программы подготовки специалистов среднего и высшего звена; совершенствование профессиональной подготовки туристских кадров в соответствии с социальным заказом; разработка целевых опережающих программ подготовки специалистов, в соответствии с общественными запросами и возможностями личности.

Библиографический список

- 1.История организации СТ в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tssr.ru/main/structura/history/>.
- 2.Пономарев, Г.Н. Подготовка специалистов физической культуры: интеграция образования и спортивной науки. /Г.Н. Пономарев //Культура физическая и здоровье. - №6(36), 2011. – С. 11-14
- 3.Пономарев, Г.Н. Развитие вариативной подготовки специалистов физической культуры в современных условиях: автореф. док. пед. наук / Г.Н. Пономарев. – Санкт-Петербург, 2003. – 36 с.

УДК 37.012.7:376.42

Шамуратов С.Ф. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Функцию двигательного анализатора тесно сопрягает с деятельностью других анализаторов. Поэтому в реальных условиях физкультурной деятельности практически невозможно выбрать упражнение – тест, который мог бы «чисто» измерить функцию двигательного анализатора. Вместе с тем, путем исключения влияния сопутствующих анализаторов, например, зрительного, изменения пространства (расстояния), исходных и конечных положений тела, можно создать такие условия, при которых качественное выполнение двигательных заданий будет преимущественно определяться восприятием, регулированием и воспроизведением адекватного напряжения ведущих групп мышц.

На основе анализа литературных данных были выбраны четыре теста для измерения способности к дифференцированию мышечных усилий: прыжки в длину с места на заданные ориентиры со зрительным и без зрительного контроля; метание мяча в цель, расположенную на расстоянии 3 м, со зрительным и без него; измерения силы мышц кисти с помощью детского динамометра. Выбор тестов обуславливались тем, что они позволяли получить объективные показатели измерения способности дифференцирование мышц ног и рук.

Исследования показали, что ошибка выполнения двигательного действия без зрительного контроля достоверно возрастает ($p < 0,05$). В порядке увеличения ошибки дети лучше оценивают усилия, равные 50% от максимально результата со зрительным контролем. Ошибки достоверно увеличиваются при дифференцировании 50% от максимального результата без зрительного контроля. Очевидно, дети лучше оценивают среднее напряжение мышц со зрительным контролем. Анализ изменения показателей, характеризующих развитие скоростно-силовых способностей мышц ног и рук, показал, что у детей экспериментальной группы с зрительным контролем в сравнении с детьми контрольной группы результаты улучшились, отличия носят статистически достоверных характер. До эксперимента нами не было обнаружено статистических достоверных различий при $p < 0,05$ (Табл. 1).

Таблица 1

Величина ошибки (см) воспроизведения задаваемого параметра движения (50% от исходной длины) у детей с легкой степенью умственной отсталостью при прыжке в длину с места, с зрительным контролем в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение сроки проведения	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	С зрительным контролем							
	100%	50% от	Прыжок в длину	100%	50% от	Прыжок в длину		

		усилия	исходного результата	в длину с места - 50%		усилия	исходного результата	длину с места - 50%	
Прыжок в длину с места (см)	Н	101,1	50,55	72,8±0,4	22,25	101,6	50,8	72,3±0,3	20,5
	р			> 0,05		р			> 0,05
	О	113,6	56,8	75,6±0,8	18,8	121,8	60,9	70,7±0,9	9,8
р			< 0,05		р			< 0,05	

Анализ изменения показателей, характеризующих развитие скоростно-силовых способностей мышц ног и рук, показал, что у детей экспериментальной группы прыжка в длину с места без зрительного контроля в сравнении с детьми контрольной группы результаты улучшились, отличия носят статистически достоверный характер. То же касается показателей силовой выносливости мышц рук, улучшились и показатели, характеризующие развитие силовой выносливости мышц туловища, как у мальчиков, так и у девочек экспериментальной группы в сравнении с результатами детей контрольной группы отличие носит статистически достоверный характер (Табл. 2).

Анализ результатов в начале и в конце эксперимента в исследуемых группах позволил установить улучшение показателей, характеризующих развитие силовых способностей без зрительного контроля: в «Динамометриям» (кг) а также улучшились развитие способности к дифференцированию мышечных усилий в экспериментальной группе достоверно улучшили результат на 10 %, тогда как в контрольной группе только на 4,5 % (Табл. 4).

Таблица 2

Величина ошибки (см) воспроизведения задаваемого параметра движения (50% от исходной длины) у детей с легкой степенью умственной отсталостью при прыжке в длину с места без зрительного контроля в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение	Сроки проведения	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
		Без зрительного контроля							
		100% усилия	50% от исходного результата	Прыжок в длину с места - 50%	Разница	100% усилия	50% от исходного результата	Прыжок в длину с места - 50%	Разница
Прыжок в длину с места (см)	Н	93	46,5	67±0,4	20	92,9	46,4	66,7±0,5	20,3
	р			> 0,05		р			> 0,05
	О	97,2	48,6	64,8±1,1	16,2	101,7	50,8	62±1,2	11,2
р			< 0,05		р			< 0,05	

Таблица 3

Величина ошибки (см) воспроизведения задаваемого усилия (50% от исходного усилия) у детей с легкой степенью умственной отсталостью при динамометрии с зрительным контролем в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение	Сроки проведения	Рука	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
			С зрительным контролем							
			100% усилия	50% от исходного результата	Различие усилий 50%	Разница	100% усилия	50% от исходного результата	Различие 50%	Разница
Динамометрия	Н	Пр.	16,5	8,25	10,3	2,05	14,5	7,25	9,7	2,45
		Лев.	15,5	7,75	9,3	1,55	15,4	7,7	10,6	2,9
	р			> 0,05		р			> 0,05	
	О	Пр.	20,3	10,15	12,1	1,95	23,5	11,75	12,1	0,35
		Лев.	18,1	9,05	11,2	2,15	21,2	10,6	11	0,4
	р			< 0,05		р			< 0,05	

Таблица 4

Величина ошибки (см) воспроизведения задаваемого усилия (50% от исходного усилия) у детей с легкой степенью умственной отсталостью при динамометрии без зрительного контроля в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение и проведен	Рука	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Без зрительного контроля			

			100% усилия	50% от исходного результата	Различи е усилий 50%	Разница	100% усилия	50% от исходного результата	Различие усилий 50%	Разница	
Динамометрия	Н	Пр.	14,2	7,1	9,4±0,6	2,3	14,3	7,15	10,4±0,7	3,25	
		Лев.	14,1	7,05	8,9±0,7	1,85	13,3	6,65	9,6±0,6	2,95	
			р			> 0,05			р	> 0,05	
	О	Пр.	17	8,5	10,1±0,1	1,6	18,3	9,15	10,1±0,1	0,95	
		Лев.	17,5	8,75	10,4±0,9	1,65	17,7	8,85	9,3±0,8	0,45	
			р			< 0,05			р	< 0,05	

Анализ результатов в начале и в конце эксперимента с зрительным контролем в исследуемых группах позволил установить, улучшение показателей, характеризующих развитие координационных способностей с зрительным контролем в экспериментальной группе по окончании эксперимента в контрольной упражнении «Бросок мяча на 3 м.» (см) а также улучшились развитие способности к дифференцированию мышечных усилий дети с легкой степенью умственной отсталостью экспериментальной группы достоверно улучшили результат на 100 % дети начали бросать мяч на отметку 3 метра (Табл. 5).

Таблица 5

Величина ошибки (см) в точности бросков мяча на 3 метра у детей с легкой степенью умственной отсталостью с зрительным контролем в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение	Сроки проведения	Со зрительным контролем			
		Величина ошибки (см)			
		К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.
		Недоход		Переход	
Бросок мяча на 3 м.	Н	14±1,4	15,4±1,3	38,5±1,0	39,5±0,9
	р	> 0,05		> 0,05	
	О	11±3,5	0	28±5,5	17±6,5
	р	< 0,05		< 0,05	

Анализ результатов в начале и в конце эксперимента без зрительного контроля в исследуемых группах позволил установить, улучшение показателей, характеризующих развитие координационных способностей в экспериментальной группе по окончании эксперимента в контрольной упражнении «Бросок мяча на 3 м.» (см) а также улучшились развитие способности к дифференцированию мышечных усилий дети с легкой степенью умственной отсталостью экспериментальной группы достоверно улучшили результат недохода мяча до отметки составлял 16 см когда у контрольной группы 30 см, результаты переходов мяча от отметки составлял в контрольной группе составлял 22 см а у экспериментальной группе 14 см (Табл. 7).

Таблица 7

Величина ошибки (см) в точности бросков мяча на 3 метра у детей с легкой степенью умственной отсталостью без зрительного контроля в начале и по окончании эксперимента ($X \pm m$)

Контрольное упражнение	Сроки проведения	Без зрительного контроля			
		Величина ошибки (см)			
		К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.
		Недоход		Переход	
Бросок мяча на 3 м.	Н	37,1±0,9	38±0,8	27,8±2,1	30±2,2
	р	> 0,05		> 0,05	
	О	30±3,5	16±4,5	22±4,5	14±3,9
	р	< 0,05		< 0,05	

Полученные данные свидетельствуют о том, что целенаправленная работа по развитию способностей к дифференцированию мышечных усилий эффективно повлияло на физическую подготовленность детей с легкой умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Шамуратов, С.Ф. Состояние проблемы физического воспитания детей с умственной отсталостью / С.Ф. Шамуратов // Школа будущего. 2016. № 6. С. 168-172.
2. Шамуратов, С.Ф. Игра «Бочка» как средство развития способности к дифференцированию мышечных усилий у детей с умственной отсталостью / М.А. Правдов, С.Ф. Шамуратов // Школа будущего. 2017. № 4. С. 135-137.
3. Шамуратов, С.Ф. Влияние занятий игр с мячом на физическую подготовленность детей с умственной отсталостью / М.А. Правдов, С.Ф. Шамуратов, В.В. Тюкавкина / Адаптивная физическая культура. – 2017. № 3 (71) С. 18-19.
4. Шамуратов, С.Ф. Игра бочка как средство воспитания у детей младшего школьного возраста с недостатками в интеллектуальном развитии способности к дифференцированию мышечных усилий / С.Ф. Шамуратов, М.А. Правдов / Инновационные технологии в спорте и в физическом воспитании подрастающего поколения. Материалы VII международной практической конференции с международным участием. – М.: - 2017. С. 464-465.
5. Шамуратов, С.Ф. Совершенствование способности к дифференцированию мышечных усилий при выполнении рабочих операций у детей младшего школьного возраста с недостатками в интеллектуальном развитии / С.Ф. Шамуратов / Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека Материалы

УДК 372.879.6

Цветкова К.П. ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ценностный потенциал физической культуры - важнейшее интеллектуальное, материальное и духовное средство оздоровления, воспитания всесторонне развитой, социально активной личности. Однако, согласно опубликованным данным у детей школьного возраста, проживающих в городской среде, наблюдаются дефекты умственного и телесного развития, сниженный иммунитет, дегенеративно-дистрофические изменения позвоночника и суставов, девиантное поведение.

Электрификация, механизация и автоматизация труда, использование компьютерных технологий в быту и на производстве, мобильные коммуникативные средства общения, аудио-, видеoinформация снижают физическую активность и все более повышают влияние психологических нагрузок на организм и психические проявления человека. Человек все в большей степени приспосабливает окружающий мир к получению удовольствия, теряя при этом выработанные организмом в процессе эволюции защитные механизмы адаптации.

Влияние информационно-компьютерных средств становится настолько большим, что часто заставляет школьников ограничить свое взаимодействие с реальностью и погрузиться в виртуальный электронный мир. Они начинают жить и мыслить категориями мира, который создается средствами массовой информации, видеофильмами и компьютерными играми. При этом снижается двигательная активность, не формируется умение строить отношения со сверстниками, использование свободного времени школьниками не соответствует Здоровому Образу Жизни. (Киселева И.В., 2011)

Развитие физической культуры и спорта связано не только с непосредственным проведением работы по организации физкультурных и спортивных занятий и мероприятий, направленных на массовое оздоровление молодого поколения, но и с развитием спортивной базы, кадрового потенциала, методической работы. Территориальный принцип стал одним из главных в подготовке физкультурно-спортивных мероприятий. То есть, организация системы физической культуры и спорта начинается с жилых микрорайонов и округов и заканчивая городским уровнем. Одним из направлений этой работы является проведение комплексных физкультурно-спортивных мероприятий.

Тем не менее, «компьютеризация» мышления является объективной и не зависящей от педагогов. Поэтому бороться с этим явлением не имеет смысла, необходимо использовать положительные последствия внедрения информационно-коммуникативных технологий в сознание учащихся с целью формирования их физической культуры.

В педагогической науке в последние годы появилось новое направление, связанное с информатизацией образования. Основная задача этого направления - процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой разработки оптимального использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. В настоящее время мотивационно-ценностные ориентации в общем и физическая культура в частности во многом формируется через аудиовизуальные средства, преимущественно через телевидение, видеофильмы, интернет.

Информационные технологии являются неотъемлемой частью и в конструировании спортивных объектов – современные спортивные комплексы оснащены новейшей свето-аудио-и видео аппаратурой, что как отмечают разработчики, вызывает большую отдачу и интерес не только у спортсменов, но и у зрителей.

Меняется отношение к самому подходу выбора подходящего вида спорта для ребенка. На сегодняшний день в Москве действует 11 специальных спортивных центров детского тестирования, специалисты которых помогают ребятам определиться с наиболее подходящим видом спорта.

Высокий уровень интереса к технологической стороне используемых электронных и телекоммуникационных средств, способствует в дальнейшем росту интереса к предлагаемому специализированному модулю физической подготовки. Для повышения эффективности восприятия учебного материала, связанного с двигательной деятельностью, исключительно большое значение имеют различные формы и средства представления теоретической информации, а применяемые при этом технологии интерактивного взаимодействия способствуют мотивации к самостоятельной образовательной деятельности и познавательной активности (Т.Г. Коваленко, 2010).

Внедрение информационных технологий в учебный процесс может не только повысить эффективность процесса обучения, но и формировать физическую культуру, выражающуюся в усилении мотивации к занятиям физическими упражнениями, вести здоровый образ жизни, физически развиваться и совершенствоваться (Димова, А.Л., 2011).

В связи с этим актуальной стала задача разработки методик внедрения мультимедиа технологий в процесс познания, использование которых в образовании могло бы внести вклад в эффективность обучения предмету физическая культура.

На данный момент не конкретизированы и не обоснованы в полной мере те особенности, которые необходимо учитывать в процессе использования информационных технологий в системе физического

воспитания. Очевидно, что выделенных в школе часов на физическую культуру недостаточно для гармоничного развития ребенка. Поэтому данная задача во многом ложится на учреждения дополнительного образования, - секции и кружки. Также недостаточно разработаны критерии для отбора учебного материала и нормирования нагрузки с использованием этих особенностей, что существенно затрудняет проектирование содержания двигательных заданий, адекватных задачам физического воспитания детей.

Библиографический список

1. Димова, А.Л. Основные направления научных исследований в области информатизации по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры и спорта. - 2011.
2. Киселева, И.В. Использование виртуальной образовательной среды в учебном процессе студентов факультета физической культуры, / И.В. Киселева// Теория и практика физической культуры. - 2011
3. Коваленко, Т.Г. - Социально-биологические основы физической культуры: Учебное пособие, 2010

УДК 376.42

Шамуратов С.Ф. СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЮ МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЯЧЕЙ ДЛЯ РИСОВАНИЯ (BALL-DRAWING)

Одним из главных компонентов экспериментальной методики развития способности к дифференцированию мышечных усилий являлось использование мяча для рисования на песке (Ball-drawing). Анализ результатов научных исследований показывает, что на практике рисование мячом с разными предметами развивает мелкую моторику человека.

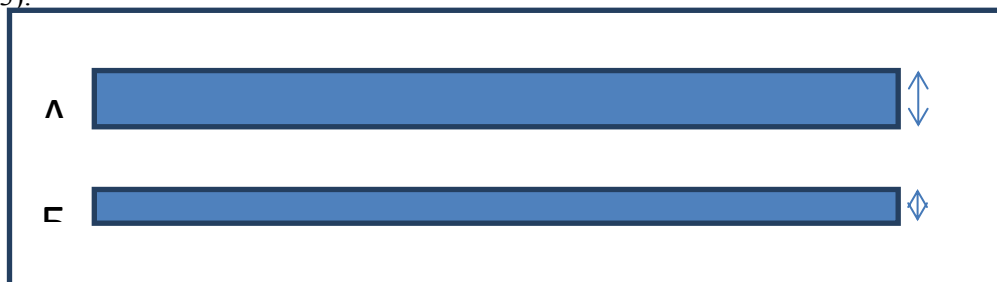
Курич Н.М. в своем исследовании использовала мячи разных размеров. В ходе занятий применялся мяч для рисования в песке, все упражнения были направлены на коррекцию нарушений мелкой моторики у мальчиков с умственной отсталостью [1].

Анализ результатов анкетирования специалистов адаптивной физической культуры (43 чел.) тренеров (20) позволили установить, что в практике адаптивной физической культуры рисование мячами на песке и на снегу не применялось. Тренерам по футболу знакомо рисование ногами в разных плоскостях пространства: фронтальной, сагиттальной, горизонтальной, что известно 23 % опрошенных. Одним из наиболее эффективных средств развития координационных способностей, способности к дифференцированию мышечных усилий, по мнению 39,5% респондентов являются упражнения с мячом. Наряду с этим, 28,2% респондентов выделяют упражнения с предметами способствующие развитию воображению (фантазии), достижению хороших результатов в развитии координационных способностей, способности к дифференцированию мышечных усилий.

В процессе педагогического наблюдения нами было выявлено, что у детей с умственной отсталостью наибольший интерес проявляется упражнениям с использованием мяча. Исходя из потребностей и интересов детей, мы установили параметры модельных траекторий одной руки, а также траекторию рисования с мячом двумя руками.

Для рисования на песке или на снегу используется мячи разного веса и объема (большой легкий, маленький тяжелый, тяжелый большой, легкий маленький) а также с разными покрытиями.

Дети берут мяч одной рукой (маленький тяжелый или маленький легкий) и рисуют на песке, траекторию задает учитель. Сначала они рисуют прямые линии с использованием максимального мышечного усилия, затем рядом той же линии рисуют линию с использованием 50 % мышечного усилия. На рисунке показана примерная траектория линии при рисовании с маленьким мячом одной рукой прямой линии (Рисунок 3).



Примечание: А) Линия, нарисованная с максимальным мышечным усилием
Б) Линия нарисованная с использованием 50% мышечного усилия
Рис. 1. Вариант прямой линии для наглядного показа

Упражнения выполняется для того, чтобы дети видели наглядно свои действия при максимальном и половинным от максимального мышечным усилием. После наглядного показа детям дается задание рисовать круг так, чтобы половину круга рисовали с максимальным мышечным усилием, а половина круга с 50% мышечным усилием. Максимальное мышечное усилие и 50% от максимального мышечного усилия измеряется шириною линии. Если ширина линии большая то значит, использовано максимальное мышечное усилие, если ширина линии маленькая, то использовано 50% мышечного усилия [2].

Использование мячей для рисования разных траекторий обусловлено их свойствами. С мячами можно наносить линию различной ширины, что обеспечивает условия для формирования и совершенствования способностей к дифференцированию мышечных усилий в соответствии с параметрами мячей [1].

Библиографический список

1. Курич, Н.М. Использование песочной терапии при коррекции нарушений мелкой моторики у мужчин с умственной отсталостью / Н.М. Курич / Адаптивная физическая культура. – 2016. - № 4 (68). С. 33-35
2. Аль Рубайе Н.Х.А. Рисование ногами в футболе, как методический прием в формировании двигательных действий у школьников / Н.Х.А., Аль Рубайе, М.А. Правдов, С.Ф. Шамуратов / Реализация федеральных государственных образовательных стандартов: опыт, проблемы и пути решения, материалы региональной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». - 2016. С. 165-168.

СЕКЦИЯ № 4. ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Руководители секции:

Зобнина Т.В. – д-р психол. наук, доц., зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Пшеничнова И.В.** – канд. психол. наук, доц., зам. декана по учебной работе ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Баркунова О.В.** – канд. пед. наук, доц. кафедры психологии и социальной педагогики, докторант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

Победители секции:

I место Кислякова Л.П. – кандидат техн. наук, доц., доц. кафедры технологии, экономики и сервиса, начальник отдела маркетинга и содействия трудоустройству выпускников Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

II место Сошина К.В. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Тюрина Н.Н. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

УДК 355.588

Абрамов А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПАСАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ СОГЛАСОВАНИЯ ВЕДУЩИХ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ

В процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности пожарных особое значение уделяется специальной технико-тактической подготовке, а особенности психологического реагирования спасателей, механизмы их межличностного взаимодействия, учет специфических личностных факторов каждого пожарного в условиях экстремальных ситуаций не входят в поле специального анализа и психологической подготовки.

Выявленные в ходе анализа противоречия обусловили наличие исследовательской проблемы - каким образом должна быть построена подготовка спасателей к оптимальному взаимодействию в экстремальных ситуациях, чтобы она максимально способствовала обеспечению психологической безопасности личности?

В основу исследования положена следующая гипотеза: обеспечению психологической безопасности личности в экстремальных ситуациях будут способствовать следующие условия:

- будет создана функциональная модель оптимального взаимодействия спасателей в профессиональной группе в экстремальной ситуации;

- формирование подразделений спасателей будет осуществляться с учетом согласования ведущих репрезентативных систем личности;

- будет осуществляться специальная психологическая подготовка спасателей к продуктивному взаимодействию в экстремальных ситуациях, включающая реализацию программы психологической подготовки и мониторинг формирования психологической готовности спасателей к оптимальному межличностному взаимодействию в подразделении в экстремальных ситуациях.

Психологическая работа с пожарными, особенно нуждающимися в повышенном внимании, может быть эффективно решена в случае комплексной психологической подготовки к экстремальной служебной деятельности.

Анализ проведенных исследований обнаружил недостаточность исследований оценки личностных психологических качеств пожарных, способов диагностики индивидуально-психологических свойств, лежащих в основе ведущих репрезентативных систем, а также программ психологической подготовки спасателей к оптимальному взаимодействию в экстремальных условиях.

Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на две большие группы: произвольные и произвольные. Главное отличие произвольных действий состоит в том, что они осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий, направленных на достижение сознательно поставленной цели. Делается это благодаря волевым процессам, присущим каждому индивиду. Воля спасателя играет решающую роль в формировании эмоционально-волевой устойчивости, которая в свою очередь позволяет быстро адаптироваться к условиям чрезвычайной ситуации. Недостаточный уровень развития волевых характеристик может вызывать повышенную восприимчивость к воздействиям психотравмирующих

условий чрезвычайных ситуаций, психические травмы и расстройства и даже полную неспособность действовать в выполнении аварийно-спасательных работ.

«Одним из наиболее значимых свойств личности, которое оказывает свое влияние на формирование психологических качеств, является темперамент. Темперамент определяет наличие многих психических различий между людьми, в том числе по интенсивности и устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу и энергичности действий, а также по целому ряду других динамических характеристик» [1].

Таким образом, наряду с профессиональным обучением необходима специальная психологическая подготовка спасателей, в ходе которой формируются необходимые для выполнения задач профессионально важные качества (героизм, мужество, гражданственность и др.), которые должны соответствовать общим целевым установкам и требованиям, предъявляемым к личному составу спасательных формирований. Ей в большей мере присущи специфические методы (психологические тренинги, идеомоторные тренировки, изучение основных признаков характерных ситуаций и др.).

Приобретение вышеперечисленных навыков особенно важно потому, что они позволяют четко выполнять работу в условиях больших физических и психологических нагрузок.

Психологи отмечают, что признаками совместимости сотрудников и срабатываемости коллектива являются: общность интересов, взаимовнушаемость, гармоничность, позитивный характер отношений друг к другу, отсутствие в коллективе выраженных эгоистичных устремлений. В понятие гармонии вкладывается взаимопонимание членами группы, когда каждый достаточно хорошо знает личностные качества партнеров. Под положительным характером эмоциональных отношений подразумевается взаимная симпатия, потребность в общении, что обеспечивает оптимальное психологическое состояние сотрудников. Взаимовнушаемость – выступает частным подражанием, когда происходит не только разделение мнений, но и положительное взаимное уподобление членов коллектива.

Как свидетельствует проведенный анализ научной литературы, до сих пор не нашли своего полного отражения вопросы, связанные с моделированием действий специалистов в сложных условиях ликвидации больших пожаров, обоснованием соответствующей модели их психологической подготовки и оптимальному взаимодействию в условия экстремальной деятельности.

Кроме того, выявление факторов, определяющих эффективность деятельности специалистов, остается одной из главных научных задач.

Библиографический список

1. Абрамов, А.В. Развитие психологических качеств начальника караула пожарной части у курсантов вузов МЧС России [Текст] / А.В.Абрамов, А.В.Ермилов // Научный поиск. 2015. № 2.4. С. 5-6.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. Аверьянов, А.Н. О природе взаимодействия. М.: Знание, 1984. 64 с.
4. Анисимова, Т.В. Психологические особенности профессиональных взаимодействий: // автореферат дис. кандидата психологических наук. / 1987. 16 с.
5. Давыдов, Г.А. Социальная и военная психология. М., 1988. 70 с.
6. Донцов, А.И. Проблемы групповой сплоченности. М.: Изд-во МГУ, 1979. 128 с.
7. Донцов, А.И. Психология коллектива. М.: Изд-во МГУ, 1984. 208 с.
8. Завалова, Н.Д., Пономаренко, В.А. Психические состояния человека в особых условиях деятельности // Психол. Журнал. 1984. Т.5. №6.

УДК 37.062.1

Аникина Е.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Из множества проблем высшего учебного заведения актуальным является комплекс вопросов, связанных с трудностями психологической адаптации молодых людей к студенческой жизни на начальном этапе обучения. Переход к новым социокультурным условиям жизни и деятельности фактически выступает как череда ранее не встречаемых трудных жизненных ситуаций, которые приводят к стрессовому состоянию студентов.

Ф.Б. Березин, рассматривая процесс адаптации, отмечает, что адаптация является совокупностью психологических и физиологических реакций организма, являющихся основным приспособлением его к окружающим условиям. Данные реакции направлены на сохранение постоянства внутренней среды организма, при которых происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды [1].

В психолого-педагогической литературе адаптация чаще всего трактуется как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды [2].

Процесс адаптации первокурсников к новым социальным условиям касается всех уровней их жизнедеятельности. Главными факторами являются:

-фактор, связанный с семьей (социальное происхождение первокурсника, взаимоотношение в семье, материальное положение и т.д.);

-отсутствие привычного круга общения (школьные приятели);

-новая дидактическая ситуация (уровень развития студенческого коллектива, общение в новой группе, личность преподавателя, особенности личности студента и т.д.).

Г.А. Бордовский, говоря об особенностях развития современного образования отмечает, что новые условия обучения студентов необходимо привести в состояние динамического равновесия между социальной системой и деятельностью студентов [3].

Поступив в высшее учебное заведение, в процессе учебной деятельности студент первого курса невольно сравнивает новую социальную систему межличностных коммуникаций со школой. Необходимо определить уровень психологической готовности молодых людей, которые включаются в учебный процесс.

Н.А. Шайденко считает, что основной и главной проблемой первокурсника является неготовность и неумение организовать себя в условиях отсутствия ежедневной проверки остаточных знаний и систематического контроля посещаемости в вузе, которые приводят к нерациональному использованию времени и появлению соблазна использовать его в неучебных целях [5].

Г.П. Шолохова и И.В. Чикова проанализировали ответы первокурсников, что позволило определить причину неэффективной адаптации. По мнению самих студентов (опрос студентов Оренбургского государственного университета, 2014 г.) основными причинами снижения успеваемости являются:

- недостаточная школьная подготовка;
- отсутствие навыков самоорганизации;
- низкий уровень знаний по некоторым предметам;
- неготовность к новой форме учебной деятельности (лекции, семинары);
- проблемы во взаимодействии с преподавателем.

Данные опроса позволили сделать вывод о необходимости психолого- педагогического сопровождения студентов в адаптационном периоде обучения. Главной задачей всего образовательного процесса на начальном этапе является эффективность процесса адаптации и создание благоприятного периода адаптации [4].

В период обучения у студента происходит первичное освоение профессии, определяется жизненная позиция. Поэтому необходимо построить систему обучения таким образом, чтобы она учитывала особенности не только личностного развития, но и профессиональное становление студентов- первокурсников [5].

Основу адаптации формируют следующие аспекты:

- адаптация в новом учебном заведении;
- адаптация к новой учебной группе (необходимо развить навыки межличностного общения, повысить навыки работы в коллективе);
- адаптация к новым условиям жизни.

Неудачи в работе с новым коллективом приводят студента- первокурсника к разочарованию и к нежеланию продолжать обучение. Главной задачей адаптации является интеграция студента с одногруппниками, педагогическим составом и образовательным процессом вуза.

Библиографический список

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека/ Ф.Б. Березин//Л.: Наука. -1988. – 270 с.
2. Адаптация. Психология и психиатрия [Электронный ресурс] / URL: <http://psihomed.com/adaptatsiya/>.
3. Бордовский, Г.А. Особенности развития современного педагогического образования / Г.А. Бордовский // Педагогика. – 2010. – N 5. – с. 60-66.
4. Смирнов, С.Д. Учеба – в радость: психологические факторы успешной учебы студентов / С. Д. Смирнов // Студенчество: Диалоги о воспитании. – 2011. – N 4 (58). – С. 9-11.
5. Шайденко, Н.А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / Н.А. Шайденко, З.Н. Калинина // Педагогика. – 2010. – №6. – С. 44-50.

УДК 372.881.111.1

Ануфриева О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Одной из самых актуальных образовательных проблем на сегодняшний день является работа в условиях введения ФГОС НОО. В настоящее время начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребёнка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять и реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Рассмотрим первые школьные годы жизни ребенка. Они самые ценные и важные для его будущего, и надо как можно эффективнее использовать их для развития творческих способностей учащегося. Кроме того данный период чрезвычайно благоприятен для развития воображения. У ребенка в игровой и изобразительной деятельности рождаются сюжеты и образы. На первых порах обучения в школе у него появляется способность определять сходство и различие предметов, замещать одни предметы другими, применять их в разных ситуациях, видеть их существенные признаки и свойства.

Воображение – это неотъемлемый компонент полноценного развития ребенка, его поведения в целом. В последние годы на страницах психологической и педагогической литературы все чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности механизмов воображения [1].

На сегодня существует большое количество программ, методик, приемов, ставящих своей целью развитие воображения. Однако практика показывает, что в начальной школе развитию воображения отводится минимум времени. По этой причине представляется важным именно в начальной школе включать задания на развитие воображения в материал уроков, в том числе и уроков английского языка. Включение данных заданий помогает развивать и формировать новые виды и элементы воображения. Нельзя не отметить, что это требует совершенствования образовательного процесса с учетом психологических и возрастных особенностей. Исследования Л. С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого говорят нам о том, что, «воображение - это не только предпосылка эффективного усвоения детьми новых знаний, но и условие творческого преобразования имеющихся знаний, способствующих саморазвитию личности». Воображение не разворачивается на пустом месте. Чтобы начать фантазировать, ребенок должен сначала увидеть, услышать, получить впечатления и удержать их в памяти. Этим объясняется скудность детского воображения, но, тем не менее, оно им более необходимо, чем взрослым.

«Доказано, что воображение теснейшим образом связано с другими психическими процессами (памятью, мышлением, вниманием, восприятием), обслуживающими учебную деятельность. Таким образом, не уделяя достаточно внимания развитию воображения, учителя значительно снижают качественный уровень обучения младших школьников» [3,5].

Среди особенностей процесса воображения можно выделить как одну из самых важных — это эмоциональность процесса воображения. Воображение помогает ребенку решать эмоциональную и личностную проблему, так как он в каждой игровой ситуации приписывает своим героям настоящие эмоции и чувства, мысли и поступки, отражает опыт социальных отношений. В связи со всем выше сказанным, мы поставили перед собой задачу провести работу по развитию процесса воображения у младших школьников на уроках английского языка.

Таким образом, с целью выявления текущего уровня воображения у детей младшего школьного возраста была проведена исследовательская работа на базе МОУ СОШ № 8 города Шуи. В эксперименте участвовало 60 учащихся из третьих классов. Для того чтобы определить первоначальный уровень воображения, нами были отобраны и проведены три диагностические методики: авторская методика «Что это?», методика «Где чье место?» и методика «На что это похоже?» Н.Н. Павлова, Л.Т. Руденко. Проведение констатирующего этапа эксперимента осуществлялось без присутствия при этом посторонних детей с целью избежать невнимательности и ошибочных ответов. Каждому испытуемому был присвоен собственный порядковый номер.

Первая методика «Что это?» проводилась в индивидуальном порядке с каждым ребенком. По результатам данной методики можно увидеть, что большинство детей имеют низкий или средний уровень воображения. Эти дети фактически не приняли задачу, большинство детей данной категории затруднились в придумывании образа. Их ответы были неоригинальны, стереотипны, неинтересны. В основном при среднем уровне воображения дети придумывали, на что похоже данный рисунок и давали ему название, но часто давались названия, повторяющиеся ранее другими детьми. Были и ответы творческими, с проявлением фантазии в назывании рисунка. Дети данной категории имеют средний или высокий уровень развития воображения. Общий уровень воображения в % по данной методике: низкий – 22 человека (36,67%), средний – 34 человека (56,66%), высокий – 4 человека (6,67%).

По результатам второй методики «Где чье место?» можно сделать вывод, что большинство детей имеют низкий уровень воображения. Эти дети испытывали некие трудности при выполнении данного задания. Они, как правило, ставили фигурки на их «законные места». Если нам удавалось добиться от ребенка каких-нибудь объяснений, то они были стереотипны и шаблонны. Большинство детей со средним уровнем воображения особых проблем при выполнении этого задания не испытывали. Они легко поставили кружочки с персонажами на чужие места, но не всегда могли объяснить свой выбор. Дети с высоким уровнем воображения без труда расставляли кружочки на «чужие» места и объясняли свои шаги. Необходимо отметить, что младшим школьникам с высоким уровнем воображения легче давались объяснения своего выбора тогда, когда они расставляли предметы самостоятельно, чем когда их просили рассказать о предметах, размещенных кем-то другим. Общий уровень воображения в % по данной методике: высокий – 4 человека (6,67%), средний – 32 человека (53,33%), низкий – 24 человека (40%).

По методике Н.Н. Павлова, Л.Т. Руденко «На что это похоже?» мы выявляли степень оригинальности и необычности у младших школьников [4]. По результатам исследования, мы можем сделать выводы, что при низком уровне дети фактически не принимали задачу: они называли фигуру «овалом» или «прямоугольником, не придумывая на что это похоже. При среднем уровне дети придумывали наиболее стандартный предмет-аналог фигуры – цветок, облако и др. При высоком уровне дети давали иногда детализированные, но, как правило, оригинальные ответы. Общий уровень воображения в % по данной методике: высокий – 3 человека (5%), средний – 34 человека (56,67%), низкий – 23 человека (38,33%).

После первичной обработки данных, проанализировав и обобщив наши результаты по трем диагностическим методикам, используя метод математико-статистической обработки данных, мы разделили испытуемых на две равные группы (экспериментальную и контрольную) по 30 человек в каждой. В каждой из групп – 11 человек (36,67%) имеют низкий уровень воображения, 17 человек (56,67%) имеют средний уровень воображения и 2 человека (6,66%) с высоким уровнем воображения.

Таким образом, можно сделать вывод, что у младших школьников развитие воображения находится преимущественно на низком и среднем уровне. Следующим нашим шагом в изучении развития воображения у детей младшего школьного возраста будет разработка и реализация экспериментально-развивающей программы по развитию воображения у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

Библиографический список

1. Алябьева Е.А. Развитие воображения и речи детей 4 - 7 лет: Игровые технологии. М.: ТЦ Сфера, 2005. - 128 с.
2. Барышева Т.А. Как воспитать в ребенке творческую личность? Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 224 с.
3. Доценко Е.В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники) - Волгоград: Учитель, 2008. - 297 с.
4. Ильина М.В. Воображение и творческое мышление. Психодиагностические методики. - М.: Книголюб, 2004. - 56 с.
5. Комарова, А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: монография / А.А. Комарова, А.А. Червова. – Нижний Новгород, 2004. – 170 с.

УДК 37.025.8

Ануфриева О.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ВООБРАЖЕНИЕ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Все мы знаем, что креативный человек, способен успешнее решать и планировать свою жизнь и будущее. Творческий человек способен создать для себя наибольшую свободу выбора в поступках и действиях. Это дает ему шанс эффективно организовывать свою деятельность в рамках современного общества. Следовательно, творческий аспект деятельности человека является важным условием формирования активной жизненной позиции.

Человек, как субъект действия, неустанно наблюдает и познаёт окружающий мир. Кроме того, он преобразует природу и создаёт предметы, которых в ней нет. Но без ясного представления себе результата действий, мы не смогли бы всего этого совершить. Ведь чтобы изменить мир на практике, надо уметь изменить его мысленно в своем представлении. Прежде всего, человек подробно изучает вещь, которую необходимо сделать, строит её мысленный образ, а затем представляет этот образ при создании подобной вещи. Но когда мы пытаемся создать совершенно новую вещь, такого образца нет. Тогда мы мысленно создаём её новый образ. Такое умение строить новые образы называется воображением.

Семантический анализ слова «воображение» дает нам понять, что под воображением чаще всего понимают некий взгляд, несущий за собой придание предмету нового смысла [5].

Воображение является актуальной проблемой в психологии и педагогике. Необходимо отметить, что процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности. В настоящее время в своей повседневной жизни каждый человек сталкивается с процессом воображения в различных его формах: мечтах, сновидениях, фантазиях.

Тем не менее, отношение к самому процессу создания образа зависит от конкретного человека и его мировоззрения. С одной стороны воображение считают основой создания прекрасного будущего, а с другой стороны процесс воображения рассматривают как помеху для рационального мышления. Несмотря на различные мнения по данному вопросу, нельзя отрицать важность воображения, ведь оно является неотъемлемой частью процесса восприятия окружающего мира, его специфическим отражением в сознании каждой личности.

Дать определение понятию «воображение» стремились многие мыслители. Проблема воображения исследовалась еще Сократом. По его мнению, «воображение - неотделимая часть искусства, а искусство представляется подражанием космосу или деятельности людей и животных» [4].

Платон и Аристотель впервые рассмотрели определение к понятию «воображение» как научное, раскрыли его сущность и основные черты. Один из них, Платон, описывает «воображение как смешение чувственного ощущения и мнения». Аристотель же рассматривает «воображение как определенный род деятельности, специфическим продуктом которого являются познавательные образы окружающей действительности» [4].

Как считал К. Маркс – «приступая к работе человек предвидит цель своей деятельности, ее будущий результат, который еще в начале деятельности человека имелся в его идеальном представлении. По его мнению, воображение воспроизводит образ того, что лишь только будет воспроизведено в процессе творческой работы» [2].

Как отечественные, так и зарубежные авторы с разных точек зрения рассматривают сущность понятия «воображения». Л.Н. Коган и А.Г. Спиркин рассматривали «воображение как психологическую деятельность, которая заключается в создании представлений, никогда непосредственно в целом не воспринимавшихся человеком» [1].

Интересно подметить, что Ж. Пиаже понимал под воображением «временную стадию искаженного отражения». По его мнению, воображение деформирует представления ребенка о реальности и не дает ему взамен ничего нового, а лишь искажает картину самой реальности [1].

С точки зрения Я.Л. Коломенского «воображение является своеобразной формой отражения действительности, заключающейся в создании новых идей и образов на основе уже имеющихся

представлений». Для него процесс воображения – это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер» [2].

Л.С. Выготский отмечает, что «воображение не повторяет вновь отдельных впечатлений в тех же сочетаниях и формах, накопленных ранее, а выстраивает какие-то новые ряды из ранее накопленных впечатлений». Таким образом, привнесение чего-то нового в наши впечатления и изменения этих впечатлений до ранее не существовавших образов составляет основу той деятельности, которую мы называем процессом воображения.

Л.С. Рубинштейн утверждал, что «главное назначение процесса воображения заключается в том, что без него не был бы возможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата деятельности. По его мнению, воображение напрямую взаимосвязано со способностью и необходимостью творить новое» [2]. Е.И. Игнатьев, рассматривая основные признаки процесса воображения, считает, что процесс воображения заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта. Необходимо отметить, что в ходе данных преобразований получается абсолютно новое представление [4].

Нельзя не упомянуть, что западные психологи начали активно интересоваться процессом воображения уже с 50-х годов. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, можно утверждать, что воображение нужно развивать с детства, создавая благоприятные условия в ходе разных видов деятельности. Процесс воображения очень тесно связан с творчеством.

Р.С. Немов утверждает, что именно воображение является базой наглядно-образного мышления, которое позволяет человеку легко ориентироваться в различных ситуациях и решать самые сложные задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Процесс воображения во многом помогает человеку, когда практические действия невозможны или затруднены» [3].

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике понятие «творчество» имеет большое количество определений. Но все эти определения можно объединить в одно — творчество представляет собой деятельность ребенка по созданию совершенно новых и общественно-значимых ценностей.

Как отмечает Запорожец А.В., воображение – это один из главных компонентов творчества, без которого невозможно создание нового. В процессе воображения ребенок сам создает новые образы, которые предоставляют ценность для окружающих. Необходимо отметить, что данные образы и идеи воплощаются в оригинальных продуктах деятельности. Одна из черт, характерных для воображения, состоит в том, что оно связано не только с мышлением, но и чувственными данными.

Таким образом, воображение - это и создание новых образов, и преобразование прошлого опыта, которое совершается при органическом единстве чувственного и рационального. Кроме того, воображение - это мощный инструмент для творчества и важная составляющая человеческого сознания, которая имеет огромный потенциал.

Библиографический список

1. Дудецкий, А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974. - 153с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология. М.: Знание, 2005. - 592с.
3. Немов, Р. С. Психология. — М.: Просвещение, 1994. Книга I.
4. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии. М.: Союз, 2002. - 356с.
5. Александрова О.С., Глухарёва А.А. Влияние философии на воображение // [Электронный ресурс], / Научно-популярный журнал NovaInfo; – Режим доступа: <http://novainfo.ru>, свободный (дата обращения 18.05.2017)

УДК 37.062

Гапонова Н.А. РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

В развитии коммуникативных способностей, а вслед за ними коммуникативной успешности важную роль играет семейная ситуация, стиль отношений родителей с детьми, который является не только средством общения, но и методом воспитания взаимоотношениями. Ребенок будет относиться к окружающему миру таким образом, каким он видел его в своей семье – будет видеть мир безопасным или небезопасным, доброжелательным или агрессивным. Таким образом, у ребенка формируется базовое доверие/недоверие миру, на основании которого формируются предпосылки коммуникативной успешности или неуспешности [1].

Доверительное общение способствует формированию позитивной Я-концепции ребенка, самопринятия и признания ценности своего «Я». Благодаря адекватному родительскому отношению, ребенок научается понимать свои чувства и потребности, формируя способность произвольного управления своим эмоциональным состоянием и коммуникативным поведением, что способствует коммуникативной успешности.

Как считает В.М. Целуйко, на формирование коммуникативной успешности ребенка влияют детско-родительские отношения, которые могут определяться следующими параметрами [4]:

– характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю.

Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностного взаимодействия, является высокая степень значимости как для ребенка, так и для родителя;

– стиль родительского взаимодействия с ребенком, особенности межличностного контакта.

Заинтересованные в успешном воспитании своего ребенка родители, выбирают авторитетный стиль воспитания (достаточный уровень контроля, теплые отношения с детьми). Авторитетные родители открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменение своих требований в разумных пределах; дети хорошо адаптированы; уверены в себе; у них сформирован самоконтроль и социальные навыки; им свойственна адекватная самооценка и хорошая успеваемость в школе.

Н.Е. Жидкова выделяет три стратегии взаимодействия родителей и детей, оказывающие влияние на формирование коммуникативной успешности ребенка в будущем [3]:

- эмоциональное наказание;
- утверждение силы;
- разъяснение.

1) эмоциональное наказание (родители в качестве наказания за проступки применяют следующие способы: не разговаривают с ребенком, иронизируют, насмеваются над ошибками и слабостями сына/дочери, заявляют о своем неприятии, своим поведением демонстрируют нелюбовь, нарочито сухо говорят с ребенком, отстраняют его от себя, не дают возможности установить с собой тактильный контакт, стимулируют возникновение чувства вины у ребенка. Эмоциональное наказание иногда оказывается очень «эффективно»: родителям удается добиться желаемых изменений в поведении ребенка, однако такое поведение очень опасно, ведь в основе его эффективности лежит страх ребенка потерять любовь самых важных для него людей в мире – родителей. В результате у ребенка развивается тревожность и зависимость);

2) утверждение силы (включает такие действия родителей, как физические наказания; лишение удовольствий; ограничение материальных благ, привычных для ребенка; словесное выражение угрозы. Эта стратегия обычно тоже быстро дает свои результаты. Казалось бы, такими минимальными средствами, достигается нужное поведение ребенка и комфорт родителей, но изменить свое поведение ребенка заставляет страх наказания. А это значит, что его действия вызваны не осознанием своего поступка (то есть не внутренними причинами), а преимущественно внешними условиями. Данные особенности родительского стиля воспитания ведут к задержке морального развития ребенка. Таким образом, комфорт родителей, полученный методом утверждения силы, вряд ли может быть оправдан теми последствиями, которые он несет для развития ребенка);

3) разъяснение (данная стратегия является более мягкой, чем предыдущие способы, а соответственно, ее воспитательный результат не так быстро проявляется и не всегда одинаков. Родители пользуются данной стратегией, в случае спокойного объяснения ребенку последствий его поступков, особенностей поведения в обществе; пробуют донести до ребенка необходимость соблюдения социальных норм и правил. Плюсы данной стратегии очевидны: хорошие отношения родителей с ребенком даже при возникновении дисциплинарных трудностей; своевременное развитие у ребенка совести, как регулятора поведения; стремление ребенка к взрослению, его принятие взглядов родителей).

Следует отметить, что стратегия разъяснения требует от родителей особых педагогических способностей. Ведь для того, чтобы объяснить ребенку причины и следствия его поведения, требуется терпение и умение понять состояние ребенка и причины его поступков; умение доступно возрасту ребенка излагать свои мысли; знание индивидуальных особенностей сына/дочери и умение их использовать (например, создавая у ребенка ту или иную мотивацию поведения).

Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис составили перечень устойчивых типов негармоничного воспитания, которые способствуют возникновению коммуникативной неуспешности ребенка в его дальнейшей жизни:

1. Потворствующая гиперпротекция (родители максимально делают за ребенка то, что он может уже сам, в связи с чем ребенок растет демонстративным, требовательным).

2. Доминирующая гиперпротекция (родители тоже уделяют много времени ребенку, но при этом ставят многочисленные ограничения и запреты, подавляя его активность и самостоятельность; ребенок может вырасти либо тревожно-боязливым, астеничным, либо агрессивным).

3. Эмоциональное отвержение (родители всем своим видом показывают, что ребенок им мешает; они устанавливают эмоциональную дистанцию, холодны по отношению к ребенку, в результате чего он чувствует себя брошенным, оставленным, далее в его жизни может легко проявляться эмоциональная лабильность, неуверенность в себе, ощущение своей ненужности миру).

4. Гипопротекция (родителям неинтересно, как и чем живет их ребенок, в результате чего он растет эмоционально неустойчивым, озлобленным, тревожным) [5].

А.Я. Варга выделяет следующие особенности родительского отношения к ребенку, влияющие на особенности формирования коммуникативной успешности ребенка по мере его взросления [2]:

1. Принятие-отвержение. На одном полюсе это такие характеристики, как эмоциональное принятие ребенка родителем, поддержка, симпатия к ребенку, доверие в отношениях, уважение индивидуальности ребенка, желание проводить много времени вместе с ребенком, одобрение его интересов и планов. На

другом полюсе – восприятие родителем своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого, глупого. Родитель в большей степени испытывает раздражение, злость, досаду, не доверяет ребенку.

2. Кооперация (родитель интересуется делами и планами ребенка, старается при необходимости ему помочь, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, гордится им, поощряет его самостоятельность, доверяет, старается посмотреть глазами ребенка на спорные вопросы, возникающие в отношениях, чтобы понять его точку зрения, его переживания).

3. Симбиоз (стремление родителя сокращать дистанцию в отношениях с ребенком, желание постоянно заботиться, контролировать, удовлетворять все потребности ребенка, ограждать его от трудностей жизни; родитель постоянно тревожится за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным).

4. Авторитарная гиперсоциализация (родитель авторитарен в отношениях с ребенком, навязывает свою волю без обсуждений, требуя безоговорочного послушания; при данном стиле распространены частые наказания, сильный контроль ребенка, его чувств, мыслей, действий).

5. «Маленький неудачник» (родитель инфантилизирует ребенка, приписывая ему несостоятельность, неуспешность; все время преуменьшает способности ребенка, не доверяет ему, старается оградить от сложностей).

Таким образом, ребенок, получая определенное родительское отношение в семье, начинает похожим образом относиться к миру, к себе, к другим людям, на основании чего у него формируются определенные стратегии коммуникативного поведения, как со взрослыми, так и со сверстниками. Опыт первичных взаимоотношений в семье представляет тот фундамент, на котором в будущем выстраивается личность ребенка. Особенности общения ребенка в семье, как первичной социальной среде развития, оказывают значительное влияние на восприятие человеком в будущем межличностных отношений, на формирование способов поведения в коммуникации, коммуникативной успешности или неуспешности в социальном взаимодействии.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Директ-Медиа, 2011. – 612 с.
2. Варга, А.Я. Дела семейные / пер. с венгер. Воронкиной. – М.: Педагогика, 2009. – 158 с.
3. Жидкова, Н.Е. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное состояние ребенка / Н.Е. Жидкова // Школьный психолог, 2009. №1. С. 6-9.
4. Целуйко, В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – М.: У-Фактория, 2010. – 430 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2011. – 656 с.

УДК 378.14

Кислякова Л.П., Зобнина Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Изучение регуляторных процессов произвольной активности субъектов – одно из направлений изучения психологии. О.А. Конопкин утверждал, что осознанная целенаправленная регуляция является важнейшим психическим механизмом реализации активности субъекта [1].

Основоположником структурно – функционального подхода в изучении саморегуляции субъекта является О.А. Конопкин. В своих работах он опирался на труды Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина. О.А. Конопкин отмечал, что в любой произвольной активности субъекта (его деятельности) можно выделить структурные элементы: прогнозирование (целеполагание); моделирование (учет значимых для субъекта внутренних и внешних условий для достижения поставленной цели); программирование (выстраивание последовательности действий для достижения цели); определение критериев для оценивания результатов деятельности (представление о результате деятельности); непосредственное оценивание результатов деятельности; при необходимости разработка корректирующих действий при рассогласовании результатов деятельности с поставленной целью. Причем процесс саморегуляции деятельности – «замкнутая по структуре и информационно открытая система». Низкий уровень саморегуляции, отсутствие или дефект в развитии какого - либо из данных структурных элементов приводит к ухудшению качественных показателей деятельности [1,2,3].

Данный факт указывает на важность сформированности осознанной саморегуляции у субъекта. Общая способность к саморегуляции развивается и проявляется в освоении субъектом новых видов деятельности, под которыми понимается как объективная, так и субъективная новизна. Для субъекта новыми могут быть объект, предмет деятельности, методические и технологические подходы к организации деятельности, условия осуществления деятельности, социальная составляющая деятельности.

О.А. Конопкин акцентировал внимание на том, что чем сложнее, разнообразнее, креативнее, ответственнее деятельность субъекта, тем выше требования предъявляются к сформированности и развитию у него общей способности к саморегуляции. К таким видам деятельности относится педагогическая деятельность. Это является одним из аргументов развития саморегуляции у будущих педагогов. Кроме этого, если рассматривать образовательный процесс в ВУЗе и дальнейшую профессиональную деятельность как этапы в самореализации, самоактуализации субъекта, то этому способствует развитие общей способности к саморегуляции произвольной активности - возможности для проявления индивидуальных особенностей к саморегуляции на основе психических средств, которыми обладает человек [1].

Исследования регуляторных процессов проводятся в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО. Одним из продолжателей идей О.А. Конопкина является В.И. Моросанова. Она в результате экспериментальных исследований к выделенным О.А. Конопкиным структурным элементам регуляторных процессов добавила личностные свойства – гибкость и самостоятельность, которые также оказывают влияние на процесс саморегуляции субъекта [4].

В.И. Моросановой была разработана методика оценивания уровня сформированности у субъекта общей саморегуляции, ее структурных элементов, личностных характеристик – самостоятельности и гибкости. Данная методика применялась при изучении различных видов деятельности, в том числе и образовательной. Результаты экспериментальных исследований в образовательной деятельности отражены в работах О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, Н.Ф. Кругловой, Г.С. Прыгина, Р.Р. Сагиева. Проведенные экспериментальные исследования позволили В.И. Моросановой сделать вывод о том, что для достижения высоких результатов во внешней (практической) и внутренней (умственной) деятельности в достижении целей не достаточно субъекту владеть компетенциями и обладать когнитивными способностями. Ему необходимо иметь развитую регуляторную функцию [5].

Нами было проведено экспериментальное исследование произвольной регуляции у обучающихся первого курса – будущих педагогов. В качестве объекта исследования были выбраны обучающиеся первого курса направления подготовки Педагогическое образование Шуйского филиала Ивановского государственного университета в количестве 80 человек, в возрасте 17...18 лет. Предметом исследования стали произвольные регуляторные процессы (общая саморегуляция, структурные элементы регуляторных процессов), личностные свойства (гибкость, самостоятельность). Исследование проводилось с использованием методики ССПМ (Стиль саморегуляции поведения), автор В.И. Моросанова. Результаты экспериментального исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели развития саморегуляции у обучающихся первого курса – будущих педагогов

Показатель	Количество студентов с уровнем развития регуляторных процессов, %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	17,5	36	46,5
Моделирование	14	60	26
Программирование	20	47,5	32,5
Оценивание результатов	10	52,5	37,5
Общий уровень саморегуляции	9	49	42
Гибкость	26	48	26
Самостоятельность	34	52,5	13,5

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что у большинства обучающихся первого курса структурные элементы регуляторного процесса – моделирование, программирование, оценивание результатов - сформированы на среднем и высоком уровнях, при этом средний уровень преобладает. Средний уровень развития этих структурных элементов имеют соответственно 60%, 47,5 %, 52,5 % обучающихся. Это значит, что обучающиеся успешно справляются с выбором значимых для них условий при выполнении деятельности, с составлением программы действий, с определением критериев успешности своей деятельности при достижении цели. Элемент – планирование – развит у большинства (46,5%) обучающихся на высоком уровне. Данный факт свидетельствует о том, что обучающиеся легко определяют цель своей деятельности. Развитость гибкости у большинства имеет средний уровень, при этом низкий и высокий уровни имеют одинаковое количество обучающихся, по 26 %. Это говорит о том, что одинаковое количество обучающихся могут быстро или медленно реагировать на изменяющиеся условия при достижении цели. Развитость самостоятельности у большинства обучающихся (52,5%) находится на среднем уровне, при этом 34,5% обучающихся имеют низкий уровень развития данной личностной характеристики. Данные результаты можно объяснить тем, что на первом курсе деятельность обучающихся во многом определяется, регламентируется преподавателями и обучающиеся не в полной мере могут проявить свою самостоятельность.

Вывод: исследование показало, что существует необходимость проведения дальнейших исследований, направленных на разработку программы психолог – педагогического сопровождения для развития произвольных регуляторных процессов у обучающихся первого курса – будущих педагогов.

Библиографический список

1. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития// Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128 – 135.
2. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С.22 – 34.
3. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно – функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5 – 13.
4. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов// Вопросы психологии. 1997. № 6. С.30 – 38.
5. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. // Вопросы психологии. 2011. №3. С.132 – 141.

Лебедева Е.И. МЕМО ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Главным отличием детей с интеллектуальными нарушениями от детей с нормальным развитием является то, что слабость их памяти выражается не в трудности запоминания, а в воспроизведении. Это происходит из-за того, что дети с нарушением интеллекта не понимают логики событий, вследствие чего воспроизведение носит бессистемный характер [2]. Такие дети с трудом выделяют главное, как в тексте, так и на картинке. Часто путают цифры, предметы, буквы (сходные по написанию), слова (сходные по звучанию). Так же характерны проблемы в восприятии времени, что мешает детям ориентироваться в мире. Неслучайно поэтому они испытывают наибольшие трудности при ознакомлении с временными представлениями [2]. Хотя представления о временах года, частях суток, днях недели по Стандарту требуют формирования на каждой из ступеней обучения. Они имеют принципиальное значение и решения задачи социализации ребенка с интеллектуальными нарушениями в окружающем мире.

Как показывает анализ современной психолого-педагогической литературы современной большинство исследователей акцентирует внимание на развитие у школьников с интеллектуальными нарушениями речевых навыков. В то время как проблема формирования временных представлений рассматривается недостаточно. Хотя потенциал мемо игр в формировании и развитии временных представлений у школьников с интеллектуальными нарушениями не анализируется. В связи с этим целесообразным было бы рассмотреть специфику использования мемо игр в ходе формирования у школьников с интеллектуальными нарушениями временных представлений.

При овладении этими представлениями возникает ряд сложностей, обусловленных следующими причинами. Во-первых, сложность времен как объекта познания, характеризующегося текучестью, необратимостью, отсутствием наглядных форм, преимущественно словесным обозначением времени. Это влечет за собой сложность наглядного представления времени для детей. Во-вторых, в содержание образования детей, имеющих интеллектуальные нарушения, временные представления входят не в рамках отдельно заданной темы, а находится внутри разных предметов. Частично можно встретить некоторые свойства времени при изучении математики, русского языка, развития речи, то есть временные представления интегрируются с другими темами. У учителя могут в связи с этим возникнуть сложности с выбором методического инструментария урока, расстановкой приоритетов при разборе темы и т.д. Эти сложности преодолимо посредством использования игр вообще и мемо игр в частности [4].

Игра уже давно признана ведущим способом стимулирования познавательной деятельности школьников, так соответствует природе ребёнка и не вызывает утомления и скуки. Мемо игра представляет собой совокупность карточек разнообразной тематики. Для учителя, работающего с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, они удобны тем, что одни и те же карточки можно использовать на разных уроках в зависимости от темы урока и уровня знаний школьников. Сущность мемо игры заключается в том, что, переворачивая карточки лицевой стороной, ребёнку необходимо найти изображенные на них одинаковые картинки. В процессе такой игры происходит соединение зрительного образа слова с самим словом, что принципиально важно для детей с интеллектуальными нарушениями [1].

На формирование временных представлений у детей с нарушением интеллекта уходит гораздо больше времени, чем у детей с нормальным интеллектом. В возрасте 6-7 лет они не знают дней недели, практически не владеют временной терминологией. Им тяжело представить, что время течет необратимо и без остановок. Они заучивают названия времен года, но применить эти знания не могут. У этих детей нет реальных представлений о единицах времени и их наполняемости. Они с трудом усваивают единичные соотношения мер. Так же умственно-отсталые дети имеют очень расплывчатые представления о длительности видов деятельности, даже связанных с их повседневностью [3].

Можно определить ряд критериев, с учетом которых должны быть выполнены мемо карты для детей с интеллектуальными нарушениями с позиций влияния на формирование временных представлений и удобства использования педагогом:

1. Красочность и яркость иллюстраций.
2. Четкость, узнаваемость представленного действия или свойства рассматриваемого явления (например, весной бегут ручейки, тают снег и лёд и т.п. – все эти характеристики времени года должны без труда узнаваться на игровой картинке);
3. Разнообразие игровых карточек (с целью наибольшего количества отображаемых явлений и свойств и использования на различных учебных предметах);
4. Качественный материалы карточек (чтобы были пригодными для многократного использования);
5. По возможности, для учащихся первых классов, иллюстрации должны быть изготовлены с использованием разнообразных материалов для развития тактильных ощущений и воздействия на ассоциативное мышление обучаемого (например, при изображении зимы в виде пейзажа или волн на реке летом, снег и волны можно сделать слегка шероховатыми, чтобы ребенок имел возможность поводить по ним пальчиком «снежок колючий», «вода в реке течет» и т.п.);
6. Размер карты должен быть удобен для руки ребёнка.

При работе мемо картами необходимо учитывать дидактические принципы. Например, само их использование в образовательном процессе соответствует принципу наглядности, а, принцип

преимущества последовательности и систематичности требует использования карт сначала для ознакомления, а затем включения в более сложные игровые действия и т.п.

Мемо карты могут быть применены на разных этапах познавательной деятельности: они пригодны и в ходе организации восприятия нового материала, и при закреплении и повторении.

Игровое действие с мемо картами должно быть непродолжительным. Мемо игры предполагают различные игровые действия и их вариации в зависимости от фантазии педагога. Карточки могут быть сделаны на освоение времен года, частей суток, дней недели, календаря, режима дня, часов и т.п., с изображениями пейзажей, отдельных явлений, одежды, обуви, животных в разные времена года, детей, выполняющих те или иные режимные процедуры и т.п. Рубашка карт может быть выполнена в разнообразных цветовых гаммах. В этом случае, уместен прием объединения детей в группы для работы по цвету полученных ими карт (например, карточки про зиму белого цвета, про лето – зеленого и т.п.). Могут быть использованы и более простые варианты карточек. Например, карточки с разнообразной одеждой и обувью, которую носят в разные сезоны. Задания к ним можно подобрать такого плана: найти все элементы одежды, которые нужны человеку зимой (осенью, весной и т.п.).

Работа с картами предполагает несколько этапов. Сначала с картами необходимо ознакомиться, можно просто рассматривать картинки, обсудить, что на них изображено. Это этап адаптации к картам и игре. Для начала лучше использовать небольшое количество (4-6 штук) картинок чуть большего размера. Можно их комбинировать, составлять истории. Затем можно разложить карты картинками вверх и предложить по очереди искать среди них все, на которых, например, лето, зима, утро, вечер и т.п. В случае индивидуальной работы ребенок может комментировать свой выбор карты (например, выполняя задание выбрать все карты, на которых лето, объяснения могут быть такими: «Я выбираю эту, потому что здесь зеленые деревья, трава, солнце»). Выполняя игру в группах, обучающиеся сначала просто отбирают карты, соревнуясь, кто быстрее, а потом объясняют свой выбор. Педагог может оценить и работу группы и знания отдельных участников.

Следующий этап использования игровых карт уже может быть связан с поиском одинаковых картинок. Мемо карты раскладываются «рубашкой» вверх и дается задание найти одинаковые картинки, поворачивая их по очереди «лицом». Задание может быть дано как для индивидуального выполнения, так и для групповой работы. Индивидуально школьник может самостоятельно регулировать скорость выполнения, и основным критерием оценки игрового действия будет являться правильность. А при групповом взаимодействии уместно будет соревнование. Выигрывает та группа, которая быстро и правильно откроет все карточки.

Вторым вариантом игры являются «объяснялки». Переворачивая карточки лицом, если ребенок не нашел нужные, он должен объяснить, что на них изображено. Так же в случае групповой работы. Если учащиеся допустили ошибки в выборе, то должны объяснить, в чем ошибка и исправить её.

В зависимости от целей и задач урока, от содержания, можно раздавать как одинаковые наборы мемо карт для игры, так и разные. Так при изучении времен года можно раздать карты только про зиму, а можно сделать несколько групп карточек (зима, весна, лето, осень) и каждой группе дать свое игровое задание.

Мемо игры могут быть использованы на любых уроках. Наиболее актуально применение на развитии речи, так как именно там обучающиеся с интеллектуальными нарушениями познают окружающий мир, знакомятся с разнообразными явлениями. На чтении можно их использовать в качестве игрового приема при изучении произведений о природе (покажи рисунком ответ к тексту и т.п.), на математике сопровождать решение текстовых задач или задавая сюжет урока и т.д. Очень удобно применять мемо игры на интегрированных уроках и во внеурочной деятельности.

Использование мемо карт, основанное на единстве образа и слова, многократном повторении изображенного, поиске одинакового или различного, будут позитивно влиять на овладение временными представлениями, развивать речь и влиять на готовность к социализации.

Нами была разработана мемо игра. Иллюстрации, которые в ней использовались, представлены на рис. 1.

Все карточки с определенными картинками были напечатаны в двух экземплярах. В результате мы имели набор из 14 мемо карт. Каждая карта отображает определенный момент времени, связанный с определенной каждодневной деятельностью человека, с так называемым режимом дня. На карточке изображен циферблат, на котором показано в какой момент времени действующее лицо (в нашем случае кот) выполняет определенные действия. Карты размером 70 x 95 мм². Игра была проведена на базе арзамасской специальной коррекционной школы XIII вида №8. В игровом процессе приняли участие обучающиеся 3 и 4 классов, с которыми осуществляется подготовка по программа VIII вида. Игра была проведена как часть учебного процесса.



Рис.1 Иллюстрации для мемо игры

На третьем этапе игры детям предлагается все карточки с разными картинками расположить в порядке режима дня, от подъема до сна. Игру проводили отдельно с третьим, отдельно с четвертым классом.

В третьем классе игры прошла как часть учебного процесса, и являлась одним из этапов освоения детьми временных представлений, а в четвертом – как досуговая деятельность в группе продленного дня.

Анализ проведения игры в третьем классе, где участвовало 8 детей, показал следующие результаты.

Организационная часть. Классный учитель разделила детей на две команды: дети со слабыми нарушениями интеллекта (1 команда) и дети с более серьезными отклонениями (2 команда). Данная дифференциация была предложена самим педагогом. Она обусловлена индивидуальными особенностями учащихся (дети быстрее выполняющие задания раздражаются от медлительности детей, выполняющих задание медленнее). В каждой команде по 4 человека. Детям было объяснено назначение карточек, которые перед ними, правила игрового действия, какую тему им придется вспомнить для выполнения данного задания.

Основная часть.

I этап. Перед каждой командой было разложено 14 карточек в произвольном порядке, картинками вверх. Первая команда справились без посторонней помощи, меньше чем за минуту. Второй команде понадобилось около 2х минут на выполнение задания с помощью учителя.

II этап. Дети сами перевернули карточки картинкой вниз, перемешали их и аккуратно разложили. В этот раз игра вызвала у каждой команды затруднения, но разной степени. Первая команда самостоятельно нашла все пары карточек, в то время как вторая – не до конца поняли самого задания и справились с ним только с помощью учителя.

III этап. Дети разделили карточки на две одинаковые части по 7 штук в каждой. Одну часть им было необходимо расположить в порядке режима дня. Первая команда справились очень быстро, вспомнив режим дня. Дети из второй команды не смогли выполнить данного задания, поэтому с ними просто снова повторили режим дня.

Подводя итоги, можно сказать, что дети из первой команды в ходе игры вспомнили пройденный ранее материал, активизировали визуальную память, а так же проявили себя в командной работе. У второй команды в процессе игры были выявлены серьезные проблемы с режимом дня. Следует также отметить проявленный к игре интерес. Это говорит о том, что проведение урока в виде игры больше мотивирует учащихся на освоение знаний, вызывает интерес. Так же игру можно использовать в организации досуговой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями. С этой целью мы провели её в 4 классе, продленной группе. Участвовало 8 человек.

Организационная часть. Педагог объединила детей в группы, поставив детей в шеренгу и попросив рассчитаться на «первый-второй». Таким образом, их разделили на 2 команды: «первых» и «вторых». Дети были примерно одного уровня интеллектуального развития.

Целью проведения нашей игры является исследование процесса формирования временных представлений на основе ключевых моментов режима дня у детей с интеллектуальными нарушениями.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Запоминание распорядка дня за счет ассоциации со зрительными образами;

2. Проверка знаний детей о режиме дня;

3. Совершенствование процессов запоминания.

Время проведения игры – 20 минут.

Игра разделена на 3 этапа. На первом этапе карточки разложены на столе картинками вверх. Детям предлагается как можно быстрее найти одинаковые пары карточек. Это облегчённая, адаптированная к особенностям учащихся с интеллектуальными нарушениями, более простая версия классической мемо игры.

На следующем этапе использовалась классическая версия игры. Карточки расположены картинками вниз и за один раз можно смотреть изображения максимум у двух карт. Карты раскрываются по очереди. Если игрок находит две одинаковые, они остаются на поле картинками вверх и он продолжает искать уже другие парные карты.

Если игроком открываются разные карты, они обе переворачиваются картинкой вниз, и остаются в таком положении до тех пор, пока им не будет подобрана пара.

Перевернутую карту, пара к которой найдена не была, можно открывать повторно, но уже с другой картой.

Основная часть.

I этап. Карточки были расположены в произвольном порядке, картинками вверх. Данный этап оказался слишком простым для обеих команд. Справились практически одновременно, не сделав ни единой ошибки.

II этап. Перевернув карточки картинкой вниз, перемешав их и аккуратно расположив перед собой, дети начали искать одинаковые пары картинок. Обе команды справились без помощи учителя, хоть и были совершены некоторые ошибки, связанные в первую очередь с тем, что цвет фона на некоторых изображениях схожи (так как карточки выполнялись нами самостоятельно, то мы пришли к выводу, что фон необходимо делать светлее, чтобы не отвлекать внимание от самого сюжета иллюстрации или делать фон одного цвета. Возможно, для лучшего формирования временных представлений следует задействовать для фона такую цветовую гамму, которая будет ассоциироваться с особенностями суток, например, для утренних процедур использовать розовато-голубой фон, для вечерних – серовато-фиолетовые оттенки).

III этап. С задачей этого этапа игры дети из обеих команд справились меньше, чем наполовину. Правильно расставить смогли только подъем, прием пищи и сон.

У детей из 4 класса лучше развита визуальная память, понимание того, какая перед ними стоит задача, но они плохо ориентируются во времени суток и режиме дня. Результаты игры подтвердили, что наибольшие затруднения у школьников с интеллектуальными нарушениями традиционно вызывает установление причинно-следственных связей. И в этом отношении систематическое проведение подобного рода игр, связанных и с ассоциативной памятью и многократным выполнением механических движений (разложить по порядку) могло бы позитивно воздействовать на освоение временных представлений.

При этом обучающиеся всегда были уверены в своей правоте, не признавали своих ошибок, даже когда им на них указывали. А увидев свою ошибку, ребенок непременно пытался «перевести стрелки» и обвинить в ней кого-нибудь из своей команды. Даже если он совершил её несколько секунд назад. Данное явление обусловлено не критичностью мышления детей с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, мемо игры могут позитивно влиять на формирование у школьников с интеллектуальными нарушениями временных представлений.

Библиографический список

1. Арсентьева В.П. Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном детстве — М. : ФОРУМ, 2009. — 144 с.
2. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. - М.: Академия, 2002.
3. Пиаже Жан Психология ребенка. 18-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 640 с.
4. Существует ли “стрела времени”? / А. И. Гулидов, Ю. И. Наберухин // Философия науки. - 2008. Т. 17, № 2. 3-15 с.

УДК 37.062.1

Лебедева Е.И., Трухманова Е.Н. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОГО ВПЕЧАТЛЕНИЯ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ежегодно к одному и тому же преподавателю приходят новые группы студентов, с которыми он будет взаимодействовать на протяжении многих месяцев. Педагог должен уметь не только доступно объяснять материал своего предмета, но и наладить контакт со своими студентами. От этого напрямую зависят качество знаний, интерес к дисциплине и эмоциональный фон общения. Преподавателю высшей школы важно знать, какое впечатление он производит на студентов, какие особенности его поведения и внешнего облика вызывают у них положительные и отрицательные эмоции [3,5].

В формировании отношения студентов к преподавателю большое значение имеет первое впечатление о нем [4]. Первое впечатление – это сложный психологический феномен, включающий в себя чувственный, логический и эмоциональный компоненты, в который входят значимые особенности облика и поведения человека, оказавшегося объектом восприятия [1].

Мы провели эмпирическое исследование особенностей формирования у студентов вуза первого впечатления о преподавателе, с целью выявить основные факторы, влияющие на этот процесс. Респондентам (50 студентам 2 курса университета) предлагалось письменно ответить на следующие вопросы: 1) на какие положительные качества преподавателя вы обращаете внимание в первую очередь?; 2) на какие отрицательные качества преподавателя вы обращаете внимание в первую очередь?; 3) слышали ли вы от студентов старших курсов отзывы о преподавателях? Если да, то подтвердились ли они? Данные опроса обрабатывались с помощью методов математической статистики [2].

Анализ ответов на первый вопрос анкеты показал, что в процессе первичного восприятия преподавателя студенты отмечают, в первую очередь, такие положительные качества, как доброжелательность (25,5% выборов), умение общаться (18%), культуру поведения (17%), эрудированность (9,5%), а также чувство юмора (7%) и эмоциональную сдержанность (6%).

Среди отрицательных качеств, отмечаемых студентами при первичном восприятии преподавателя, преобладают агрессивность, недоброжелательность, (40% выборов); высокомерие, пренебрежительно-доминантный стиль общения (14,5%), а также проявления непрофессионализма (узкий кругозор, незнание предмета, невнимательность, и т.п.) – 24,5% выборов.

Судя по ответам на третий вопрос, 76% респондентов слышали отзывы старшекурсников о преподавателях. Из них у 34% мнение о преподавателях не совпало, у 23% – совпало, у 19% – совпало частично. Эти данные подтверждают, что большинство студентов физико-математического факультета в

восприятию преподавателей ориентируются, в первую очередь, на собственные мнения и оценки.

Нас также интересовало, как формируется последующее восприятие преподавателя студентами, и на основании каких его особенностей складывается положительное или отрицательное отношение к нему. Мы предлагали респондентам в модифицированной анкете Е.Н. Лариной отметить качества, которым отвечает их «идеальный» преподаватель, и оценить уровень выраженности каждого качества по 10-тибалльной шкале: 1-3 балла – низкий уровень, 4-7 – средний уровень, 8-10 – высокий уровень. В таблицах 1-4 отражены средние значения уровня выраженности критериев, по которым оценивался профессионализм преподавателя. Проанализируем ответы респондентов на вопросы блока 1 «Знания, опыт» (табл. 1).

Таблица 1

Оценка профессионализма преподавателя по блоку 1 «Знания, опыт»

Узкий кругозор	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Широкий кругозор
Отсутствие жизненного опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Богатый жизненный опыт
Знания основ дисциплины на уровне учебника	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Глубокие теоретические знания по преподаваемой дисциплине
Отсутствие практического опыта в преподаваемой области знаний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Большой практический опыт в преподаваемой области знаний
Отсутствие педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Большой педагогический опыт

Мы выявили, что наиболее значимыми критериями для студентов при оценивании знаний и опыта преподавателя являются: общий кругозор, глубокие теоретические знания, большой практический опыт по преподаваемой дисциплине и богатый жизненный опыт. Именно эти качества, как составляющие профессионализма, студенты отмечают при первом и последующем восприятии преподавателя. Менее значимым является для них его педагогический опыт. Проанализируем ответы респондентов на вопросы блока 2 «Внешний вид».

Таблица 2

Оценка профессионализма преподавателя по блоку 2 «Внешний вид»

Сутулость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Хорошая осанка
Недостатки походки (шаркает ногами, семенит, и др.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Уверенная походка
Неопрятность, не ухоженность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Аккуратность, ухоженность (прическа, макияж, маникюр)
Джинсы, свитер	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Деловой костюм
Одежда не модная	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Модная одежда
Одежда одинаковая каждый день	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Разнообразная по цвету и фасону
Несоответствие одежды возрасту, статусу, индивидуальным особенностям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Внешний вид соответствует возрасту, статусу

В качестве значимых параметров студенты отметили прямую осанку, уверенную походку, аккуратность, разнообразие в одежде по цвету и фасону, соответствие внешнего вида возрасту, статусу, индивидуальным особенностям преподавателя и ухоженность. Менее значимы для студентов в преподавателе стиль его одежды (деловой костюм, или джинсы, свитер), а также, следит ли он за модой.

Анализ ответов респондентов на вопросы блока 3 «Речь, стиль изложения» (таблица 3) показал, что наиболее высокие оценки получили образность речи (использование ярких примеров), чёткая дикция, оптимальная громкость голоса, логичность и последовательность. В представлении студентов грамотность изложения менее важна, чем простота и доступность объяснения.

Таблица 3

Оценка профессионализма преподавателя по блоку 3 «Речь, стиль изложения»

Речевые ошибки, слова-паразиты	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Грамотность речи
Нечеткая дикция	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Чёткая дикция
Громкость голоса слабая / сильная	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Оптимальная громкость голоса
Скучное изложение материала	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Образность (яркие примеры)
Простота, доступность изложения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Научность изложения материала
Отсутствие логики в изложении	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Логичность, последовательность

В таблице 4 представлены ответы студентов на вопросы блока 4. Анализ ответов респондентов на вопросы блока 4 показал, что наиболее значимы при первичном и последующем восприятии ими преподавателя следующие его качества: понятно объясняет и свободно излагает материал; оптимально распределяет время на занятии; имеет четкие, понятные, единые для всех требования; иллюстрирует теоретические положения практическими примерами; использует разнообразные методы обучения; учитывает способности и возможности студентов; проводит обязательный и систематический контроль знаний.

Таблица 4

Оценка профессионализма преподавателя по блоку 4 «Педагогические способности»

Однообразные методы обучения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Разнообразные, активные методы обучения
Читает подготовленный текст	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Свободно излагает материал
Монолог преподавателя	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Диалог со студентами
Теоретические положения не	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Теоретические положения сопровождает

подкрепляет примерами		практическими примерами
Перегружает однообразной работой	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Чередует виды деятельности на занятии
Слишком жесткие требования, зачастую избирательные	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Чёткие, единые для всех требования
Не учитывает индивидуальные особенности студентов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Учитывает индивидуальные способности и возможности студентов
Контроль знаний отсутствует или несистематический	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Контроль знаний обязательный, систематический

Обобщая полученные данные, отметим, что для студентов наиболее значимыми факторами в формировании положительного первого впечатления о преподавателе являются позитивность в общении (доброжелательность, отсутствие агрессии и эмоционального давления, чувство юмора, и др.). Негативное представление о педагоге складывается при наличии в его поведении агрессивно-доминантных, авторитарных проявлений, а также недостаточной квалификации в преподаваемом предмете (отсутствие свободного владения материалом, трудности в ответах на вопросы, и др.).

В процессе последующего восприятия и формирования устойчивого благоприятного отношения к преподавателю для студентов значимы его профессиональная компетентность (глубокие знания в сочетании с практическим опытом, умение доступно, логично и образно изложить теоретический материал по предмету, четкие и понятные требования, использование разнообразных методов обучения), а также положительная внешняя презентация (уверенная походка, прямая осанка, ухоженность, аккуратность, соответствие одежды статусу и индивидуальным особенностям, и др.).

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
2. Трухманов В.Б., Трухманова Е.Н. О некоторых методах компьютерной обработки экспериментальных данных (на примере психологического исследования) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. Выпуск 2006 года <http://www.omsk.edu/volume/2006/comp-edu/>
3. Трухманова Е.Н. Влияние профессионального выгорания учителя на стиль педагогического управления // Психология обучения. №4, 2012. – М.: Издательство СГУ, 2012. С. 92-99.
4. Трухманова Е.Н., Хохлова В.А. Гендерные различия в формировании первого впечатления о преподавателе у студентов вуза // Восемнадцатая всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: статьи докладов; ответственный редактор А.В. Коричко. – 2016. – С. 604-606.
5. Россова Ю.И., Трухманова Е.Н. Родительские директивы и ошибки в общении с ребенком // Труды современной гуманитарной академии. – 2010. – №9 (37). – С. 101-113.

УДК 37.015.324

Мустафина О.Р., Пшеничнова И.В. ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Многие считают, что одиночество актуально только для пожилого возраста, но, как показывают научные исследования и личный опыт, это чувство активно переживается и юношами. В связи с этим возникает проблема: каковы характерные проявления чувства одиночества в юношеском возрасте? Цель нашего исследования – определить, каковы причины и проявление чувства одиночества в юношеском возрасте и выявить пути преодоления чувства одиночества.

Прежде чем перейти к самой проблеме, стоит рассмотреть возрастные особенности данного периода. Юношеский возраст – это этап жизни человека, располагающийся между подростковым возрастом и зрелостью, от 15 до 23 лет. В этот период человек осуществляет профессиональное самоопределение, поэтому учение и труд выходят на первый план. Выбор профессии основывается не на детских мечтах, а на собственных достижениях и убеждениях, которые, как правило, формируются к окончанию школы, когда нужно сделать дальнейший выбор. Еще одна важная особенность юношеского возраста – это изменение общения. Отношения со взрослыми постепенно становятся демократическими, разрешаются проблемы авторитета родителей, их взаимоотношений с детьми. Важным новообразованием в общении юношей становится появление и освоение дружбы и любви. Первое предполагает доверительные взаимоотношения, поддержку и заботу с каждой стороны. Любовь же – более интимная близость, юноши помещают своих возлюбленных в центр своих потребностей и интересов. В юности неудовлетворенность потребностей в дружбе и любви может быть причиной появления чувства одиночества.

По мнению ученых, чувство одиночества – это осознаваемое состояние, болезненно переживаемое личностью. Оно губительно, так как впоследствии сложно наладить контакт с окружающими людьми и научиться доверять им. Но, когда мы чувствуем себя одинокими, то нам хочется заглушить это чувство, найти того, с кем мы можем разделить свои переживания [3,4].

И.Л. Шелехов и Е.С. Федчишина выделяют несколько психологических факторов, которые могут стать причинами одиночества: низкая самооценка, которая не позволяет личности вступать во взаимоотношения с другими людьми из-за боязни критических высказываний в свой адрес; отсутствие коммуникативных навыков, которые являются основой любого общения; негативный предыдущий опыт; агрессивность, вспыльчивость, грубость по отношению к окружающим [6].

Из-за технического прогресса люди все больше начинают чувствовать себя одинокими. Т.Р. Рашидова в статье «Феномен «толпы одиноких» в современной молодежной сфере» повествует о том, что

под влиянием средств массовой информации, гаджетов, которые заменяют нам «живое» общение, трудно не чувствовать себя одиноким. Если в прошлых столетиях данная проблема рассматривалась с одной стороны, то в век развития новых технологий появляется и другая сторона. К личностным и ситуативным причинам прибавляются и «технологические», те которые не напрямую зависят от людей. О.К Желонкина подчеркивает, что общение в интернете – это лишь передача сведений, без каких-либо эмоций и чувств, поэтому происходит обесценивание и того и другого. Такой вид общения так же ухудшает нашу речь, наполняя ее сетевым сленгом. Сейчас любой вопрос, который возникает у человека в голове, можно найти в Интернете, где много противоречивых мнений, и мы лишь убеждаемся в том, что современным юношам довольно тяжело усвоить нормы взрослой жизни, они не уверены в завтрашнем дне [1,5].

Наше исследование проблемы одиночества проводилось с февраля по апрель 2017 г. с юношами и девушками в возрасте 17-20 лет. Объем выборки – 20 человек.

В начале исследования был использован опросник С.Г. Корчагиной, который позволил выяснить, наблюдается ли у испытуемых чувство одиночества. Результаты показали, что большая часть (65%) испытуемых переживает сейчас неглубокое одиночество. Неглубокое переживание одиночества свидетельствует о том, что юноши нуждаются в большем общении, чем у них есть сейчас, но не так сильно, и способны справиться со своими проблемами самостоятельно. И глубокое переживание одиночества отмечено у 5 испытуемых (25 %). Личность с таким показателем не уверена в себе и ей тяжело наладить связь с окружающими, открыться кому-то.

Далее, чтобы понять на каком уровне находится переживание чувства одиночества, была использована шкала субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, Л. Пепло. У 16 человек из 20 выявлен средний уровень переживания чувства одиночества. Этот уровень проявляется в недостатке дружеских связей, слабом развитии коммуникативных навыков, что приводит к трудностям в установлении коммуникации с окружающими. Это еще раз подтверждает, что проблема одиночества – распространенное явление.

Чтобы определить специфику причин и проявления одиночества, был использован тест-опросник С.Г. Корчагиной на выявления вида одиночества. У 55% испытуемых выявлено диффузное одиночество, которое является показателем низкой самооценки и неуверенности в себе. Отчуждающий тип одиночества наблюдается у 9-ти испытуемых (45 %). Люди этой категории, наоборот, отстраняются от общества, уходя в свой маленький «мирок», из-за того, что окружающие их не понимают и не принимают. Выявленные проблемы испытуемых являются следствием трудной социальной адаптации к новым условиям обучения в вузе [4]. Еще одной причиной одиночества может быть негативно законченная дружба или любовь, которые и породили в юноше такой взгляд на мир и заставили уйти в себя, но желание исправить эту ситуацию у него присутствует.

По результатам исследования с испытуемыми были проведены беседы, направленные на выявление качеств личности, не позволяющих чувствовать себя одинокими: уверенность в себе, высокая самооценка, наличие близких друзей, поддержки и опоры. Также были обсуждены средства преодоления одиночества. Наиболее популярные из них – послушать музыку, заняться спортом и поговорить с близким человеком. Частой причиной одиночества является застенчивость, развитию которой «помогает» виртуальное общение. Ф. Зимбардо предлагает для преодоления этого качества упражнения, направленные на развитие позитивного мышления, становление уверенности в себе, визуализацию своей цели. Также ученые советуют больше общаться с позитивно настроенными людьми, организовать свой досуг, заниматься творческой деятельностью. Работа в творческих коллективах позволит раскрепоститься, освоить навыки коммуникации, стать уверенней в себе [2].

Библиографический список

1. Желонкина О.К. Социально-психологические особенности юношества, обусловленные виртуальным общением // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. -2015. - № 1 (31). - С 202-224.
2. Зимбардо Ф. Уверенность в себе: 10 упражнений против застенчивости // книга Как побороть застенчивость. [Электронный ресурс] – ООО «Альпина паблишер», 2013 Режим доступа: <http://www.7ya.ru/article/Uverennost-v-sebe-10-uprazhnenij-protiv-zastenchivosti/>
3. Перлман Д. И., Пепло Л.Э. Лабиринты Одиночества // Теоретические подходы к одиночеству – М.: Прогресс, 1989.
4. Пшеничнова И.В. Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе // Научный поиск. 2016, № 4 (22) – С. 3-6
5. Рашидова Т.Р. Феномен «толпы одиноких» в современной молодежной сфере // Вестник Высшей Школы. – 2008. - №2. –С. 19-21
6. Шелехов И.Л., Федчишина Е.С. Внутриличностный конфликт и одиночество // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2013. -№ 6 (134) .-С 164-170.

УДК 37.015.324

Стрелова О.И. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема развития ценностных ориентаций подрастающего поколения является одной из основных в настоящее время. В условиях многочисленных деформаций современного общества возрастает значение

образования и воспитания в целом, а также нравственной, эстетической подготовки молодого поколения, овладения ценностными ориентациями во всем их многообразии.

Ценностные ориентации отражаются в различных видах (целях, нормативных представлениях, императивах, запретах и т.д.) и выступают ориентиром жизнедеятельности и функционирования подростка и способствует адекватному восприятию окружающего мира. Получая и заимствуя от окружающих людей позиции и точки зрения на определенную ценность, чтобы на неё равняться в собственных поступках и образе действия, человек может развивать в себе ту потребность, которой раньше не отмечалось. В большинстве современных исследований ценности рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, предстают как социальное явление, как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп [2].

Формирование индивидуальных ценностей можно представить как процесс интериоризации (присвоения) личностью социальных ценностей. Ряд авторов (Додонов Б.И, Кюрегян Э.А.) отмечают, что осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его личностную ценность – регулятор индивидуального поведения [2].

Леонтьев А.Н. характеризует подростковый возраст как возраст, в котором происходит повторное образование и происхождение личности. Этот возраст характеризуется тенденцией и готовностью к еще более основательному и усиленному желанию изучить себя, постигнуть свои чувства, сознание, настроение, позиции, оценки. Действительность подростка наполняется глубокими взаимоотношениями, интересами, эмоциями. В это же время формируется определенный круг интересов, постепенно открывающий твердость и уверенность. Данный круг интересов представляет собой психологическую основу системы ценностных ориентаций подросткового возраста. Этот возраст характеризуется обращением интересов с личного и определенного на общее, отмечается расширение интереса к темам религии, морали, принципов, взглядов, образа мысли. Формируется и складывается внимание к эмоциям и чувствам окружающих и к своим личным [3].

Ценностные ориентации направляют подростка на установки, задачи и способы жизнедеятельности, и в конечном результате демонстрируют отношение ко всему происходящему в окружающей среде. Исходя из этого, следует отметить, что ценностные ориентации признаются частью и основой философии и образа мысли складывающейся личности. Именно поэтому подростковый возраст определяется тем периодом, когда впервые в онтогенезе появляются существенные обстоятельства для зарождения ценностных ориентации. Согласно Выготскому Л.С., Якобсону С.Г. и др. такое самосознание, типичное подростковому возрасту, характеризуется как важнейшее правило для организации и развития ценностных ориентаций. Отечественная наука и по сей день оставляет открытым проблему о периоде и сроках зарождения и формирования ценностных ориентаций. Исходя из всего вышеизложенного, следует отметить, что подростковый возраст признается сензитивным промежутком времени, для которого характерно погружение в ценностную структуру социума и формирование представлений о явлениях и перспективах окружающей действительности, которая воспроизводит и воссоздает конкретно-исторический план и конкретные положения в социальном изменении каждого отдельного индивида, а в частности каждого отдельно взятого подростка [1].

С.Л. Рубинштейн утверждал, что в подростковом возрасте вырабатываются ценностные ориентации, в которых выявляется сама сущность человека; складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, окружающей действительности, других людях, о самом себе и готовность руководствоваться им в своей деятельности; формируется осознанное, обобщенное, итоговое отношение к жизни [4].

Подводя итог всему описанному следует сделать вывод, что вопрос о процессах формирования и развития в подростковом возрасте ценностных ориентаций приобретает особое значение, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35 – 43
3. Психологический словарь. [Электрон. ресурс] Режим доступа: azps.ru/http://azps.ru/handbook/c/cenn541.html
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с

УДК 159.922.23

Шадричева А.И. ЛЮБОВЬ КАК ФОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ

Проблема взаимодействия людей друг с другом является одной из центральных в психологической науке. В отечественной и зарубежной психологии в качестве термина для широкого круга феноменов эмоциональных отношений, от симпатии, возникающей на самом первом этапе знакомства, до любовных переживаний, утвердился термин «межличностная аттракция» [1].

Несмотря на то, что история исследований в области аттракции насчитывает более полувека, до сих пор нет однозначного определения этого явления.

Отечественный психолог Андреева Г.М. отмечает, что термин «аттракция» достаточно многозначен и его стоит рассматривать и как процесс формирования привлекательности объекта и как результат, продукт этого процесса – положительное отношение к этому объекту. Куницына В.Н. дает определение межличностной аттракции как процесса «предпочтения одних людей другим, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии». Большинство зарубежных психологов принимают определение аттракции, предложенное Т. Ньюкомом, как ориентации, установки на другого человека, выраженной в терминах знака и интенсивности [2,3].

В качестве основных по степени глубины Петрушин С.В. выделяет следующие формы аттракции: симпатия, дружба, влюбленность, привязанность, увлеченность, любовь, невротические отношения. Каждый вид имеет свои отличия в развитии отношений. В данной статье мы более подробно рассмотрим феномен любви как основную, на наш взгляд, форму межличностной аттракции.

Термином «любовь» объединяются качественно различные отношения. Так называют и чувство матери к ребенку, и отношения молодых людей. С равным основанием можно говорить и о супружеской любви, и о любви к чему-то безличному, например, к своему делу. В психологии существует много попыток выделения качественно специфических типов любви. Наиболее известной из таких типологий является классификация, предложенная Э. Фроммом. Он выделяет пять типов любви: братскую, материнскую, эротическую, любовь к самому себе и любовь к Богу. Рассмотрим подробнее каждый тип, обратившись к известной книге Э. Фромма «Искусство любить».

Как утверждает Эрих Фромм, самой фундаментальной разновидностью любви, лежащей в основе всех ее типов, является братская любовь. Автор понимает ее как чувство ответственности, заботу, уважение, понимание любого другого человеческого существа и желание помочь ему в жизни. Братская любовь – это ощущение единства со всеми людьми, чувство человеческой солидарности. Различия в таланте, интеллекте, знаниях несущественны по сравнению с идентичностью человеческой сути, общей для всех людей. Братская любовь – это любовь между равными, пишет Э. Фромм, однако, даже будучи равными, люди не всегда «равны», поскольку все порой нуждаются в помощи. Беспомощность – преходящее состояние. Полностью разделяя мнение автора, подчеркнем, что именно любовь к беспомощному – начало братской любви.

Материнская любовь, как отмечает автор типологии, это безусловный приоритет заботы о жизни ребенка и его потребностях. Забота о жизни ребенка имеет два аспекта; один – это забота и ответственность, абсолютно необходимые для сохранения жизни и развития ребенка. Второй аспект, касается его развития, это установка, прививающая ребенку жизнелюбие.

Материнскую любовь автор рассматривает как высочайший тип любви, самую священную из эмоциональных уз. Любовь матери к растущему ребенку, любовь, которая не хочет ничего для себя, является самой трудной формой любви.

Рассмотрим, следующий тип любви. Эротическая любовь, по мнению Э. Фромма, это жажда полного слияния, соединения с другим человеком. По своей природе она избирательна, а не универсальна; эротическая любовь, самый обманчивый вид любви. Поскольку сексуальное желание в сознании большинства людей связано с представлением о любви, часто возникает ошибочное заключение, что два человека любят друг друга, когда хотят друг друга физически. Любовь может вызывать стремление к сексуальному единению; в таком случае физическая близость лишена алчности и желания завоевать или быть завоеванным и в ней обязательно присутствует нежность. Сексуальная близость создает на короткий миг иллюзию слияния, однако, без любви это «слияние» оставляет чужими и далекими, какими они были раньше. Эротическая любовь избирательна, в отличие от братской и материнской любви, однако, в лице одного человека, как пишет автор, мы любим все человечество и все живое.

Любовь к себе, выделяет автор как другой тип любви. Э. Фромм обращается к идее, выраженной в библейской заповеди «Возлюби ближнего твоего, как самого себя», которая предполагает уважение к собственной целостности и уникальности, любовь и понимание себя, не могут отделяться от уважения, любви и понимания другого человека. Нельзя не согласиться с точкой зрения автора, что любовь к собственной личности неразрывно связана с любовью к другому существу. Эгоизм и любовь к себе, подчеркивает Э. Фромм, не только не идентичны, они взаимно противоположны. Эгоистичный человек не способен любить других, также он не способен любить и себя. Кажется, будто он слишком заботится, но на самом деле это оказывается безуспешной попыткой прикрыть и компенсировать неспособность заботиться о собственном Я. Идеи, касающиеся любви к себе нельзя сформулировать лучше, чем это сделал Майстер Экхарт: "Если ты любишь себя, ты любишь каждого человека так же, как и себя. Если же ты любишь другого человека меньше, чем себя, то в действительности ты не преуспел в любви к себе, но если ты любишь всех в равной мере, включая и себя, ты будешь любить их как одну личность, и личность эта есть и Бог, и человек. Следовательно, тот великая и праведная личность, кто, любя себя, любит всех других одинаково".

Последним типом любви, выделяемым Э. Фроммом, является любовь к Богу. Автор подчеркивает, что в основе потребности в любви лежит чувство отчужденности и вытекающая из него потребность в преодолении вызванной им тревоги через соединение с другими людьми. Религиозная форма любви, психологически то же самое. Природа любви к Богу соответствует природе любви к человеку.

Действительный характер любви к Богу и человеку часто остается бессознательным, рационализован более зрелой мыслью о том, что есть любовь.

Современные авторы Алан и Барбара Пиз выделяют семь основных типов любви: романтическую любовь (физическое влечение, романтика, гормональная активность), прагматическую любовь (любовь к стране, работе, покупкам), альтруистическую любовь (любовь к делу, Богу, религии), любовь-одержимость (ревность, навязчивые идеи, сильные и неуравновешенные эмоции), братскую любовь (любовь к друзьям и соседям), обычную любовь (к человечеству в целом), семейную любовь (чувство любви к детям, родителям, братьям и сестрам) [4].

Исследователи пришли к выводу о том, что в набор связанных с любовью переживаний входят эйфория, депрессивные ощущения, склонность к фантазиям, нарушение сна, общее возбуждение и трудности в концентрации внимания. Проявляется, например, в иной структуре общения влюбленных в сравнении с испытуемыми, которых не связывает это чувство – влюбленные в два раза больше говорят друг с другом и в восемь раз больше времени проводят, глядя друг другу в глаза.

Люди молодого и среднего возраста воспринимают любовь и ведут себя в отношении любви по-разному. Молодые считают любовь более важной стороной жизни, чем люди среднего возраста, и склонны полностью погружаться в любовь; у людей среднего возраста любовь более зрелая, основана на дружбе и предполагает гармоничные отношения. Для них ощущение любви со стороны партнера важнее, чем для молодых [3].

Анализ имеющегося материала позволяет отметить, что вопрос особенностей межличностной аттракции недостаточно изучен в психологии.

Владение информацией о том, как и почему люди сходятся или, напротив, не могут найти общего языка, открывает большие возможности практического приложения знаний в контексте межличностного взаимодействия. Знание механизмов аттракции открывает возможности качественного анализа взаимодействия, способствует повышению его эффективности.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1996.
2. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Педагогика, 1999.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987.
4. Киреева З.А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности: Автореферат дис. канд. психол. наук. – Ярославль, 2008.

СЕКЦИЯ № 5. ФИЛОЛОГИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ

Руководители секции:

Океанский В.П. – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой культурологии и литературы ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал (г. Иваново);

Иванов Ю.А. – д-р ист. наук, проф., зав. кафедрой истории и права ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя);

Назаров Ю.Н. – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии и религиоведения ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя).

Победители секции:

I место Овчинников Д.П. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

II место Кокарев И.С. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

УДК 37.01:94

Брызгалова Е.Ю. МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ЗЕМСКИХ ШКОЛ ВЯЗНИКОВКОГО УЕЗДА НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ.

Появление земских учреждений в 1860-1870-е гг. способствовало формированию нового социального слоя российского общества – земской интеллигенции. Представителями её являлись врачи, учителя, агрономы, статистики. Среди них педагоги составляли самую многочисленную группу.

Материальное обеспечение играло значительную роль в повседневной жизни педагогической интеллигенции. Плата за их тяжёлый труд была невысокой, поэтому финансовое положение учителей земских школ было затруднительным. В конце XIX в. по общероссийским данным годовой заработок народного учителя составлял 250 р., а в месяц примерно 20 р. [6].

Члены Вязниковского земского собрания неоднократно указывали на недостаточность оплаты труда «учащих». Это приводило к тому, что лучшие учителя были вынуждены перемещаться в другие уезды. Органы местного самоуправления осознавали необходимость решения данной проблемы: с их точки зрения прибавки к жалованию по 25 рублей через каждые пять лет педагогической работы позволит сдержать миграционные процессы в учительской среде. В начале XX в. общие расходы земских органов на выплату заработной платы педагогам всех специальностей возросли 3 раза.

На рубеже XIX-XX вв. органы местного самоуправления принимали определенные меры по увеличению жалования народных учителей. Земство Вязниковского уезда подобно другим территориально-

административным единицам Владимирской губернии выработало специальные правила (проект) по увеличению жалованья учителям земских школ по выслуге лет. Суть правил заключалась в следующем: оклад учителей и учительниц земских школ, определялся в размере 300 р., в месяц 25 р., с предоставлением квартиры, или же предусматривалась выдача квартирных в размере 60 р. в год. Земство предусматривало прибавки к жалованью в размере 20% через каждые 5 лет непрерывной службы опытными и зарекомендовавшим себя с положительной стороны учителям (20%-ую прибавку составляла сумма в размере 60 р.). Если стаж работы учителя составлял 20 лет, то максимальный годовой заработок у него достигал около 540 р., или в месяц 45 р. [2].

Данные правила распространялись на помощников и помощниц «учащих». Она была сокращена на половину и равнялась 30 рублям. Заслуги священников, которые преподавали в земских школах Закон Божий, признавались важными. Это означает, что они получали вознаграждение по тому же принципу: 12 рублей за каждые 5 лет, если стаж работы составлял 25 лет, то прибавка была 60 рублей. Оценка труда учителей и учительниц определялась успешным и добросовестным преподаванием в школе. Поэтому, размер заработной платы педагогов непосредственно зависел от срока службы: жалование законоучителей варьировалось в среднем от 50 до 150 р. в год, основные учителя получали от 300 до 600 р. В целом данные многочисленных ведомостей о состоянии начальных народных училищ свидетельствуют о том, что в вопросе улучшения материального благосостояния учителей наблюдалась положительная динамика. Оплата труда в начальных школах Вязниковского уезда вышла на новый уровень развития. Однако она была способна удовлетворять жизненные потребности лишь незамужних и холостых педагогов, для семейных годовое жалование было явно недостаточным с учётом того, что в семьях обычно было по несколько детей и им нужно было давать образование [2].

Материальное положение семейных «учащих» оставляло желать лучшего. В этой связи представим прошение известного педагога-новатора Груздевского училища Андрея Ивановича Шмелёва. Он сообщал о значительном сроке своей работы в должности учителя (16 лет), а также успехах в учебно-воспитательной деятельности. А.И. Шмелёв просил оказать материальную помощь, так как его дети получали образование в гимназиях. Впоследствии имя его дочери фигурировало в списке стипендиатов, обучавшихся в различных учебных заведениях. Сумма составляла 37 р. Вышеуказанный случай свидетельствует о том, что образование детей, расходы на квартиру, одежду, книги являлись дорогостоящими мероприятиями. Поэтому, несмотря на прогрессивные сдвиги в вопросе улучшения материального благосостояния учитель без дополнительных средств не мог в полной мере обеспечить удовлетворение собственных жизненных потребностей [4].

Уровень материального благосостояния других представителей земской интеллигенции был более высоким. Во второй половине XIX – начале XX вв. размер годового жалования уездного агронома достигал 1200 рублей, т.е. в месяц 100 рублей (600 р. из них предоставляло губернское земство, такую же сумму агроному ассигновало уездное земство). В изучаемый период годовое жалование врача составляло 1200-1500 рублей, т.е. в месяц от 100 до 125 р. Это означало, что заработная плата начинающих учителей земских школ была в 3 раза меньше, чем у агрономов и врачей. Финансовые возможности педагогов выглядели весьма ограниченными по сравнению с другими представителями земской интеллигенции [3,5].

Условия труда в земских школах были тяжёлыми. Поэтому, состояние здоровья народных учителей оставляло желать лучшего. Оно непосредственно влияло на трудоспособность педагога. Это означало, что через 25 – 30 лет педагогической работы вставал вопрос об уходе на заслуженный отдых и о материальном обеспечении учителя. С этой целью земство Вязниковского уезда подобно другим территориально-административным единицам Владимирской губернии переняло проект устава пенсионной кассы учителей и учительниц земских начальных народных училищ Московской губернии [3].

Пенсионная касса учреждалась для обеспечения учителей и учительниц, прослуживших определённое количество лет в земских начальных народных училищах. Денежные средства должны были накапливаться в основном фонде. Он существовал за счёт ежегодных вычетов из жалования педагогов.

Право пенсионного обеспечения принадлежало учащим и их помощникам. Однако педагоги, которые были на содержании у частных лиц, им воспользоваться не могли. В случае смерти учителя его семейство могло воспользоваться этим правом. Сыновья получали денежные средства до достижения 18 лет или до окончания учебного заведения; дочери – до вступления в брак или до поступления на место, дававшего возможность самостоятельно удовлетворять жизненные потребности. Вдова также имела законное право получать пенсию. Однако она могла его потерять при повторном вступлении в брак. Если муж учительницы страдал тяжёлым заболеванием, то денежные средства переходили к нему. Родители умершего также могли получать это пособие.

Вычеты были обязательными для всех педагогов, которые имели жалование не менее 200 р. Отчисления составляли 3%. Они производились уездными земскими управами каждый месяц по 50 к. Размер пенсии зависел от срока службы: 25 л – 200 р. в год (16 р. в месяц); 20 л. – 150 р. в год (12 р.); 15 л. – 100 р. в год (8 р.). Органы местного самоуправления могли сократить сроки в случае неизлечимой болезни учителя: 20 л. – 200 р; 15 л. – 150 р; 10 л. – 100 р. [3].

Материальное положение учителей земских школ Вязниковского уезда было непростым. Оно обуславливалось недостаточностью оплаты труда «учащих». Однако на рубеже XIX-XX вв. уездное земство предпринимало определённые меры по улучшению положения народных учителей. Органы

местного самоуправления проводили значительную работу по увеличению заработной платы учителей всех специальностей. Однако заработок был способен удовлетворять жизненные потребности лишь незамужних и холостых педагогов. В целом финансовые возможности «учащих» по сравнению с другими представителями земской интеллигенции выглядели весьма ограниченными. Земские органы добились важных результатов в вопросе пенсионного обеспечения педагогов. Нуждающиеся учителя и их семьи могли обратиться за материальной помощью к органам местного самоуправления. Однако данные меры не могли полностью ликвидировать проблемы в этой сфере. Тем не менее, вклад земства в улучшение положения учителей земских на уровне региона был очень весомым.

Библиографический список

1. Журналы очередного Вязниковского уездного земского собрания 1885 г. Владимир, 1886.
2. Журналы очередного Вязниковского уездного земского собрания 1895 г. Владимир, 1896.
3. Журналы очередного и экстренных Вязниковских уездных земских собраний 1903. Владимир, 1904.
4. Журналы экстренного и очередного Вязниковских уездных земских собраний 1905 г. Владимир, 1906.
5. Журналы очередного Шуйского уездного земского собрания 1901 года. Владимир, 1902 .
6. Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей земских школ. СПб., 1870.

УДК 378.14

Горбунова Е.А. О ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА»

Актуальность вопроса влияния социокультурной среды на развитие личности определяется сложившейся политической и социально-экономической ситуацией в России. Путь демократического развития, формирования рыночной экономики, выявил необходимость серьезных изменений в вопросе формирования и развития личности человека. Если раньше приоритетным считались интересы общества и коллектива, то сегодня наше государство нацелено на то, чтобы молодое поколение стремилось к саморазвитию, творческому самосовершенствованию, могло адаптироваться, активно действовать, проявляло «гибкость» в стремительно меняющемся информационном мире. Значительное влияние на формирование этих качеств оказывает окружающая человека социокультурная среда. Однако, на настоящее время понятие социокультурной среды не вполне осознано, что препятствует возможности развития детей в ее условиях.

Термин «среда» получил широкое распространение, как в естественных, так и в гуманитарных науках. Чаще всего его рассматривают как нечто внешнее для человека. В широком смысле среда — это все, что окружает человека: семья, друзья, место жительства, природа, климат, соседи, общественная группа, трудовой коллектив и т.п.

Для того чтобы провести наиболее полный анализ понятия «социокультурная среда» рассмотрим составляющие его понятия «социум» и «культура».

В социологии понятие «социальная среда» впервые появилось в трудах И. Тэна (1828-1893гг.). Он определял социальную среду как психическое, духовное, культурное и социальное окружение. В его теории человек зависим от окружающей его среды. Сегодня же социология рассматривает личность и социальную среду как системы взаимозависимые, взаимодействующие и взаимодополняющие друг друга.

В культурологии понятие «среда» означает устойчивую совокупность вещественных и личностных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект (личность, группа, класс, общество) и которые оказывают влияние на его деятельность по созданию и освоению духовных ценностей и благ, на его духовные потребности, интересы и ценностные ориентации в области культуры. Таким образом, особенностью социокультурной среды является взаимодействие, взаимопроникновение и взаимное влияние среды и личности друг на друга.

Категории «социокультурная среда» и «личность» тесно связаны друг с другом. Педагогический терминологический словарь подчеркивает неразрывную связь личности с окружающей ее социальной и культурной средой. Согласно ему социокультурная среда – «конкретное непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества. Это - совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это - его случайные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми, это - конкретное природное, вещное и предметное окружение, представленное как открытая к взаимодействию часть социума» [2].

В статье «Образовательная среда и развитие личности» Ю. Кулюткин и С. Тарасов рассматривают несколько уровней социокультурной среды:

Глобальный уровень – весь современный мир, окружающий человека: экономическая, политическая, культурная сферы, глобально-информационные сети и т.д.

Региональный уровень (макросреда) – страна, общество, крупный регион. Сюда относят политику, культуру, систему образования в соответствии с социальными и национальными нормами, традициями и обычаями и средства массовой информации.

Локальный уровень (микросреда) - образовательное учреждение, ближайшее окружение, семья. В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное окружение индивида. Именно это окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека.

Авторы статьи рассматривают понятие образовательной социокультурной среды, как совокупности факторов, оказывающих влияние на образование и развитие человека: деятели, влияющие на систему образования; общественно-политический строй страны; окружающая человека среда; средства массовой информации и др.

В своем исследовании «Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся» М.Г. Караева рассматривает социокультурную среду как область «реализации общественных функций культуры, направленных на духовное формирование и социализацию личности. При этом социализация понимается как процесс объединения людей, а культурная направленность выступает как содержание объединения». Также она дает анализ модели взаимодействия школы и социокультурной среды и исследует эффективность данной модели [1,3].

Социально-культурная среда – пространство, представляющее собой совокупность условий жизнедеятельности человека, это – его случайные и глубокие взаимодействия с другими людьми, это – конкретное природное, вещное, предметное окружение.

Вопрос влияния среды на воспитание детей исследовался в трудах как отечественных, так и западных ученых с XIX в. К.Н. Вентцелем впервые была выявлена проблема развития личности ребенка в условиях социокультурной среды.

К.Н. Вентцель видел предназначение педагога в сведении к минимуму отрицательного влияния среды, организации возможностей для духовно-нравственной деятельности.

Важнейшим средством реализации творческого потенциала детей, К.Н. Вентцель считал свободное духовное взаимодействие ребенка с окружающими его людьми, и, прежде всего, с воспитателями и родителями. При этом важнейшим вопросом оставался характер отношений детей и взрослых.

На практике социокультурная среда не всегда оказывает позитивное воздействие на развитие ребенка, так как малые социальные группы и личности существенно различаются по своим ценностным установкам и интересам. Учеными доказано и положительное, и отрицательное влияние среды на личность: социокультурная среда может и формировать, и деформировать человека, обогащать или опустошать, в зависимости от того, что человек отбирает из нее и чему он противостоит. Так как дети в силу своего возраста не могут сделать осознанный выбор, влияние социокультурной среды может быть разрушительным.

Социокультурная среда, таким образом, понимается как целостная система, включающая: физический мир, систему взаимоотношений между людьми и социальными институтами; культуру, традиции и обычаи; «набор общедоступных деятельностей», условия жизнедеятельности.

Социокультурная среда - это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека.

В завершении отметим значительную роль социокультурной среды в процессе развития общественных отношений. Она создаёт условия для формирования интеллектуального потенциала нации и во многом определяет духовную жизнь общества.

Библиографический список

1. Караева М.Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся. – Дисс. канд. пед. наук. – М., 2002. – 186 с.
2. Педагогический терминологический словарь. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006.
3. Червова, А.А. Культурология как инновационное миропонимание / Червова А.А., Океанский В.П. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 3. – С. 46.

УДК 394.2

Ершова Л.В. НАРОДНОЕ ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Истоки современной праздничной культуры находятся в глубинах народного мифологического сознания, в недрах традиционной празднично-обрядовой культуры. Исследования А.Ф. Лосева, Б.А. Рыбакова и других ученых в области древнеславянской мифологии свидетельствуют о взаимосвязях специфики и смыслов образной системы народной художественной культуры с мифологическим сознанием ее носителей, мифопоэтическим отношением к природному окружению. В исследованиях А.Н. Афанасьева, Д.С. Лихачева, Б.Н. Путилова, А.Ф. Некрыловой в области фольклористики, русской обрядовой, и календарно-праздничной культуры, традиционных форм русской семейно-бытовой жизни и досуга раскрывались характеристики сохранившихся еще в естественном виде традиционных явлений, рассматривались в ансамблевом единстве всех форм жизнедеятельности человека, обусловленном целостным, синкретичным мировоззрением.

Цель данной статьи рассмотреть, как сегодня сосуществуют разные проявления народной некогда синкретичной культуры - народный праздник и народное декоративно-прикладное искусство, какое место в праздничном событии отводится искусству художественной вещи, декорированной росписью определенного центра народного мастерства, как уживаются в ней традиция и современность. Специальных исследований в этом аспекте достаточно мало.

На рубеже XX-XXI вв. в отечественной науке наметился подход к исследованию празднично-обрядового комплекса не столько как синкретичного феномена, а явления синтетического, в котором взаимодействуют философский, социологический, эстетический аспекты народной культуры. Сейчас уже

очевидно, что мифологическая, религиозно-обрядовая функция народного творчества утрачивается, однако возрастает эстетическая, праздничная функция. В наши дни в культуре можно обнаружить большое разнообразие праздничных проявлений, таких, например, как: бытование традиционных праздников и обрядов, подчиняющихся выработанным в веках религиозным канонам (религиозные праздники, обряды и ритуалы); народные календарные праздники, связанные с обычаями, обусловленными характером природных явлений, климата, географического положения; современные праздники с включением традиционных содержательных линий и ритуалов (свадьба, родины, крестины, похороны и т.д.); театрализованные представления, массовые гуляния, шоу, фестивали, конкурсы и т.д., посвященные новым праздникам и событиям. Мера традиционности в каждом из этих проявлений различна. Подчеркнем, что традиционная народная культура зачастую считается «не форматом», незаслуженно отодвигается на задний план празднично-медийной культуры, что не может не вызывать обеспокоенности. Утрачивается связь времен, преемственность поколений, невостребованные виды традиционного народного искусства угасают, а то и вовсе умирают. К счастью, в последнее время народные мастера продолжают и возрождают не только те виды народного творчества, изделия которых продолжают использоваться в еще бытующей традиционной культуре (например, в религиозном искусстве), народное искусство, бытующее в первой форме (по М.А Некрасовой – искусство народов Русского Севера, Приамурья, Северного Кавказа и т.д.), но и достаточно активно ищут новые формы применения продуктов своего творчества, создают не только иконы, но и другие изделия традиционного декоративно-прикладного искусства, которые гармонично согласуются как с религиозными праздниками, так и с современными праздниками и увеселениями.

В рамках данного исследования проведен анализ возможностей включения в современную праздничную культуру искусства народных художественных росписей. Было выявлено несколько линий использования традиционных художественных росписей:

– в сюжетах с религиозно-праздничной тематикой; например, в иконе (православные праздники - Рождество Богородицы, Рождество Христово и т.д.);

– в декоре празднично-религиозной атрибутики, например, расписные яйца на Пасху являются непременным атрибутом этого праздника. Народные мастера мезенской, гжельской, хохломской, Полх-Майданской росписи, Ростовской финифти, и т.д. активно участвуют в создании таких праздничных предметов-символов. На Масленицу (праздничные атрибуты – бытовая утварь, посуда, расписные санки и т.д.), Троица (расписные колокольчики из разных центров народного мастерства);

– сюжеты народных росписей являются образным отражением религиозных и народных праздников, например, образы народного месяцеслова в лаковой миниатюре - Параскева Пятница - покровительница женских ремесел, Евдокия – в народе «Замочи подол», Симеон Столпник – в народе «Летоприводец» - являются любимыми;

– в декоре атрибутов светских праздников (Новый год - расписные новогодние игрушки);

– в рекламе, когда элементы того или иного расписного центра включаются в канву рекламной композиции;

– традиционные росписи повсеместно участвуют в декоре улиц и площадей городских и сельских праздников, становятся объектами фестивалей, ярмарок, выступают предметом коммерции.

– в современном дизайне (элементы дизайна бытовых предметов, современных театральных, сценических, костюмов с этническими мотивами и т.д.).

– нередко элементы традиционных росписей используются как бренд российских производителей (например, в оформлении внешнего вида бытовых изделий – самоваров, чайников, холодильников и даже самолетов), как визитная карточка российских товаров за рубежом.

Далеко не полный перечень направлений использования народных художественных росписей в современной праздничной культуре свидетельствует о достаточно широком их распространении. Нередко новогодняя игрушка или расписное яйцо становится подлинным произведением искусства, выступает новой формой реализации творческого потенциала народных росписей. И здесь обнаруживается реализация новой функции (или возрождение хорошо забытой старой – обрядово-праздничной) известных видов народных росписей. Мастера в поиске новых форм применения традиционных образных систем расширяют ассортимент изделий, и порой такие находки очень оправданы и уместны. Но в этом поиске не следует забывать о деликатном взаимодействии традиции и современности. В погоне за новизной можно утратить традиционное ядро той или иной росписи, ту константу, которая почти неизменна протяжении веков.

Рассмотрим пример с производством стеклянных новогодних шаров, которое в наши дни становится своеобразным видом творчества, продолжающее традиции изготовления стеклянных шаров ручной работы и известных видов художественных росписей. Искусство стеклодувов Клинского района Московской области, где почти в каждой деревне (Круговская, Воловниково, Гологузово, Чернятино Семчино, и др.) изготавливали шары к новогодней елке, известно более двухсот лет [3]. Новогодние стеклянные шары, обладают такими же качествами, как и другие подлинно традиционные изделия народных мастеров (уникальность, неповторимость, рукотворность). Современные мастера, помимо массового продукта, делают эксклюзивные, коллекционные изделия из стекла, тончайшего фарфора, хрусталя и обязательно с ручной росписью. Большой популярностью пользуются игрушки, расписанные в стиле известных

народных росписей – Хохломской, Городецкой, Гжельской, Жостовской, в стиле Палехской, Холуйской миниатюры и т.д.[4]. Следует отметить, что в процессе росписи новогодних шаров нарушается один из важнейших технологических принципов народного искусства – зависимость мотивов росписи, приемов исполнения от назначения и материала, из которого создана художественная вещь. Материал – стекло, не соответствует ни одному из известных видов традиционной росписи. Однако, при этом, в росписи елочных шаров, достаточно точно соблюдается традиционная иконография росписи, мотивы, колористика, приемы письма, поэтапность исполнения. Так в росписи в стиле Хохломского узора воссоздаются не только причудливо вьющиеся мотивы травной росписи, но и традиционный прием «золочения» (Рис. 1 (а)). Верховая роспись по металлизированному фону красной и черной красками, после закалки приобретает цвет золота. Главная задача мастера заключается в нахождении оптимального соотношения орнамента и фона.

В стеклянных игрушках, с гжельским орнаментом мастера сохраняют основные стилистические особенности этой росписи: по белому фону - традиционные мотивы (роза, птицы, упругие стебли, усики) выполнены синим цветом, не однотонный живописный мазок. Сохраняется и технология кобальтового превращения из серого цвета (окись кобальта) в закись (ультрамариновый цвет) в результате обжига. И все-таки, сравнение стеклянной игрушки с керамической (Рис.1 (б и в)) делает очевидным проигрыш в замене материала.

В случае с мезенской росписью на елочных шарах также происходит трансформация технологии. При точном сохранении образной системы, в росписи стеклянных шаров меняются технологические принципы (Рис.1 (г)).

В росписи шаров в традициях лаковой миниатюры (Палех или Холуй (Рис. 2), также, как и в предыдущих примерах, соблюдается сохранение основных содержательных линий (фольклорные образы, сказочные, песенные сюжеты, зимние мотивы) и технологических операций и приемы: окраска шара цветом фона (темно-синий, черный, красный), покрытие лаком, обработка поверхности пемзой, нанесение рисунка, покрытие его белой краской, постепенное лессировочное письмо.



а) б) в) г)
Рис. 1. Коллекционные елочные шары с ручной росписью в традициях Хохломской (а), Гжельской (б, в), Мезенской росписи (г)



а) б) в) г)
Рис.2. Елочные шары с ручной росписью мастеров Палеха (а, б), Холуя (в, г)

Затем игрушка просушивается и покрывается лаком. На заключительном этапе изображение прописывается творческим сусальным золотом или серебром, которое для придания особенного блеска полируют волчьим зубом, как в старину, и несколько раз покрывают лаком. Каждый слой просушивается, вручную полируется, шлифуется. Если не считать, что «родной» материал для палешан и холуян – папье-маше, роспись шаров из стекла полностью соотносится с традициями лаковой миниатюры. Конечно, проблема материала и соответствующей технологии здесь проявляется со всей очевидностью. Естественно, во всех этих примерах происходит незначительное отступление от традиций, однако, если содержание росписи по-

прежнему несет всю систему художественно - образного решения изделий, которая по-прежнему сохраняет в себе ценностную нагрузку и также по-прежнему несет в себе утилитарную и эстетическую функции, как родовые, то в этом случае мы можем говорить о развитии традиций с учетом новых материалов, об образовании новых форм воплощения, расширения ассортимента изделий с традиционной народной росписью. Именно эти действия позволяют сделать изделие востребованным без ущерба традициям.

Таким образом, на примере использования народного искусства только лишь в канве одной праздничной сферы - современного Новогоднего праздника, можно сделать вывод, о том, что в современных условиях, отличных от естественных для бытования традиционного искусства, мастера в поиске возможностей вписаться в современную культуру, находят новые формы, возрождают старые, актуальные сегодняшнему времени, максимально сохраняя ценностное содержание, традиции.

Библиографический список

1. Ершова Л.В. Становление непрерывной и преемственной системы этнохудожественного образования. Теория и практика: Монография. - Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & CO. KG. 2012. – 341р.
2. Ершова Л.В. Диалог культур как один из важнейших принципов реализации образовательной функции народного искусства: Региональный аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10301> (дата обращения: 04.06.2017).
3. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре. – М.: Коллекция М, 2003. – 256 с.
4. Авторская елочная игрушка (шары) в лучших традициях народных промыслов <http://barmani.ru/> (дата обращения 26.01.2014)
5. Шангина И.И. Русские праздники: от святок до святок / Изабелла Шангина. - СПб.: Азбука-классика, 2004

УДК 17.03

Журавлева А.В. НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ РАЗОЧАРОВАНИЯ К.Н. ЛЕОНТЬЕВА

К.Н. Леонтьев принадлежит к тому роду мыслителей, интерес к которому со временем лишь увеличивается. Сегодня творчество философа интересует политологов, культурологов, социологов, богословов, историков, филологов. Особенно популярны его идеи в контексте философии консерватизма. Здесь определяющей является политическая и культурологическая реконструкция политических воззрений мыслителя. Это не удивительно, поскольку политические идеи философа относительно исторического бытия России носят большой прогностический характер, актуальный для понимания кризисных процессов современной культуры.

При этом, в общем потоке многочисленных исследований философского наследия К.Н. Леонтьева отсутствует должное внимание к нравственной стороне его философского наследия. Мы полагаем, что именно в этике содержится то главное содержание его мысли, на фоне которой становятся понятными все остальные грани философа. В этом контексте имеет смысл рассмотреть феномен «византизма» не только как историко-культурную и политическую доктрину Леонтьева, но как определенную этическую установку, которая является определяющей для философа.

Сам философ, таким образом, характеризует данное явление: «В нравственном мире мы знаем, что византийский идеал не имеет того высокого и во многих случаях крайне преувеличенного понятия о земной личности человеческой, которое внесено в историю германским феодализмом; знаем наклонность византийского нравственного идеала к разочарованию во всем земном, в счастье, в устойчивости нашей собственной чистоты, в способности нашей к полному нравственному совершенству здесь, долу. Знаем, что Византизм (как и вообще Христианство) отвергает всякую надежду на всеобщее благоденствие народов; что он есть сильнейшая антитеза идее всечеловечества в смысле земного всеравенства, земной всеобщности, земного всеисполнения и вседовольства» [1].

Это наиболее полное концептуальное выражение «идеала византизма» у К.Н. Леонтьева. Собственно говоря, в этих словах содержится в концентрированном виде вся духовная «программа» понимания «византизма», которая станет определяющей для философии К. Н. Леонтьева. О том, каким образом идея византизма придет фундаментальность всем теоретическим, и прежде всего, консервативным, построениям К.Н. Леонтьева пишет К. М. Долгов в своей книге, посвященной мыслителю: «Апеллирование к византизму определило консервативную позицию Леонтьева: он считал, что без консервативных начал, охраняющих христианские ценности, государственное развитие немислимо, как и развитие социальное и культурное. России могут угрожать лишь либерализм, демократия, конституция, идея социального прогресса. Он призывал не поддаваться демагогическим лозунгам всеобщего равенства, не увлекаться то «холодной и обманчивой тенью скучного, презренного всемирного блага», то «племенными односторонними чувствами», то «религией всеобщей пользы», только удастся сохранить византизм как гарантию сохранения православной веры, самодержавия и лучших народных традиций – подлинно консервативных начал в России» [2].

Основные структурные элементы идеала «византизма» К.Н. Леонтьева выглядят следующим образом: отрицание гуманизма; отрицание прогресса; антропологический скепсис; эсхатологизм; этический пессимизм. Эти элементы органично вошли в русскую культуру, образовав в ней неустранимый византийский субстрат, который проявляет себя в различных культурных формах: «Византийский дух, византийские начала и влияния, как сложная ткань нервной системы, проникают насквозь весь великорусский общественный организм» [3]. Прежде всего, византизм проявлен в эстетической сфере как феноменологически очевидной, составляющей предмет национальной гордости. К. Н. Леонтьев пишет:

«...наша серебряная утварь, наши иконы, наши мозаики, создания нашего Византизма, суть до сих пор почти единственное спасение нашего эстетического самолюбия на выставках, с которых пришлось бы нам без этого Византизма бежать, закрывши лицо руками» [3]. Кроме этого, считает Леонтьев, византизм проникает и в литературу: «Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Кольцов, оба графа Толстые (и Лев и Алексей), заплатили богатую дань этому Византизму, той или другой его стороне, государственной или церковной, строгой или теплой...» [3].

Ядро «византизма», как мы полагаем, составляет идея разочарования во всем земном, скепсис по отношению ко всем посусторонним оптимистическим проектам развития, прогресса, обустройства наличного строя бытия. При этом важно понимать, что это разочарование не является романтическим мироощущением, свойственным поэтическому мироощущению. Леонтьев пытается обосновать эту мысль, в том числе и ссылкой на естественнонаучные аргументы. Этому посвящена значительная часть работы «Византизм и славянство», в которой явлен научный концепт идеи византизма в своей высшей государственно-культурной форме. При этом, сам внутренний, моральный дух этой идеи представлен во многих, в том числе и художественных произведениях философа.

Важный текст для понимания духовной эволюции К.Н. Леонтьева является «Отец Климент Зедергольм, иеромонах Оптиной Пустыни». Он заканчивается такими словами: «Мне часто приходится теперь зимою, когда я приезжаю в Оптину пустынь, проходить мимо той дорожки, которая ведет к большому деревянному распятию маленького скитского кладбища. Дорожка расчищена, но могилы занесены снегом. Вечером на распятии горит лампадка в красном фонаре, и откуда бы я ни возвращался в поздний час, я издали вижу этот свет в темноте и знаю, что такое там, около этого пунцового, сияющего пятна.

Иногда оно кажется кротким, но зато иногда нестерпимо страшным во мраке посреди снегов!.. Страшно за себя, страшно за близких, страшно особенно за Родину, когда вспомнишь, как мало в ней таких людей и как рано они умирают, не свершив и половины возможного...» [4].

В этих словах чувствуется не только тоска, но и ноты отчаяния, столь характерные для эсхатологического мировосприятия К. Н. Леонтьева. Весьма примечательно, как эти слова характеризует С. Н. Булгаков в статье «Победитель – Победенный (Судьба К. Н. Леонтьева), посвященной 25-летию со дня смерти философа: «В этих словах как-то вдруг обнажилась душа Леонтьева, не утешенная тишиной Оптиной, не умирная ее миром, мятущаяся, неуспокоенная. Древний ужас, *terror antiquus*, сторожит ее и объемлет. Зачем же, почему, откуда этот страх здесь, в обители веры, у молитв друга?» о чем этот надрывный вопль, невзначай вырвавшийся из раненного сердца?» [5].

Пытаясь раскрыть этот достаточно нетипичный для религиозного сознания мотив, в котором очень сильно перемешаны страх, отчаяние и разочарование, С. Н. Булгаков правда уже в статье, посвященной Вячеславу Иванову, все же находит в этом позитивную интонацию, характеризующую особенность русской философии: «Стремлением к целостному, жизненному, религиозному, а не школьному только философствованию отмечены уже первые опыты раннего славянофильства, этим же путем шли К. Леонтьев, Н. Ф. Федоров, по-своему даже Л. Толстой. Все это, конечно, пока только опыты, предчувствия и предвестия, но направление воли, духовный стиль русского философствования уже определился...» [5].

Итак, можно подвести итог, дав собственное определение этическим построениям К. Н. Леонтьева. Духовной основой этики К. Н. Леонтьева явился *нравственный идеал разочарования*, составляющий сущность принципа византизма. Этот принцип включает в себя одновременное наличие пессимизма (линия Шопенгауэра) и трагизма (линия Ницше), которые соединившись в личности К.Н. Леонтьева, дали уникальный этико-философский синтез (эсхатологическая этика), ставший типологической чертой русской религиозной философии.

Библиографический список

1. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство // Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем в 12-ти томах. – СПб., 2005. Т. 7. Кн. 1. – С. 300-444.
2. Долгов К.М. Восхождение на Афон: Жизнь и мирозерцание Константина Леонтьева. – М.: Отчий дом, 2008. – 720 с.
3. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство // Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем в 12-ти томах. – СПб., 2005. Т. 7. Кн. 1. – С. 300-444.
4. Леонтьев К.Н. Отец Климент Зедергольм, иеромонах Оптиной Пустыни // Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем в 12-ти томах. – СПб., 2003. Т. 6. Кн. 1. – С. 253-352.
5. Булгаков С.Н. Тихие думы. – М.: Республика, 1996. – 509 с.

УДК 726.6 (470.15)

Иванов Ю.А. КОЛОКОЛЬНЯ В ШУЕ: ОТ ЛОКАЛЬНОГО КУЛЬТА К РЕГИОНАЛЬНОМУ БРЕНДУ

Возникновение туристического маршрута «Золотое кольцо России» сделало неофициальный архитектурный символ Шуи – колокольню Воскресенского кафедрального собора – известной далеко за пределами Ивановской области. При этом для жителей Шуи колокольня и ранее была предметом гордости и по сути локальным культом.

Локальные культы в Шуге представлены 3 видами – религиозный, самый ранний, связанный с чудотворной иконой Шуйской Смоленской Божией Матери и относящийся к концу XVII в., социально-политический, связанный с М.В. Фрунзе, который начался складываться с 20-х гг. XX в. и самый поздний по времени – вторая половина XX века – историко-культурный, где предметом локального культа выступает колокольня Воскресенского собора.

Закреплением статуса локального культа колокольни можно считать середину 1960-х гг. Когда в 1967 г. было принято решение о развитии туристического маршрута «Золотое кольцо России», частью которого стала Шуга.

Этимология архитектурных предметов локального культа ведётся от легендарных семи чудес света. В локальном культе Шуйской колокольни важным представлением, идущее из начала XIX в. и сформулированное владимирским губернатором И.М. Долгоруким, посетившим Шугу в 1813 г.: «Колокольня совместительницей назначена быть трем важнейшим башням в России: Ивану Великому, Лаврской у Троицы и Печерской в Киеве». Тогда же сложилось мнение, что колокольня будет своеобразным памятником победе в войне 1812 г. Эти идеи в дальнейшем станут элементами локального культа [3].

Непременным условием становления локального культа является наличие консенсуса местного социума по отношению к тому или иному объекту или личности, что в случае с колокольней Воскресенского собора, стало очевидным благодаря усилиям нескольких поколений краеведов.

История строительства колокольни достаточно хорошо изучена и представлена в исследовательской и краеведческой литературе. Но по-прежнему дополняется и уточняется современными авторами. Колокольня строилась в 1810-1832 гг. Строительство колокольни было начато итальянским (швейцарским) архитектором Гауденцио (Иваном) Маричелли (Маричелло). Но в 1819 году колокольня, возведённая до третьего яруса, обрушилась. Её сооружение было закончено в 1832 г. по проекту владимирского губернского архитектора Е.Я. Петрова. В качестве строителя выступал шуйский крестьянин М. Савватеев. Строительство субсидировал шуйский купец Д. Корнилов. На 3-м ярусе колокольни помещалось 11 колоколов. Большой соборный колокол, поднятый на звонницу 19 мая 1891 г., весил 1270 пудов (около 21 тонны). Он считался одним из самых больших в России. По мнению Ф.Г. Журова – седьмым, И.Ю. Смирнова – девятым [2,4,5].

Современный вид колокольни приобрела в ходе реконструкции 1875 г., когда был установлен новый шпиль. Высота 4-ярусной колокольни со шпилем 105 м 70 см – одна из самых высоких в России. Парадоксально, но главная «изюминка» колокольни – её высота – ни разу не измерялась за 150 лет после сооружения нового шпиля в 1875 г. Высота колокольни, указанная в книге Ф.Г. Журова в 1892 г., «высотой со шпилем до 50 сажень», с тех пор кочевала по всем краеведческим изданиям и стала канонической с уточнением и переводом в метрическую систему после книги Л.А. Шлычкова «Листая страницы времени» в 1983 г. В ряде изданий авторы ограничивались обтекаемой фразой о «высоте около 106 м». В самом известном путеводителе В.И. Попадейкина и В.В. Струкова «Золотое кольцо», впервые изданном в 1975 г., указана «высота колокольни, включая шпиль, 106 м» [6].

Место колокольни в «табеле о рангах» высотных религиозных сооружений варьируется от «второй по высоте в России» до «самой высокой из отдельно стоящих православных колоколен в Европе». Колокольня пережила две масштабные реставрации-реконструкции в 1970-1972 гг. и 2014-2016 гг., сопровождавшиеся снятием креста и подкрестного яблока и укреплением шпиля, практически не учитывающиеся в спорах о её высоте.

В дискуссии о месте шуйской колокольни в ряду высочайших звонниц отсутствует главное – документально зафиксированный результат инструментальных измерений её высоты. Поэтому актуальным является запланированное на май 2017 г. измерение высоты колокольни современными методами учёными Шуйского филиала ИвГУ.

Мифология культа колокольни включает несколько элементов. Первым и важнейшим из них, как уже отмечалось, является её высота.

Вторым элементом культа является легендированная история её самого большого колокола: «спасение» безмянным шуянином при затоплении в реке Теза 4 января 1891 г., подъём «всем народом» на 3 ярус колокольни 19 мая 1891 г., запечатлённый на фотографии В.Ф. Никонова. Не забудем и сакральную роль колокола в трагических событиях 15 марта 1922 г. у Воскресенского собора, связанных с изъятием церковных ценностей и использованием этих событий властью для развертывания масштабных гонений на православную церковь в соответствии с известным «шуйским» письмом В.И. Ленина.

В 1929 г. колокольный звон был официально запрещён на всей территории СССР как «мешающий полноценному отдыху трудящихся». Колокола Воскресенского собора последний раз звонили 2 февраля 1930 г. Колокол был сброшен летом 1933 г. По легенде это произошло 1 мая, когда якобы открывали новую гостиницу у подножья колокольни – отколовшийся кусок колокола повредил стену между 2 и 3 этажами, поэтому торжественное мероприятие не состоялось. В действительности открытие произошло годом ранее – 1 мая 1932 г., а история с повреждением стены при падении колокола случилась позднее – летом 1933 г. [1]. В мифологизированном контексте рассматривается и неудачная попытка снятия креста с колокольни в то же время. При реставрации 2014-2016 гг. на кресте и подкрестном яблоке были обнаружены следы пуль

– память о событиях 1922 г., когда звонари на колокольне подвергались обстрелу, что ещё более укрепляет сакральный характер звонницы как памятника трагической истории русского православия в XX в.

Своеобразным дополнением мифа о колокольне является противопоставление «неудачника» иностранного архитектора Маричелли, при котором произошло обрушение колокольни, русскому самородку крестьянину М. Савватееву, завершившему строительству. Кроме того подчеркивается уникальность конструкции шпиля 1875 г., по легенде имеющего единственный аналог в шпиле Петропавловского собора в Санкт-Петербурге.

Колокольня, эмблематичная для города, широко используется в наружной рекламе. Начиная с 1990-х гг., она присутствует на некоторых этикетках фирменной продукции ООО «Шуйская водка». По сути звонница стала элементом торговой марки. Вместе с тем локальный культ далеко не всегда синонимичен региональному бренду. Так, в заявленных в 2017 г. чиновниками Департамента культуры и туризма Ивановской области 13 региональных брендах, предложенных к включению в список «Туристические бренды России», есть «Шуйское мыло» и «Шуйская строчка», но отсутствует неофициальный символ города [7]. Несмотря на то, что колокольня в октябре 2013 г. заняла первое место по Ивановской области и одиннадцатое по ЦФО в мультимедийном проекте-конкурсе «Россия-10» телеканала «Россия-1» и Русского географического общества на определение новых визуальных символов страны.

Колокольня – вневременная доминанта городского пространства, укреплению культового характера которой способствовала очевидная архитектурная привязка открытого в 2007 г. у подножия звонницы первого в России памятника «Святым новомученикам и исповедникам российским» (скульптор А.И. Рукавишников, архитектор С.А. Шаров). Сегодня очевидно, что колокольня – имманентная городская сущность, переходящая из эпохи в эпоху. Шуйская звонница такой же туристический бренд Ивановского региона, как палехская и холуйская миниатюра и иконопись. Культовый характер укрепляет её статус как важной части регионального историко-культурного пространства.

Библиографический список

1. Воскресенский собор города Шуя и чудотворный Шуйско-Смоленский образ Богоматери. – СПб.: Троицкая школа, 2007.
2. Гундобин П.И. описание Шуйского Воскресенского собора и Сказание о чудесах от чудотворного образа Шуйско-Смоленской Божией Матери. – М.; 1862; Правдин Е.И. Описание города Шуи и шуйских церквей, с приложением Сказания о чудесах от чудотворной иконы Шуйско-Смоленской Божией Матери. – Шуя, 1884; Шлычков Л.А. Листая времени страницы: Памятники архитектуры Ивановской области. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1983. – С.107; Свод памятников архитектуры и монументального искусства России. – Ивановская область. Ч. 3. – М.: Наука, 2000. – С. 521-522; Иванов Ю.А. Шуя православная (материалы к Энциклопедии). – Шуя: ШГПУ, 2007. – С.35-37; Ставровский Е.С. Храмы города Шуи: Краткая история и списки священнослужителей. – Шуя: Поли-Центр, 2007. – С.4-5; Воскресенский собор города Шуя и чудотворный Шуйско-Смоленский образ Богоматери. – С. 23-28.
3. Долгоруков И.М. Журнал путешествия из Москвы в Нижний 1813 г. // Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских. – 1870. – Кн. I. Ч. 2.
4. Журов Ф.Г. Исторические сочинения. – Иваново: Референт, 2007.
5. Кульков А. П. «Из века в век – 2», или история с продолжением // Местный спрос. – 2016. – № 28., 29. 12 июля, 19 июля; Черниковский Д. Молитва в камне <http://molitva-ivanovo.narod.ru>
6. Попадейкин В.И., Струков В.В. Золотое кольцо. – М.: Физкультура и спорт, 1985.
7. Шуйское мыло и шуйскую строчку предложили в список туристических брендов России. – Частник (Шуя). – 2017. – 16 марта.

УДК 314.142 (410.1)

Капустянская К.В. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБЛИКА ГОРОДСКОГО ЖИТЕЛЯ ЛОНДОНА И ЭДИНБУРГА

В истории любой страны особое место занимает история ее столицы. Столица – как живой организм страны, втягивает в себя всех городских жителей и включает их в массовое производство на предприятиях, в потребление продуктов производства, в политическую и социально-культурную жизнь. Все это проектируется на социокультурном облике и социальном поведении этих жителей. Непосредственно, в одновременном порядке общеполитический прогресс зависит от уровня или степени развития внутренних качеств людей живущих в столицах.

Начиная обращаться к раскрытию существующей темы исследования, необходимо отметить, что на образование и развитие Шотландии влияли не только географические и климатические условия, но и периодические набеги и завоевания накладывали значительный отпечаток на структуру облика как жителей этого города, так и на него самого.

Процесс образования Шотландии качественно отличался от процесса образования Англии. На современном этапе данный процесс заметен и сейчас. Шотландии понадобилось больше времени для того, чтобы создать единое государство. Процесс создания тормозился тем, что в его состав входили разные по своему социокультурному менталитету народы. В эту группу вошли: бритты, гэлы, пикты, англы, затем викинги и норманны.

На определенном этапе развития Эдинбург сыграл мощную роль в развитии Шотландии. Без Эдинбурга Шотландия не стала бы Шотландией, а возможно, не существовала бы вообще. В конечном итоге, все эти народы и коренные жители-кельты научились жить вместе. Появилась та Шотландия, к

которой смогли присоединиться они все. Шотландская нация выкристаллизовалась, принимая в себя разные народы, в отличие от английской, которая сформировалась быстрее за счет противопоставления себя остальным [4].

История культурного и общественного развития Англии и Лондона с ранних веков до Средневековья была во многом схожа с развитием Шотландии. Образовавшаяся после падения Римской империи Англия столкнулась лицом к лицу с упадком в экономике, и многие города стали заброшенными. В течение нескольких веков страну также раздирали войны, набеги германских племен, и за все это время формировался культурный облик жителей Англии. Тем не менее, художественная культура англо-саксов была процветающей и подарила миру такие памятники искусства, как «Беовульф». Нашествие викингов несколькими веками позже дало толчок развитию английского самосознания.

В XV веке широкое развитие в Англии получают народные песни. Наиболее известным композитором был Джон Доуленд. Он писал музыку для лютни и в настоящее время она переложена на исполнении под гитару.

Что касается шотландцев, то они относились к музыке весьма серьезно, придавая ей королевское значение. Так, например, во время шествования короля у эдинбургцев существовал обычай приветствовать его пением: семь прекрасных певиц исполняли в его честь гимны, а толпа подпевала.

Театральная жизнь в Лондоне на рубеже XVI-XVII вв. тоже кипела. В Лондоне наибольшей популярностью пользовались уличные театры. В данный период становления столицы они были доступны каждому жителю, так как вход был бесплатным. К сожалению, данные театрализованные представления были не полноценными и в большей степени походили на выступление бедняков для бедняков. Однако данный факт является существенным показателем в развитии культурной жизни Лондона.

Питер Акройд в своем труде пишет, что вплоть до XVII в. в Лондоне существовал древнеримский театр на месте того, где сейчас находится театр «Мермейд». К концу XVI в. Лондоне был построен театр в Шордичи, по сути, данное место не имеет никакой архитектурной ценности, как говорит Питер Акройд: «театр был построен из дерева, а крыша его была перекрыта соломой». В нем ставились известные пьесы, такие, как «Гамлет», «Доктор Хаус». Через год недалеко от театра в Шордичи был построен еще один театр «Куртина». К концу XVI в. в Лондоне появились такие театры как «Лебедь», «Роза», «Глобус» [1].

В середине XVII в. 1642 г. и 1648 г. большинство театров было закрыто. Власти пуританской республики запретили разыгрывать драматические представления. В Лондоне это аргументировали тем, что жители достаточно насмотрелись трагедий и необходимо ввести что то более радостное и приятное глазу. Но, как следствие, данный факт регрессировал большую тягу лондонцев к культурным зрелищам и выступления стали разыгрываться в тайне от официальных властей.

Питер Акройд дает исчерпывающую характеристику лондонскому зрителю. Лондонцев, любителей театральной жизни он называет «конки», что обозначало очень возбужденного зрителя. Питер Акройд отмечает, что зачастую в ходе представления даже среди благородных господ вспыхивали ругани и драки, а среди бедняков яростная борьба и вражда.

Питер Акройд отмечает, что сознание жителей Лондона изменилось после пожара, людей охватило всеобщее веселье, последовала маргинализация общества по причине того, что все зажиточные граждане разом потеряли свое имущество, также в пожаре сгорели и все долговые документы [1].

Что касается Эдинбурга, то на развитие его театральной деятельности оказывали влияния многие культурные традиции других стран. В общих чертах театр Эдинбурга принадлежал западным традициям, хотя было заметно влияние и театра Северной Америки, Англии, Ирландии и континентальной Европы. Наиболее бурное развитие театральной жизни горожан датируется Средними Веками. Такое довольно позднее развитие театра началось из-за языкового разделения между шотландцами Лоулендса и гельскоговорящими шотландцами. Так, национальная шотландская драма развилась только в начале 1800-х гг., когда на шотландской сцене стали доминировать пьесы с чисто шотландскими темами [2].

Необходимо отметить, что до этого времени в Эдинбурге театральных постановок не было вовсе. В XV веке особой популярностью пользовались народные пьесы – мистерии, которые исполнялись исключительно, профессиональными коллективами. В XVI веке правительство попыталось закрепить деятельность данных трупп (исполнение народных пьес и лирических произведений) законодательно, но эта попытка не увенчалась успехом [3].

Наиболее отчетливо о проблемах и победах лондонского народа мы можем услышать в песнях лондонских торговцев. Данные песни похожи на скороговорки, если относить их к музыкальному жанру, то они больше похожи на баллады. Названия песен и скороговорок говорят сами за себя «Морские язычки», «Девушки, дамочки вам мои шпилечки...». Данные песни представляли из себя подобие рекламы, однако пелись они повсеместно. И сейчас, в XXI в. в рыночных булочных Лондона можно услышать подобные песни.

К XIX веку произошло возрождение английской национальной музыки. На то время был хорошо известен С. Шарп как национальный теоретик и музыкальный критик. На протяжении своей карьеры им было издано достаточно много сборников народных песен. В ногу с данным деятелем шел Эдуард Элгар. Он был известным композитором и дирижером и имел колоссальную популярность как у элиты, так и у среднего класса. Одним из направлений его деятельности стало возглавление движения за созидание и возрождение национальных традиций и устоев. Он старался сохранить старинную, профессиональную

музыку, которая исполнялась с начало становления его народа. Колоссальным успехом в его творческой карьере стало выступления за границей. Необходимо отметить и творческую деятельность Р. Возна-Уильямса, который сыграл огромную роль в возрождении английской национальной музыки в разнообразных жанрах [1].

В 1904 году в Шотландии увидела свет знаменитая пьеса Дж.М. Барри «Питер Пэн». Остальные его произведения отражали злободневные темы социума того времени. В первых десятилетиях XX века свое развитие начал популярный театр, или театр рабочего класса. В городах стали появляться труппы актеров-любителей.

В послевоенное время в 50-е гг. в театрах Лондона было несколько постановок спектаклей исторического жанра. Проходили фестивали, на которых так же ставили спектакли. С невероятным успехом в Лондоне в 60-х. годах прошли два самых известных фестиваля. Первый из них – «Фестиваль Британии» был проведен в 1951 году. Второй же прошел во время коронации Елизаветы II в 1953 г. Питер Акройд писал, что во время проведения этих фестивалей в Лондоне, основной акцент был сделан на воспитание патриотизма в детях. В тот момент подросток по поколению было необходимо внушить любовь к своей Родине. Мероприятия заключали в себе различные традиционные развлечения для подростков: игры в скаутов и волчат, разнообразные тематические клубы.

В 1960-70-х гг переживал свое возрождение шотландский театр. в 1963-м открылся Эдинбургский Театр «Трэверс», а в 1973-м основалось Шотландское общество драматургов. Это стало еще одним шагом к становлению мировой театральной культуры и приобщению народа к доброму и прекрасному. Особенно хорошо прослеживается национальный характер эдинбургцев, равно как и всего шотландского народа, в произведениях Гектора Макмиллана и Стюарта Конна.

Примечательно, что все Лондонские мероприятия находили радостный отклик среди горожан. По словам Питера Акройда, в 50-е гг. все кинотеатры и театры Лондона были переполнены. Еще такая массовое желание участвовать в мероприятиях объясняется тем, что людям просто было нечем заняться, потому что многие так и не сумели социализироваться в обществе после войны, а многие не нашли места на лондонской бирже труда [1].

Итак, объединяя вышесказанное, можно утверждать, что культурная составляющая Лондона стремительно процветала и облагораживалась в послевоенное время. Лондон продолжал расширяться семимильными шагами, но была и обратная сторона медали столь быстрого развития. В Лондоне пошла на спад торговля, в результате чего возникла безработица больших масштабов и общество города стало более маргинальным.

При рассмотрении становления Эдинбурга важно заметить, что, дожив до XX века, меньше всего достижений он имеет в области литературы. Литературное возрождение шло в ногу с развитием уровня жизни в городе. Написанные произведения помогали людям обрести цели в жизни, увидеть красоту и верить в мечты, которые ранее они либо не строили, либо не могли осознать.

Хотя Эдинбург и считается столицей, его вполне можно сравнить с небольшой деревней. Все жители знают друг друга и тесно общаются. Эти доброжелательные люди с удовольствием покажут туристам привлекательный вариант проживания и времяпрепровождения. Что это именно так объясняют три писателя «города литературы» [4].

Весь социальный спектр Эдинбурга охватывают романы Иэна Рэнкина, но из-за сюжетов больше тяготеют к «нижнему краю». Их герой, инспектор-детектив Джон Ребус, человек с неинтересной внешностью, его можно встретить в любимом по произведению у персонажа баре «Оксфорд». Его мало что интересует, кроме работы, разве что выпить, покурить и угрюмо взглянуть на мир: все эти пороки вполне типичны для Эдинбурга. Эти недостатки детектива Ребуса окупаются тем, что у него получается, в результате раскрывать преступления и быть победителем, хотя бы на некоторое время. Хотя во многих ситуациях он сам при этом остается в проигрыше. Многие читатели в Шотландии узнают себя в этом герое, причем, не только проживающие в его родном городе [5].

Город никогда не был полностью свободен от несовершенства, несмотря на то, что в нем многое направлено на совершенство и в самом деле его отражает. Поэтому красота продолжает существовать рядом с уродством, добро – со злом, а любовь с ненавистью – и Эдинбург не был бы Эдинбургом, если бы дело обстояло иначе. Этот самобытный город определенно олицетворяет всю Шотландию [3].

Из всего сказанного выше можно сделать один всеобъемлющий вывод – как бы ни отличались судьбы народов Англии и Шотландии, какими бы сложными ни были их отношения в прошлом, общего у них намного больше, чем различий. Среди главных черт, объединяющих их, находятся борьба за собственные национальные ценности, народное самосознание, и любовь к своему краю. И у тех, и у других есть свои, веками выработанные привычки и традиции, но каждый народ гордится принадлежностью к своей нации.

Библиографический список

1. Акройд П. Лондон / Пер. В. Бабков, Л. Мотылев. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - 896 с.
2. Блэк Дж. История Британских островов. – СПб: Евразия, 2008. – 544 с.
3. Воронихина Л.Н. Эдинбург.
4. Мортон Г. Шотландия. Путешествия по Британии. – М.: Эксмо, 2009. – 672 с.
5. Фрай М. Эдинбург. История города. – М.: Эксмо, 2011. – 608 с.

Кокарев И.С. АСПЕКТ СИЛЫ В СТРУКТУРЕ БОГАТЫРСТВА

В структуре богатырства, сила является основным, фундаментальным аспектом. Как писал Б.Н. Путилов: «Совокупность родовых качеств эпического героя, выделяющих его среди других типовых героев фольклора, можно определить словом «богатырство». <...> Первое, что заявляет о себе в этом феномене, - это огромная, фантастическая сила, какой наделено большинство героев. Парадоксальность образа богатыря заключается в том, что внешне обыкновенная, «нормальная» личность, соразмерная окружающему человеческому миру, обладает сверхъестественной физической силой» [10].

Образ богатыря в сознании русского народа прочно связан с выдающимися физическими данными («Богатыри - люди очень рослые и обладающие такой силой, что толпа обыкновенных людей на одного изъ нихъ ничего незначить» [6]), а следовательно, с гиперболизированными примерами их демонстрации, не ограничивающимися только сражениями с чудовищами или выходом в одиночку против целого вражеского войска: «Микула Селянинович пашет такое поле, что по нему надо ехать три дня, а соху Микулы не могут поднять 30 воинов из дружины Вольги. Илья Муромец едет в Киев непроходимыми лесами и болотами и одновременно устраивает дорогу: *одной рукой деревья с корнем рвет, а другой мосты мостит*. Стоит вспомнить первоначальные пути сообщения в Древней Руси - только по рекам, - чтобы оценить величие такого дела» [11].

Нужно отметить, что богатырская сила часто ситуативного порядка: она проявлялась в моменты наивысшего напряжения, в острых критических ситуациях, когда её проявление необходимо, например, для защиты Родины от врагов. В определенные моменты сила могла исчезать (плен у татар, заточение у князя и др.). Тем самым эпос по-своему подчеркивает вполне человеческую природу богатырей.

К силе, на наш взгляд, можно отнести не только непосредственно физическую силу, но и свойственную эпосу общую гиперболизацию физических качеств богатыря: большой рост, тяжёлая походка, оглушительный голос, продолжительный сон и т.п. К такому «физическому богатырству» относят также умение пить на пирах. Например, как замечает В.В. Долгов: «"Умение пить" долгое время было одним из богатырских качеств, человек способный много выпить и не потерять контроль над собой пользовался всеобщим уважением. Эти представления нашли отражение в эпосе» [2].

Интересны мысли В.В. Бычкова об *эстетизации* представлений о силе в богатырском эпосе: «Сила - это дар природы, древней Матери-сырой земли. <...> Богатырь выступает мифологическим воплощением части этих сил» [1]. В.В. Бычков отмечает также, что «Сила в представлении древнего человека являлась, видимо, одним из главных свидетельств полноты жизни, поэтому в эпосе практически всех народов мы постоянно встречаемся с культом силы и с её эстетизацией». <...> Чувствуется, что сказители были наслаждаются молодецкой удалью своих героев, их далеко не всегда оправданными с позиций христианской или современной нравственности «подвигами» [1]. <...> Однако древний человек не просто любовался игрой богатырских сил, созданной поэтическим воображением народа, но и мечтал об овладении этими силами. Из олицетворения космических, природных сил богатырь в русском фольклоре постепенно превратился в героя, наделенного всей совокупностью идеальных для человека качеств, готового бесстрашно вступить в бой как с земными, так и с небесными силами, чтобы отстоять свое человеческое достоинство, защитить свой род, своих близких, свою родину, то есть превратился в идеал человека своего времени. И здесь любование богатырской мощью и удалью обращается к нам еще одной своей гранью-возникновением в эстетическом сознании древнего славянина идеала, на основе которого стало возможно формирование реального человека» [1].

О преемственной связи, которая существует между образом великана и образами богатыря и силача пишет Н.А. Криничная в своей работе «Русская народная историческая проза: вопросы генезиса и структуры». По её словам, в традиции образ великана существует в двух ипостасях: в сниженном качестве, представляя собой одну из разновидностей антагониста, и в своем первоначальном величии. Во втором случае образ великана «дает мощные импульсы к становлению и формированию образа богатыря, а вслед за ним и силача» [3], т.е. силач выступает как «принижённый» богатырь, из всего комплекса необходимых аспектов имеющий только силу.

Примеров такого «сниженного», «низкого» богатырства, состоящего в в *демонстрации* превосходящей нормы силы можно привести весьма много:

«Кипру Копылова сняли с работы. <...> Взял Кипра лом, которым воду открывают, да и утащил на плече домой. <...> Он его на полку забросил. Трое не могли этот лом снять. А Кипра один проще простого лом снял. Такой-то он богатырь был» [8]. «Вася Балабурда был из Березовского завода. Ростом сажень, здоровенный. Восемнадцать пудов легко на руках носил. Он был наподобие богатыря, руки какие, батюшки! Ставил бревно в двенадцать метров на попу, верхний отруб у него двадцать сантиметров был. Он тягался силой часто» [8]. «На судно нужны рабочие с тачками, чтобы нагрузить его, нужны другие, чтобы сплавить. Первые называются крючниками, и именно те, на долю которых выпадает тяжелая работа таскать на спине куле и мешки, задетые железным крюком. Это все богатыри и силачи от постоянного упражнения силы мышц» [5]. «Выступила задом из ворот и пятилась до самой середины улицы целая ватага рабочих, человек в двадцать, а тотчас следом за нею другая такая же. Все спины широкие, гладкие, крепкие, серые, белые, синие: такие можно загадать только в воображении на богатырей» [5]. «Сильный человек обязан ходить на семерых, а иначе его и богатырем не назовут» [5].

Ю.М. Лотман пишет о богатырстве как количественном увеличении в рамках своих рассуждений о поэтике поведения: «Дальнейшим развитием поэтики поведения явилась выработка категории амплуа. Подобно театральному амплуа - некоторому инварианту типичных ролей, - человек XVIII в. выбирал себе определенный тип поведения, упрощавший и возводивший к некоему идеалу его реальное, бытовое существование [4]. Прежде всего возникают амплуа, образуемые из обычного нейтрального поведения путем количественного преувеличения всех характеристик или выворачивания их наизнанку. Среди характерных масок этого набора можно указать на типичный для XVIII в. вариант «богатыря». Амплуа это создается при помощи чисто количественного возрастания некоторых нормальных, нейтральных свойств человека. XVIII в. кишит исполинами. Характеристика Петра I как «чудотворца-исполина» (Пушкин) отчетливо восходит к XVIII в., а в анекдотах о Ломоносове неизменно подчеркивается его превосходящая обычные человеческие нормы физическая сила, богатырство его забав и т. д. К этим же представлениям относятся и суворовские «чудо-богатыри» <...>. Наиболее совершенным воплощением этой тенденции был анекдотический эпос о Потемкине, который складывался в законченный образ человека, все природные способности которого превосходили обычную норму» [4].

Итак, обозначив, что сила является основополагающей для богатырства, мы должны также отметить, что сила сама по себе, по факту своего наличия не является кодификатором богатырства. Важно не просто наличие силы, но и факт, и способ её *применения*.

Особенно ярко в русском эпосе это демонстрируется на примере Святогора – богатыря-великана, у которого «сила-то по жилочкамъ живчикомъ такъ и переливается» [7], но одновременно с этим «Грузно отъ силушки, какъ отъ тяжелаго беремени» [7]. Как отмечал В.Я. Пропп: «сила эта Святогору в тягость. Она не находит применения; такая сила уже не вызывает восхищения слушателей. Спящий, дремлющий, огромный Святогор - это *образ силы неподвижной и не находящей применения* (курсив мой – И.С. Кокарев). Никаких подвигов Святогор не совершает. <...> Святогор - герой тех времен, когда величина и сила были основными признаками героя. Для нового времени, для Киевской Руси, нужна сила не как таковая, а сила, которая находит себе применение. Героизм нового типа определяется не столько наличием физической силы, сколько способом ее применения» [9].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- В основе представлений о богатырстве лежит наличие у богатыря силы, значительно превышающей норму, свойственную простым людям;
- К силе относится не только непосредственно физическая сила, но и общая гиперболизация физических качеств богатыря;
- Полноценное богатырство состоит в применении имеющейся силы ради блага людей.

Библиографический список

1. Бычков В.В. Русская средневековая эстетика. XI–XVII века.– М.: Мысль, 1995.
2. Долгов В.В. Представления об обществе в картине мира населения Древней Руси XI-XIII вв. : диссертация ... доктора исторических наук : 07.00.02 / Долгов Вадим Викторович. - Ижевск, 2008.- 616 с.
3. Криничная Н. А. Русская народная историческая проза: вопросы генезиса и структуры: автореф. дис. ... д. филол. наук: 10.01.09 / Криничная Неонила Артемовна. – Петрозаводск 1991, С.27. (далее: Криничная Н. А. Русская народная историческая проза)
4. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002.
5. Максимов С.В. По Русской земле – М.: Институт русской цивилизации, 2013.
6. Материалы по этнографии русского населения Архангельской губернии, собранные П. С. Ефименкомъ, д. чл. Императорскаго Общества Любителей Естествознания, Антропологии и Этнографии, состоящаго при Московскомъ университетѣ. - Москва, 1877, Часть 1. Описание внѣшняго и внутренняго быта. - Москва : Въ типографіи Ѳ. Б. Миллера, 1877.
7. Песни, собранные П.Н. Рыбниковым. Т.1. - М., 1861.
8. Предания и легенды Урала / Сост., вступ. ст. и коммент. В.П. Кругляшовой. Свердловск, 1991.
9. Пропп В.Я. Русский героический эпос, М., Изд-во «Лабиринт», 1999.
10. Путилов Б. Н. Героический эпос и действительность / АН СССР. Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1988.
11. Селиванов Ф.М. Богатырский эпос русского народа // Былины. - М.: Сов. Россия, 1988. - С. 5-24.

УДК 13

Кубанев Н.А., Набилкина Л.Н. ОСВАЛЬД ШПЕНГЛЕР И ПОЛ ПОТ: ЗАКАТ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Существует несколько подходов к цивилизационному развитию.

Цивилизация – противопоставляется дикости и варварству. У каждой культуры есть своя цивилизация. В свою очередь, согласно О. Шпенглеру, культура противопоставляется цивилизации. У культуры есть «душа», а единственным носителем культуры являются сельские жители, которые при этом испытывают давление цивилизации, несущей гибель культуре, поскольку цивилизация выхолащивает душу культуры, заменяя ее подчинением бездушной власти рассудка. «Культура и цивилизация – это живое тело и ее мумия». Цивилизация порождает «мировые города», которые ведут к деградации культуры, ибо их жители стремятся к благоустроенной, комфортной жизни. «Под этим углом зрения падение Западного мира представляет собой ни более, ни менее как проблему цивилизации. В этом заключен один из основных вопросов истории. Что такое цивилизация, понимаемая как логическое следствие, завершение и

исход культуры? Сельская культура противопоставляется городской. Поскольку сельские жители (крестьянство) обладают особой культурой, они живут как бы в замкнутом пространстве, в «семье», «общине» и вырабатывают свой особый тип поведения. Они четко делят людей на «своих» и «чужих», обращаются друг к другу на «ты». Отношения между людьми в деревне более гуманные. «Крестьянство, связанное корнями своими с самой почвой, живущие вне стен больших городов, которые отныне – скептические, практические, искусственные – одни являются представителями цивилизации, это крестьянство теперь уже не идет в счет. «Народом» теперь считается городское население» [1].

Городские жители, напротив, живут обособленно, часто не знают соседей по лестничной площадке. Такая обособленность может быть только в анонимной среде.

Сельская культура живет традициями. Городская – традиции забывает.

Культура национальна, цивилизация лишена национальности, она космополитична. Цивилизация несет гибель культуре. Шпенглер писал, что, кризис культуры наступает тогда, когда ее душа осуществит все свои задуманные процессы: материальные, религиозные, социальные, технологические и т.д., когда высокая духовная культура перейдет в индустриальную цивилизацию, когда исчерпает во внешнем все возможности своей идеи. Но все эти достижения будут напоминать огромное засохшее дерево в первобытном лесу, сучья которого еще долго будут топорщиться своими гнилыми ветками. Культура вырастает из ландшафта, она имеет растительное происхождение. Она привязана к определенному ландшафту. Например, крестьянский дом – вот предварительное условие всякой культуры, которая опять-таки сама, подобно растению, вырастает из своего материнского ландшафта, углубляя душевно привязанность человека к почве. Что для крестьянина его дом, то для культурного человека – город.

«Цивилизация – это те самые крайние и искусственные состояния, осуществить которые способные высший вид людей», – признается Шпенглер, таким образом, наделяя цивилизованного человека высшими качествами [1].

«Мировой город и провинция – этими основными понятиями всякой цивилизации открывается совершенно новая проблема истории, которую мы сейчас переживаем, ... Вместо – город, одна точка, в которой сосредоточена вся жизнь обширных стран, в то время как все остальное увядает; вместо богатых формами, сросшегося с землей народа, – новый кочевник, паразит, житель большого города, человек, абсолютно лишенный традиций, растворившийся в бесформенной массе человек фактов, без религии, интеллигентный, бесплодный, исполненный глубокого отвращения к крестьянству», – пишет Шпенглер [1].

Пол Пот (Салот Сар) родился в зажиточной крестьянской семье. Получив образование в школе при буддистском монастыре, в 1949 году он удостоился государственной стипендии и отправился в Париж, где изучал радиоэлектронику. Там он связался с марксистскими кружками и взял псевдоним Пол Пот (от французского – «политика возможного»). В одном из кружков он познакомился с камбоджийским студентом Кхиеу Самфоном, который увлек его теорией «аграрной культуры». После возвращения в Камбоджу, Пол Пот отказался от марксистского интернационализма и обратился к махровому национализму, которого придерживались камбоджийские крестьяне. Из них он набрал первые партизанские отряды, состоявшие из необразованных подростков. Принц Народом Сианук считался недостаточно сильным правителем и, с помощью американцев, был заменен на премьер-министра Нол Нола. Пол Пот продолжил вооруженную борьбу и с 70-тысячной армией, взял Пном Пень в 1975 году. С этих пор начались кровавые «реформы» Пол Пота. Он объявил о переименовании страны в Кампучию (Страны всеобщего благоденствия). С 1975 года и началось «благоденствие по – полпотовски».

Извращенно поняв идеи Шпенглера, Пол Пот объявил столицу государства «городом порока». Скоро из 2,5 миллионов жителей осталось 20 тысяч человек, остальные были выселены в деревню, где и проходило «перевоспитание». Интеллектуальная элита страны – учителя, врачи и прочая интеллигенция была уничтожена, причем, палками и мотыгами.

Существует и другая точка зрения на деятельность Пол Пота, в которой он представлен не как кровавый тиран, а как мудрый правитель, внедряющий идеи Шпенглера в жизнь. Пол Пот несколько лет прожил в лесах Камбоджи, обучаясь традиционному укладу жизни камбоджийских крестьян. После изгнания из страны принца Сианука к власти пришел марионетка американцев Лон Нол. В результате чудовищных бомбардировок Камбоджи американской авиацией, тысячи людей потянулись в города, особенно в Пном Пень. Страна превратилась в безжизненную пустыню. Никто ничего не сажал, поэтому наступил страшный голод. После обучения в Сорбонне, Пол Пот вернулся в страну. Ему было невыносимо видеть страдания народа, и он организовал партизанские отряды – Красных Кхмеров, состоящих в основном их 12-14 – летних подростков. Эти подростки именовались «старым населением». Их главная цель были «порочные города», в которых сосредотачивалось все зло.

С точки зрения пропагандистской машины Пол Пота, компрадорская буржуазия обслуживала извращенную элиту. После захвата Пном Пенья, были ликвидированы все признаки городской цивилизации: отменены деньги, взорваны банки, все люди, носящие очки, выселены в сельскую местность на трудовое перевоспитание. В результате, был накормлен народ, а кровавые злодеяния – это не более чем «страшилки».

Пол Пот действительно жил в строгой аскезе, ничего не имея сам. Даже собственного имени. Среди своих «товарищей» он именовался «товарищем 87». В конце жизни он имел две пары затасканных черных кителя и полку для ходьбы. Но он имел нечто большее, чем личное богатство: неограниченную власть над

людьми. Это высшее предназначение для Диктатора. Пол Пот разорвал дипломатические отношения со всеми странами и закрыл свою страну для любых иностранцев. В ответ на приглашение посетить Советский Союз, он ответил грубым отказом. Пол Пот уничтожил все народности, кроме кхмерской. Особенно страдали вьетнамцы. В конечном итоге, после смерти Мао Цзе Дуна, единственного правителя, которого жаловал «товарищ 87», войска Вьетнама начали боевые действия против режима Пол Пота и в январе 1979 года вошли в Пном Пеня. Пол Пот бежал из города на белом бронированном мерседесе. Но, напрасно думать, что Пол Пот окончательно сгинул после всех своих кровавых преступлений. С 1981 года он вновь появляется на политической арене страны, где пользуется уважением и поддержкой определенной части населения. Однако 14 апреля 1998 года он умирает от сердечного приступа.

Таким образом, мы видим, как важно правильно трактовать философские идеи и концепции, ибо неверно понятые, они могут привести к гибели целых стран и народов.

Библиографический список

1. Шпенглер О. Закат Европы. Ростов на Дону, 1998.

УДК 930.85

Лебедев Н.С. ПРИНЦИП ДАО В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

Даосизм, являясь традиционной китайской мистико-религиозной системой, начал складываться VI-V вв. до н.э. Эта древнейшая национальная религия Китая ставит своей целью достижение бессмертия, магических способностей, активно использует алхимические методы и медиативную практику. В данной статье мы рассмотрим влияние даосизма и на духовную культуру, и на материальный аспект жизни жителей Поднебесной.

В первую очередь необходимо сказать, что изначально не существовало религиозной философии даосизма, а всё то, что на сегодняшний день мы можем прочесть, является записанными видениями самого Лао-цзы с комментариями его последователей. То, какими способами достигались эти видения, не записывалось и скорее всего, намеренно скрывалось. На этапе становления никакой религиозной философии в чистом виде не было, но существовал единый набор практик гадания и достижения бессмертия.

Главный источник письменных сведений о даосизме – «Дао цзан», являющийся собранием даосских сочинений и дословно переводящийся, как «сокровищница Дао». Это собрание состоит из нескольких тысяч небольших томов, которые, порой, не целиком не прочитаны даже самими даосами. «Дао цзан» начал складываться в III-IV вв., в то время как основной корпус составил даос Лю Сю-цзин в IV веке. Впоследствии этот корпус многократно пополнялся, в том числе и вариациями на тему одного из сочинений. Таким образом, одно из важнейших отличий даосизма заключается в том, что любая даосская школа базируется не на всём комплексе текстов, а лишь на одном-двух текстах из всего собрания [1].

Сам «Дао цзан» делится на «три вместилища» или «три пещеры» (кит. *саньдун*) – трёх текстов, которые также были подразделены на 12 разделов, таким образом, структурно повторяя типичные буддийские тексты. «Три вместилища» включают в себя [1]:

- Вместилище истинного («дун чжэнь») – посвящена медитации и исполняется на высших уровнях инициации даосских монахов;
- Вместилище сокровенного («дун сюань») – посвящена ритуалам и исполняется на средних уровнях инициации даосских мастеров;
- Вместилище духовного («дун шэнь») – посвящена экзорцизму, исполняется на низших уровнях инициации даосских мастеров;

Изначально организация текстов в такую жёсткую структуру и использование каждого из них в зависимости от уровня инициации не предполагалось. Сами тексты требовали прохождения ряда подготовительных этапов, без которых понять их смысл было затруднительно, в результате чего и произошло такое распределение [2].

В VI в. добавлены «Четыре приложения» (кит. *сы фу*), где каждое из первых трёх соотносилось с каждым из «вместилищ», а четвёртое соотносилось со всеми «вместилищами» сразу. Такова текстуальная основа учения. Каковы же основные идеи даосизма?

Иногда несведущие люди говорят: «Следование Дао» - есть основная цель даосизма. Для даосов же этот ответ прозвучит полной бессмыслицей, поскольку само Дао невыразимо. Главный принцип, встречающийся во всех текстах – это простая, естественная жизнь во всех аспектах её течения. Принцип «цзы жань» - естественности – есть основа любой даосской практики. Когда мы говорим о любой даосской практике, будь то медитация, дыхательные упражнения, приёмы различных лекарственных средств, сами по себе не влияют на организм, а запускают «естественный» процесс благотворных изменений в организме автоматически, что вновь даёт отсылку к «цзы жань» [4].

Люди, достигшие абсолютной «естественности», в даосизме именуется «бессмертными». По сути, это особая категория людей в даосизме, которые достигли высшего уровня чистоты сознания [10].

Даосизм целиком базируется на внутренних медитативных практиках, это всецело практическое учение. Как уже было сказано выше, существует философско-теоретическая база учения, теории различных даосских школ, однако именно практическая составляющая оставила наиболее заметный след в истории культуры. В этой связи даосские практики сильно повлияли в первую очередь на материальную культуру.

Если человек заявляет о том, что он даос, то чаще всего это выражается не столько в том, что он философ, а в том, что он практикует какие-либо упражнения и относится к одной из школ. Именно поэтому даосизм развился в абсолютно прикладное учение, основанное на ряде практик. Конечная цель практики – трансформация «энергий» в виде квазиматериальных субстанций в теле человека. Даосы считают, что тело это сосуд, наполненный различными энергиями и ценность тела именно в том, что вмещает в себя эти компоненты. В своём стремлении к бессмертию даосы искали не столько бесконечной жизни в физическом теле, сколько возможность переселения духа. В ходе практик, направленных на поиск бессмертия, даосы оставили большой пласт материальной культуры. Ритуальные предметы, пластика из керамики и металлов для отправления культов, а также медицинские наработки как побочный продукт даосской алхимии и поиска «пилюль бессмертия» составляют неполный список наследия даосизма, повлиявших на историю материальной культуры Китая [7,8].

В то же время, идея физического умирания, перерождения души в астральное тело и последующего перерождения в мире людей в значительной степени коррелировала с идеями буддизма, что позволило даосизму в средние века отчасти слиться с буддизмом. Это сходство, при котором два учения говорили примерно об одном и том же, но разными словами и предопределило китайский религиозный синкретизм.

Другим важным аспектом даосизма, повлиявшим на историю духовной культуры является концепция перемен, пришедшая из «Канона перемен» (кит. «*И цзин*»). Изначально это не даосский канон, он возник намного раньше, чем даосизм или его прообраз – лаоизм (проповедь самого Лао-цзы). Идея триграмм и гексаграмм строится на ответственности каждой из них за свою область неба и земли. Кроме того, здесь мы можем наблюдать взаимное влияние духовной и материальной культур, поскольку система триграмм и гексаграмм, как часть духовной культуры, подчиняла себе материальный аспект культуры. Одним из ярких примеров такого взаимодействия является труд даосских врачей-алхимиков, которые производили расчеты компонентов пилюль бессмертия именно на основе триграмм и гексаграмм [5,6].

Для культурологи, рассматривающей динамику крупных планов, в данном контексте особенно важно рассмотреть Дао как первопринцип, подчиняющий себе процессы мироздания.

В даосской картине мира, по Лао-цзы, Дао объясняется как пружина (кит. *ци*) даёт первый импульс, зарождающий жизнь. В этом есть суть даосского представления о картине мира, по которой первичный толчок существует, но в дальнейшем эта сила не действует на то, что она породила, - дальнейшие изменения происходят сами собой (кит. *цзы жань*). В этой логике даосизм отрицает идею единого Бога, который не только рождает, но и властвует. У Дао нет ни начала, ни конца, ни проявлений, ни форм, ни пределов для его понимания [6].

Поскольку Дао невозможно выразить словами, единственный способ для его понимания – просто интуитивно следовать ему через определённое внутреннее «делание». Это вновь приводит нас к пониманию того, почему даосизм обладает столь большим набором медитативных практик и оставляет такой большой след в материальной культуре [9].

Исторически учение даосизма передаётся исключительно от учителя к ученику, но в связи с изменением социально-экономического уклада количество буддийских монастырей в Китае сильно сократилось за последнее время. Многие монастыри стали крупными туристическими центрами, однако в горах Уданшань и Эмэйшань даосские монастыри продолжают практиковать классический даосизм. На сегодняшний день по всему Китаю насчитывается 5-10 тысяч даосских монахов, что в масштабах Поднебесной совсем немного. Тем не менее, количество людей, практикующих даосские оздоровительные методы, такие как иглоукалывание, прижигание, дыхательные упражнения, гимнастика тайцзицюань, исчисляется сотнями тысяч. Практически вся китайская традиционная медицина и чайная культура, а также учение фэн шуй также вышли из даосской традиции [3,6].

Таким образом, даосизм родил большое количество компонентов, которые сегодня уже используются самостоятельно. Можно сказать, что если конфуцианство – это то, как себя мыслят и какими хотят видеть сами китайцы, то даосизм открывает то, каковы они есть в действительности, но, вместе с тем, обе эти ипостаси нерасторжимы. Сам по себе даосизм остаётся закрытой системой, но уже не столь тайной, какой он был ранее. Даосизм – это уникальное явление, абсолютно открытое для всех, но в то же время сохраняющее своё особое таинство только для посвящённых.

Библиографический список

1. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Т. 1. Философия, гл. ред. М.Л. Титаренко; М., 2006
2. Борох Л.Н., Кобзев А.И. От магической силы к моральному императиву: категория дэ в китайской культуре. М., 1998
3. Вэнь Цзянь, Горобец Л. А. Даосизм в современном Китае. СПб, 2005
4. Кобзев А.И. Учение Ван Янмина и классическая китайская философия. М., 1983
5. Крушинский А.А. Что такое гексаграммы И цзина? // Общество и государство в Китае. XXXV научная конференция. М., 2005
6. Маслов А. А. Даосские символы. Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала. М., 2003
7. Стулова Э. С. Даосская практика достижения бессмертия // Из истории традиционной китайской идеологии. М., 1984
8. Торчинов Е. А. Даосские практики. М., 2001
9. Торчинов Е.А. Даосизм. СПб., 1998
10. Торчинов Е. А. Даосизм. Опыт историко-религиоведческого описания. СПб, 1993

Максимов К.С., Зайцева Н.В. ПОЛНАЯ ДАТА РОЖДЕНИЯ Ф.Н. ГЛИНКИ: ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ (ТЕЗИСНЫЙ ВАРИАНТ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ)

Патриот и «великодушный гражданин» России Федор Николаевич Глинка [08(19) июня 1786 - 11(23) февраля 1880], будучи героем Отечественной войны 1812 г., видным деятелем эпохи раннего декабризма и знаменитостью в области словесности, при жизни не был удостоен чести стать героем специальных или биографических исследований.

Первое биографическое исследование, посвященное осмыслению жизнедеятельности Ф.Н. Глинка, было выполнено в форме очерка и издано лишь в 1890 г. Автором очерка стал Август Казимирович Жизневский (1820-1896) – обрусевший представитель польского дворянского рода, католик по вероисповеданию, тайный советник по служебному положению, почетный гражданин города Твери и кавалер ордена Святой Анны I степени, друг и соратник Ф. Н. Глинка в сфере исследования тверской старины [2].

В ходе дружеских общений А.К. Жизневский неоднократно имел возможность убедиться в том, что «Федор Николаевич хранил в твердой памяти (выделено нами - К. М., Н. З.) летопись почти целого столетия и знакомил иногда собеседников с крайне интересными эпизодами своей богатой событиями жизни». К таковым собеседникам относился, разумеется, и сам Август Казимирович. Понимая ценность информации, хранившейся в сознании Федора Николаевича, Август Казимирович пытался уговорить своего друга выделить время, необходимое для составления воспоминаний. Федор Николаевич согласился на это предложение, но с условием, что его рассказы будут вестись под запись Августа Казимировича [2].

Какие-то попытки в плане реализации обозначенного соглашения, видимо, предпринимались, но в целом задуманное «мероприятие», по признанию Августа Казимировича, «оказалось невыполнимым». Тем не менее, возможно, что определенная часть информации, полученной из рассказов Ф.Н. Глинка, все же стала достоянием «архива» А.К. Жизневского и затем могла использоваться им при написании очерка [2].

Очерк А.К. Жизневского не претендовал на исключительную полноту сведений о жизнедеятельности Ф.Н. Глинка. Однако, в реальности он превратился в своеобразное исследование с наличием весьма широкого спектра биографических данных, начиная с момента рождения Федора Николаевича и завершая уходом его в мир иной. Именно в этом очерке впервые была предложена полная дата рождения Ф.Н. Глинка, обстоятельства появления которой до сих пор не дают покоя исследователям [2].

Приступая к жизнеописанию Ф.Н. Глинка, А.К. Жизневский заостряет внимание читателя на проблеме, связанной с определением даты рождения героя своего произведения. Решая эту проблему, он отмечал, что разброс данных относительно времени рождения его кумира варьировался в рамках 1784-1790 гг. [2].

Констатируя пестроту приведенных данных, Август Казимирович пытался показать их несостоятельность. «В биографических сведениях о времени рождения Ф.Н. Глинка, - отмечал биограф, - является большая неточность. В некрологе, помещенном в Тверских епархиальных ведомостях сказано, что он умер на 96 году от роду, стало быть родился в 1784 г., в словаре Толя - отмечал он далее - показан год его рождения 1788; а в формулярном его списке, хранящемся в Тверском губернском правлении, составленном в 1830 году, ему показано 40 лет, поэтому год рождения будет 1790...». Полученный результат А.К. Жизневский подвергает сомнению в силу того, что он не выдерживает критики в сравнении с другим, официально зафиксированным фактом биографии Ф.Н. Глинка [2].

Подвергая критике дату рождения Ф.Н. Глинка, полученную в результате анализа данных формулярного списка, биограф оставляет без внимания другие. Похоже, он и не нуждался в их критике, поскольку был уверен, что обладал, абсолютно точной и верной датой, полученной, по его утверждению, из метрических книг духовной консистории [2].

Со временем дата, предложенная А.К. Жизневским как наиболее аргументированная и точная, становится опорной для справочных изданий, устоявшейся и, по сути, хрестоматийной. Лишь в перестроечную эпоху появляется сомнение в истинности принятой хрестоматийно-глянцевой даты рождения Ф.Н. Глинка. Так, в частности, в тексте послесловия В.И. Карпеца, написанного к «Сочинениям» Ф.Н. Глинка, изданным в 1986 г., сюжет, посвященный времени рождения поэта, начинается с фразы: «Точная дата рождения Федора Николаевича Глинка до сих пор не установлена». Для исследователя дата рождения Ф.Н. Глинка, предложенная А.К. Жизневским, является всего лишь мнением биографа, бывшего другом знаменитого поэта [5].

Полярную, классическую позицию в этом плане отстаивает современный специалист – глинковед В.П. Зверев. Именно в его работах, выполненных в рамках подготовки к защите диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук, предпринимается попытка доказать правоту версии, предложенной А. К. Жизневским.

Решая проблему, связанную с определением даты рождения Ф.Н. Глинка, В. П. Зверев стремился отследить все, даже самые невероятные версии, нашедшие место в процессе ее осмысления. Однако

приведенное нами сомнение В.И. Карпеца не нашло какого-либо упоминания ни в монографии, ни в тексте диссертации В.П. Зверева. Вместе с тем, наличие послесловия в списке литературы диссертационного исследования с четко указанными рамками страниц свидетельствует, во-первых, о знакомстве соискателя с названным текстом В.И. Карпеца и, во-вторых, о нежелании, а возможно и неготовности вести полемику по обозначенному сюжету [3,4].

В. П. Зверев уверен в правоте версии, предложенной А.К. Жизневским, и свою уверенность пытается закрепить ссылками «на документальность», присущую сведениям биографа. В версии А.К. Жизневского его покоряют элемент критического подхода к данным, изложенным в источнике, и указание точной даты рождения Федора Николаевича со ссылкой, как уже указывалось, на использование материала метрических книг духовной консистории. В силу необходимости, приведем дословную выписку утверждения А.К. Жизневского: «Федор Николаевич Глинка родился в 1786 году, 8 июня, как значится в метрических книгах духовной консистории, в Духовщинском уезде Смоленской губернии в с. Сутоках» (выделено нами - К.М., Н. З.) [2,3,4].

Отметим что данное утверждение А.К. Жизневского, будучи информацией источника второго плана, не стало предметом исторической критики. Вместе с тем, очевидно, что небольшой по объему текст, изложенный в цитате, грешит серьезными информационными изъянами. Рассматривая сюжет, связанный с метрическими книгами, следует осознать, что они писались в приходской церкви в двух экземплярах (основной и копия). Один из них оставался на месте, в приходской церкви (в нашем случае - в Сутоках), другой - по завершению текущего года передавался в консисторию, курирующую духовную жизнь на территории соответствующей епархии. Очевидно, что А.К. Жизневский не вполне владел ситуацией: в консистории не могло быть нескольких метрических книг, в которых отложилось бы запись о рождении Ф.Н. Глинки. Более того, у каждой духовной консистории было своё наименование: Московская, Нижегородская, Тверская и т. д. Достаточно этих факторов, чтобы у читателя появилось сомнение в истинности изложенной информации, если, конечно, не списать всё на досадные опечатки и корректорский недосмотр. В результате предпринятых изысканий нам удалось выяснить, что духовная консистория, в фондах которой должна была отложиться запись о рождении Ф.Н. Глинки, располагалась в Смоленске [7].

Продолжая рассматривать обозначенный сюжет, считаем необходимым напомнить, что после изгнания наполеоновской армии и в Смоленске, и в Сутоках осталось лишь то, что не могло гореть. Об этом свидетельствовали печально однообразные картины прошедшей по Смоленщине войны, которые в сентябре 1813 г. предстали перед взором Ф.Н. Глинки, когда, после заключения перемирия с французами, он ехал в отпуск на свою малую родину. «Пепел и разрушения» в Смоленске, пепелище и запустения в Сутоках - такими увидел Федор Николаевич родные места Смоленщины и, как беспристрастный летописец, отразил увиденное в своих знаменитых «Письмах» [1].

Подводя общие итоги нашим размышлениям, отметим, что:

- возможность сохранения метрических книг в огне военного пожара вызывает весьма большое сомнение;

- свидетельства А.К. Жизневского, базируются, скорее всего, на информации Ф.Н. Глинки, данной своему другу в ходе встреч, предпринимавшихся во имя написания его воспоминаний.

Думается, что сообщая другу дату своего рождения, Федор Николаевич ссылаясь на данные метрической записи, выписка из которой, хранившаяся в родовом архиве, сгорела в 1812 г. вместе с другими фамильными реликвиями [6].

Используя устное свидетельство друга в качестве источника, А.К. Жизневский должен был обозначить его в качестве сноски со ссылкой на данные утраченной выписки. Однако, похоже, что для придания полученной информации большего веса и снятия ожидаемых проблемных вопросов со стороны оппонентов, биограф сделал всё несколько иначе. Таким образом, используя представившуюся возможность, А.К. Жизневский относительно честно (выделено нами - К.М., Н.З.) попытался поставить точку в спорах оппонентов о дате рождения своего друга.

Библиографический список

1. Глинка Ф.Н. Письма русского офицера о Польше, Австрийских владениях, Пруссии и Франции: С подробным описанием похода россиян противу французов, в 1805-1806 годах, также Отечественной и Заграничной войны с 1812 по 1815 год: С присовокуплением замечаний, мыслей и рассуждений во время поездки в некоторые отечественные губернии: В 8 ч. М.: Тип. С. Селивановского, 1815-1816.
2. Жизневский А.К. Федор Николаевич Глинка + 1880 года, 11 февраля: Биографический очерк. Тверь: Тип. Губернского правления, 1890. 31 с.
3. Зверев В.П. Федор Глинка – русский духовный писатель. М.: Пашков дом, 2002. 544 с.
4. Зверев В.П. Творчество Ф. Н. Глинки в контексте православной традиции русской литературы первой половины XIX в.: Дис...доктора филол. наук /Московский Гос. областной ун-т. М.: МГОУ, 2003. 610 с.
5. Карпец В.И.И мне равны и миг. и век... //Федор Глинка. Сочинения /Сост., авт. послесл. и коммент. В. И. Карпец. М.: Советская Россия, 1986. С. 309-328.
6. Максимов Е. «Вот мчится тройка удалая...» //Русь. 1992. № 3. С. 163-173.
7. Смоленск. Архив в консистории. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://prorossiu.ru/?page_id=1295 (дата обращения: 08.07.2016).

Матязова Х. ОБРАЗ ALMA MATER В ПОЭЗИИ ПУШКИНА И МАХТУМКУЛИ

Пушкин и Махтумкули сыграли исключительную роль в русской и туркменской литературе. Они включили в литературу народный язык и народные формы творчества, возвысили значение словесного искусства в общественной и культурной жизни своих стран. Будучи подлинно народными поэтами, перешагнули национальные рамки, включили русскую и туркменскую литературу в мировой историко-культурный процесс.

Важное значение в духовном и эстетическом становлении Пушкина и Махтумкули имело то, что поэты получили образование в лучших учебных заведениях. Медресе Ширгази – одно из наиболее старых мусульманских учебных заведений – выполняло роль средней школы и мусульманской духовной семинарии. Медресе было построено ханом Ширгази в 1713 году. Здесь обучались выходцы из семей, особо отмеченных ханской милостью [1]. Императорский Царскосельский лицей, открытый спустя почти 100 лет, был также привилегированным учебным заведением, в котором обучались дворянские дети.

Махтумкули окончил сельскую школу, где учителем был его отец — известный поэт, философ и педагог Довлетмамед Азади (ок. 1700–1760). «Заметив рвение сына к приобретению знаний, он способствовал его дальнейшей учебе в медресе Идрис-баба на Амударье (ныне Халачский район), затем в медресе Кокальташ в Бухаре и Ширгази в Хиве» [1]. Чтобы попасть в медресе, Махтумкули пришлось предпринимать далекие, длительные и по тому времени нелегкие путешествия. Поэт обращается к одухотворенному образу: «Три года что ни день ты соль делил со мною, – // Прости, я уйду, прекрасный Ширгази!» [3]. Лицей в восприятии Пушкина – отечество, родной дом: «нам целый мир чужбина; // Отечество нам Царское Село» [4].

Махтумкули, как и Пушкин, называет медресе «отечеством», «родным домом»: «Ты мне приютом был зимою и весною, – // Прости, я уйду, прекрасный Ширгази!» [3]. Общим также является мотив благодарности учителям. С особой силой и в очень подробных описаниях он звучит у Пушкина:

Кунцыну дар сердца и вина:

Он создал нас, он воспитал наш пламень,

Поставлен им краеугольный камень,

Им чистая лампада возжена! [4].

Махтумкули тоже с благодарностью вспоминает о медресе, но в отличие от Пушкина он не обращается к каждому учителю лично: «Наставников своих высокие глаголы // Любил Махтумкули». Он отдает должное alma mater за духовное образование: «Я речь обрел, твоих сокровищ, удостоясь», «Мне истина теперь – союзница святая, // Была мне книга здесь открыта золотая». Учителя Махтумкули выступают в образе ученого-наставника. Это явление характерно и для его собственной поэтической личности. Однако характер таких наставлений и поучений, аудитория, к которой они направлены, отличаются.

Махтумкули изображает сложный процесс духовного и творческого становления личности и благодарит за бесценные уроки жизни:

Мой разум беден был, но чаша закипела,

И сердце замерло, душа моя запела...

Мой дух разгневанный да не узнает страха,

Да не погрязнет он среди мирского праха!

Тобой воспитанный, он брошен в мир с размаха...

Прости, я уйду, прекрасный Ширгази! [3].

В стихотворениях, посвященных alma mater, помимо схожих мотивов и образов отмечаются индивидуальные, что объясняется национально-жанровыми и субъективно-эмоциональными факторами. «19 октября» – дружеское послание, посвященное годовщине лица. «Прекрасный Ширгази» – жанровая форма гошука, которая относится к дидактической поэзии.

Основу лирического сюжета стихотворения Махтумкули составляет мотив прощания: «Прощай, Науки дом, прекрасный Ширгази». Поэт, как и Пушкин, пишет о своей грусти:

Расцвета я достиг. А ныне злая сила,

Вручив мне, посох мой, отца меня лишила.

С Каабою моей жестоко разлучила.

Прости, я уйду, прекрасный Ширгази! [3].

Ключевой мотив – мотив прощания – выделен рефреном, завершающим каждую строфу: «Прости, я уйду, прекрасный Ширгази!». Стоит обратить внимание на эпитет «прекрасный Ширгази». Он выполняет не только эмоциональную, но и изобразительную функцию. Известно, что медресе Ширгази-хан является замечательным памятником архитектуры, одной из главных достопримечательностей Хивы.

Послание Пушкина отличается лирической многоплановостью. Оно открывается описанием осеннего пейзажа: «Роняет лес багряный свой убор, // Сребрит мороз увянувшее поле, // Проглянет день как будто по неволе, // И скроется за край окружных гор» [4]. Начальные строки овеяны грустью, вызванной обстоятельствами личной жизни и возникает тема одиночества: «Пылай, камин, в моей пустынной келье...». Поэт с тоской вспоминает о своих товарищах, которые в этот день «пируют» «на берегах Невы», размышляет о том, «еще кого не досчитались» его лицейские друзья. «Представление о Лицее как о родном

доме, о лицейских учителях как старших, а о лицеистах как товарищах, братьях окончательно оформилось в сознании поэта в середине 1820-х гг., когда реальные лицейские воспоминания уже слились в картину сравнительно далекого прошлого, а гонения, ссылки, клевета, преследовавшие поэта, заставили его искать опору в идиллических воспоминаниях» [2].

Основой лирического сюжета является мотив дружбы. Окончив лицей, выпускники решили ежегодно собираться 19 октября. В те годы, когда Пушкин не мог в день годовщины быть вместе с товарищами, он присылал собравшимся свое приветствие. Одно из таких дружеских посланий и представляет собой «19 октября». Это стихотворение, написанное в 1825 году, поэт посвятил годовщине открытия лицея. Он словно спешит подтвердить свою преданность друзьям:

Где б ни был я: в огне ли смертной битвы,
При мирных ли берегах родимого ручья,
Святому братству верен я... [4].

Лицеисты первого выпуска, к которому принадлежал и Пушкин, через всю жизнь пронесли особый «лицейский дух» — дух уважения к личности, ее достоинству, дух чести и товарищества, дружбы и братства. Именно в Лицее поэт обрел настоящих друзей. Кроме того, Лицей стал для него настоящим домом, и там произошло его посвящение в поэты.

Рисуя портреты друзей, Пушкин исходил из идеала. В его воспоминаниях друзья, которых он обрел в Царскосельском лицее, предстают как надежные и верные. Он говорит о дружбе лицеистов, сплотившей их в единую семью. Не случайно в одной из строф поэт подчеркивает, что истинных друзей он обрел именно в Лицее, «иные» же «друзья» глубоко разочаровали его:

Из края в край преследуем грозой,
Запутанный в сетях судьбы суровой,
Я с трепетом на лоно дружбы новой,
Устав, приник ласкающей главой...
С мольбой моей печальной и мятежной,
С доверчивой надеждой первых лет,
Друзьям иным душой преданся нежной;
Но горек был небратский их привет. [4].

Все послание согрето нежностью, искренним чувством любви к друзьям. Данный мотив трансформируется в символический образ «святого братства» — «прекрасного союза»:

Он как душа неразделим и вечен —
Неколебим, свободен и беспечен,
Срастался он под сенью дружных муз.
Куда бы нас ни бросила судьбина,
И счастье куда б ни повело,
Все те же мы: нам целый мир чужбина;
Отечество нам Царское Село. [4].

Оканчивается стихотворение печальными размышлениями о том, что с каждым днем круг друзей редет. Но поэт выражает надежду на то, что в следующем году он будет отмечать этот день вместе со всеми:

Запомните ж поэта предсказанье:
Промчится год, и с вами снова я,
Исполнится завет моих мечтаний;
Промчится год, и я явлюся к вам! [4].

В этих стихах подчеркнута центральная тема стихотворения «19 октября» — тема дружбы. Здесь Пушкин с сердечной теплотой обращается к друзьям, вспоминает дни лицея, мечтает о будущих встречах.

Оба поэта относятся к *alma mater* с благодарностью, уважением и любовью. Ведь именно благодаря медресе Махтумкули стал тем, каким мы его знаем сегодня. А благодаря Царскосельскому лицее Пушкин получил новые знания, обрел многих друзей.

Царскосельский лицей и медресе Ширгази вошли в историю как учебные заведения, воспитавшие великих поэтов. Пушкин и Махтумкули прославили в стихах *alma mater*. Медресе и лицей представляли разные типы учебных заведений: духовного и светского, — однако восприятие родной школы у поэтов имеет сходство.

Библиографический список

1. Климович Л. Корифей туркменской поэзии // Махтумкули. Избранное. — М.: Художественная литература, 1983.
2. Лотман Ю. М. Пушкин. Биография писателя. Статьи. Заметки. — СПб.: Искусство, 1995. — 847 с.
3. Махтумкули. Избранное. Стихи с туркменского. — М.: Московское общество туркменской культуры, 2008. — 351 с.
4. Пушкин А. С. Стихотворения и поэмы. — М.: Художественная литература, 1976. — 256 с.

УДК 17.022.1

Мигушов К.А., Назаров Ю.Н. МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ И НРАВСТВЕННОСТЬ

Проблема индивидуальной и групповой идентификации человека находится в центре внимания современных исследователей — философов, социологов, этнологов, психологов, культурных антропологов и

др. Процессы аккультурации, метизация, глобализации, межкультурное взаимодействие представителей различных этносов и рас способствуют постепенному растворению традиционных ценностей и принятию людьми имморалистских принципов человеческого существования в условиях обезличенного городского существования.

Большинство исследователей всех времен трактовало жизнь человека как его деятельность – практико-преобразовательную и духовно-познавательную. Человека от всех других существ отличает то, что он действует целенаправленно, используя для решения стоящих перед ним задач свою душу – совокупность чувств, воли и разума. Человек, являясь частью природы, создает в ходе своей деятельности еще и свою собственную природу – «природу человека». Природа и общество (натура и культура, естественное и искусственное) – две противоположные и вместе с тем единые стороны того мира, в котором живет и действует «*homo sapiens*». Создавая орудия и средства труда, используя технику и технологию, научную мысль, все глубже проникающую в суть природных процессов, он научается управлять этими процессами, оставаясь при этом частью природы, но частью особенной – душевной, т. е. в значительной степени – моральной, нравственной.

Важную роль в жизни человека играет моральная (нравственная) сторона человеческого сознания. «Моральное» («нравственное») – философская категория, обозначающая совокупность правил человеческого общежития, особого рода социальных норм. Мораль (моральное сознание) и нравственность (обычаи, привычки людей, характер народа, его этос) представляют собой важную сторону общественной жизни, главным элементом которой является человеческий индивидуум как субъект культурно-бытового поведения и социально-профессиональной деятельности.

Нравственная сторона сознания с древнейших времен рассматривалась человеком как особое свойство, отличающее его от прочих живых существ. Специфика данного свойства издавна привлекала внимание философов. Так, уже Аристотель, рассуждая о добродетелях человека, делит их на этические (нравственные) и дианоэтические (мыслительные, разумные). Нравственные, или этические, добродетели (добродетели характера) рождаются из привычек-нравов: человек действует, приобретает опыт, и на основе этого складываются черты его характера. Устойчивый образ жизни народа (этноса), общественные нравы, совокупный характер народа иногда обозначают аристотелевским термином «этнос». Вместе с тем некоторые исследователи, упрощая сложную проблему взаимосвязи морали и нравственности, предлагают точку зрения, согласно которой «этика (мораль) и этос отличаются друг от друга, подобно сущности и существованию. Если этос, – говорят они, – критик сущего, то этика (мораль) в первую очередь озабочена самокритикой. Этнос, если угодно, это “полуэтика” (“полумораль”) и “полунравы”». Предлагаемое отождествление этики (теории морали, философии морали, моральной философии) с моралью (моральным сознанием), а также отождествление этоса с некими «полунравами», в условиях, когда наука о морально-нравственном до сих пор не определилась с базовыми этическими понятиями, не может быть признано конструктивным [1,2].

В русском языке слово «нравственность» нередко отождествляется со словом «мораль». Данное отождествление вполне приемлемо, когда прилагательные «нравственное» и «моральное» обозначают особую область человеческого сознания или используются для описания поведения личности, ее поступков. Однако такое отождествление становится неприемлемым в том, например, случае, когда мораль характеризуется термином «социальный институт» и, следовательно, оказывается в одном ряду с такими социальными институтами, как семья, школа, церковь, государство. Мораль есть совокупность правил человеческого общежития, она принадлежит области субъективной реальности – области сознания: индивидуального, социально-группового, общественного. «Мораль является необходимым средством духовно-идеологической связи людей во всяком социальном институте, но сама она социальным (общественным) институтом не является». Субъективно-групповые правила человеческого общежития – моральные нормы – объективируются в индивидуальных поступках, в общественных нравах [3].

Философия и наука рассматривают нравственное как существенную сторону сознания, как важнейший элемент человеческой личности. Так, в свое время П. И. Новгородцев, отмечая нравственную сторону сознания человека как исторического субъекта, писал: «...первоначально единая совокупность этических норм раздваивается на две особые области: та часть их, которая определяет самые основные условия общежития и требует усиленного надзора со стороны общества, обособляется в виде области специально юридической, тогда как другая часть выделяется в особую группу, под именем норм нравственных в собственном смысле этого слова. В известных случаях общество должно волей-неволей ограничивать нравственную свободу своих членов, которая неизбежно является свободой добра и зла» [4].

В повседневности индивидуум становится носителем нравственного (морального) сознания в процессе взаимодействия со своим социальным окружением. Хотя формирование индивидуального нравственного сознания обусловлено влиянием факторов конкретной социокультурной среды, целенаправленное воздействие на него осуществляется в процессе воспитания, именно в нем человек осознает свою идентичность с людьми, близкими по духу и нраву, с отдельными представителями малой группы (семьей, жителями селения, церковной общиной), с народом, обществом, государством.

Библиографический список

1. Аристотель. Этика. – М., 2010. – С. 39-280.

2. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Этнос среднего класса: Нормативная модель и отечественные реалии. – Тюмень, 2000. – 272 с.
3. Назаров Ю. Н. Является ли мораль общественным (социальным) институтом? // Эволюция современной науки: сборник статей. – Уфа, 2015. – С. 70-72.
4. Новгородцев П. И. Право и нравственность // Правоведение. 1995. № 6. – С. 103-113.

УДК 1:316.3

Назарова Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ЭТИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В КОРПОРАТИВНОМ КОДЕКСЕ

Вопрос о профессиональном этическом кодексе организации приобретает все большую актуальность в современном российском обществе, становясь не просто средством поддержания репутации или данью моде, но инструментом, способным справиться со многими проблемами в организации, для разрешения которых недостаточно правовых норм и механизмов.

Корпоративная этика тесно связана с понятием профессиональной этики, терминам «профессиональный этический кодекс» и «кодекс корпоративной этики», в живом языке, часто приписывается одинаковое значение. В то же самое время, именно точное понимание терминов «корпоративная этика» и «корпоративизм» и определяет содержание и специфику корпоративного этического кодекса, что важно при его составлении или при толковании его правил. Так, под корпоративизмом в этике подразумевается «система норм и ценностей, соответствующих им механизмов управления и организации, а также нравы, действующие в корпорации как добровольном и социально закрытом объединении, созданном для ведения специализированной деятельности и имеющем, как правило, в этом качестве юридический статус» [1].

Таким образом, в самом определении корпоративизма заложена идея уникальности, закрытости, специфичности конкретной организации: нормы, ценности, механизмы управления и организации, а также нравы корпорации неповторимы и переменчивы, поэтому работа над созданием корпоративного кодекса предполагает полную вовлеченность в жизнь организации. В отличие от профессионального этического кодекса, корпоративный кодекс, построенный на таком понимании корпоративизма, более конкретен, ситуативен, нацелен на решение реальных задач.

В этом смысле, очевидна разница между профессиональной и корпоративной этикой: «корпоративная этика – принципы и нормы, определяющие поведение членов корпорации как добровольного и социально закрытого объединения, созданного для ведения специализированной деятельности и имеющего в этом качестве юридический статус. Корпоративная этика может пересекаться с профессиональной этикой в той мере, в какой в корпорации работают люди разных профессий. Мера соотношения их и степень действенности в разных случаях будет разной в зависимости от характера конкретной корпорации» [1].

Означает ли это, что принципы профессиональной этики не могут быть задекларированы в корпоративном кодексе, и для корпорации существуют собственные этические принципы? И да, и нет – в корпоративном кодексе, если это важно для задач корпорации, могут присутствовать принципы профессиональной этики для тех профессий, которые являются наиболее значимыми в конкретной организации, формируя систему уникальных профессиональных этических принципов данной корпорации. Таким образом, принципы профессиональной этики становятся принципами корпоративной этики. Этические принципы всегда присутствуют в кодексах в качестве декларации принципов профессионального поведения вообще; именно на них построен стандарт поведения.

Вопросы поведения сотрудников в кодексе корпоративной этики складываются из нескольких условий: 1) описываются сферы, в которых требуется следовать определенным правилам поведения; 2) описывается специфика поведения, обусловленная этическими принципами профессии; 3) специфика поведения, обусловленная нравами и ценностями корпорации. В пунктах кодекса корпоративной этики это выражается следующим образом:

1. Стандарт поведения вне корпорации – взаимоотношения с клиентами, партнерами, в некоторых случаях – со СМИ и представителями власти. Этический анализ данной группы правил поможет определить стратегию соотношения морали и рентабельности на конкретном предприятии.

2. Стандарт поведения внутри корпорации – взаимоотношения с коллегами. Специфика этой сферы правил в корпоративной этике заключается в том, что эта часть правил может быть наиболее развернутой и подробной, так как определяет внутреннюю политику организации, тип ее управления и особенности иерархии, характер организационной культуры.

3. Стандарт поведения по предотвращению конфликта интересов. В кодексе корпоративной этике этот стандарт может принадлежать как к сфере взаимоотношений вне, так и внутри корпорации, но, как правило, он прописан отдельными пунктами, в которых дается определение конфликта интересов, приемлемое для данной организации, описываются сферы морального риска и общие правила по его предотвращению.

4. Правила поведения, соответствующие социально важным этическим требованиям: экологическим, технической безопасности, требованиям гендерной этики и т.д. Специфика этих правил зависит от вовлеченности организации в проблемы экологии, технологические процессы, от гендерного состава сотрудников [2].

Необходимо добавить, что корпоративный кодекс может быть тесно связан а) с правилами профессионального стандарта; б) с этическим образованием; в) с правилами технической безопасности.

5. Очень часто в корпоративном этическом кодексе можно встретить правила этикета для сотрудников, правила дресс-кода и тому подобное. Можно ли назвать эти правила этическими, ведь этикет и этика – разные термины (несмотря на то, что этикет определяется как «малая этика» [1, с. 597]). Поскольку этикетные правила представлены в кодексе корпоративной этики, то их можно отнести к части системы корпоративной этики данной организации; таким образом, следование определенным правилам этикета или ношение определенной одежды приобретает в корпорации некий более глубокий смысл, чем обычные правила этикета или повседневная мода, так как демонстрирует корпоративную идентичность и верность принципам организации.

Корпоративные нравы, одно из составляющих понятия корпоративизма, во многом определяют корпоративный кодекс, ведь правила кодекса должны быть сформулированы с учетом реально существующих проблем. Формирование нравов организации, помимо прочих причин, является следствием конфликта ценностей. Мы выделили следующие виды таких конфликтов:

1. Конфликт профессиональных и корпоративных ценностей
2. Конфликт общепринятых нравственных ценностей и корпоративных ценностей
3. Конфликт профессиональных ценностей и корпоративных ценностей
4. Конфликт разных профессиональных ценностей в рамках одной корпорации
5. Конфликт индивидуальных нравственных ценностей и ценностей корпоративной этики

Анализ таких противоречий (аксиологический анализ) мог бы создать яркую картину нравов организации и лечь в основу корпоративного этического кодекса, поскольку одной из задач кодекса должно быть, если не полное примирение, но, по крайней мере, смягчение этих противоречий. Данные конфликты ценностей формируют моральные дилеммы, требующие ситуативного решения, которые и стоят в центре корпоративной этики.

Другой особенностью корпоративных кодексов является специфика механизмов их реализации. Если в профессиональной этике существуют независимые этические комиссии, то в корпоративной этике комиссии всегда состоят из членов корпорации, и отличаются только по составу, поскольку могут состоять как из управляющих организации, так и из различных представителей корпоративной иерархии – все зависит от типа организационной культуры корпорации.

Все вышеперечисленные особенности корпоративной этики не просто влияют на содержание кодекса – от их учета зависит, будет ли кодекс эффективным, или останется на уровне декларации. Поэтому разработка и исследование таких малоизвестных в отечественной практике методов формирования корпоративных кодексов, как аксиологический мониторинг в профессии, изучение конфликтов ценностей, этический анализ моральных дилемм – методов, требующих знаний в области философской и прикладной этики – долгое время останутся актуальными.

Библиографический список

1. Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 621с.
2. Парламентская этика: сравнительный анализ / Международный демократический институт международных отношений; Национальный демократический институт международных отношений. - М., 2000. - 52 с.

УДК 821.161.1

Овчинников Д.П. ХОЗЯЙСТВЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ Н.В. ГОГОЛЯ

С выходом 175 лет назад поэмы «Мертвые души» (1842), вместе с безудержно уносящейся под крылья монархической государственности птицей-тройкой, Гоголем был задан вопрос: способствует ли накопительство денежных средств делу спасения души? Сегодня отнюдь не риторический. Повисший грозным облаком «исполинский образ скуки» [1] обратился современным кризисом катастрофического состояния общества на пороге гражданского бунта.

Ясен и тверд ответ Гоголя на вызов кризиса современности: «Нужно любить Россию», черпать в ней, как в живительном источнике, спокон веков указанном человечеству, исторический опыт и знания судеб, подлинно придающие силы духу человека, обретающему смысл в служении идеалам родной земли и всем людям в ней, но и ныне пребывающему не на безлюдье, но в коммуникативной пустыне («черствей и черствей становится жизнь; все мельчает и мелеет... Боже! пусто и страшно становится в Твоем мире!») [1]), среди явлений вопиющих, там, где ожидаешь внимания общества к нуждам существенным, видишь безучастное, нестройное многоголосие, одержимое овнешненной необходимостью лишь соответствовать, где надывается жертва города-мечты безумный Поприщин: «Я хочу видеть человека», и где остается неуслышанным среди города-призрака бессловесный и пронзительный голос Башмачкина: «Я брат твой», где нередко осуждаются сами возможности нового человека настоящего дня, который еще вопрошает о причинах отрешенности слова и дела, а не всё вторит за эхом прошлого безупречные и затверделые к сегодняшним нуждам решения как автомат среди мертвого царства, потерявшего всякую связь с настоящим днем, что ведет к пресловутой вторичности и без необходимого разумного хозяйствования, в соответствии с назревшими проблемами, к профанации исследовательской мысли настоящего. Недаром говорил Гоголь: «Чем истины выше, тем нужно быть осторожнее с ними; иначе они вдруг обратятся в общие места, а общим местам уже не верят» [1].

В состоянии развития современной Гоголю общественной мысли XIX века, как показала история, ответ, какой бы не был дан писателем, не мог быть безоговорочно принят каждым читателем, но это не значит, что не следовало задаваться вопросами и нарушать интеллектуальное оцепенение, давая пищу для размышлений. Споры вокруг подлинного завещания Гоголя России, его «прощальной повести», его книги «Выбранные места из переписки с друзьями» (1847) выявили из общего хора нестройных голосов тех (например, славянофила И.С. Аксакова), кто решил вослед за Гоголем осмыслить пути выхода из сложившегося кризиса современности (поворот русской литературы от эстетики к религии) с позиции извлечения положительных путей развития России возможностями существующего строя, отсрочивая, как может представиться с позиции сегодняшнего дня, неминуемое разрушение старого мира до основания, чтобы на его развалинах построить новый мир.

Вопрос был задан, а отвечать на него до сих пор как-то неловко, как не укладывается в сознании читателей сама мысль о спасении такого человека как Чичиков, поскольку в обыденном сознании денежные отношения и спасение души явления абсолютно полярные, с трудом укладываемые в едином контексте, где не говорится о том, что между идеей и повседневностью проходит тень. Однако во всем современном мире, проникнутом культом успеха, «бытие человека оказалось поставлено на один уровень с жизнедеятельностью какого-нибудь термита» [4], что, в сущности, говорит нам об обратном, о требовании долгожданного обновления. Разведенные поодаль друг от друга сферы культуры и религии Гоголь синтезировал, прочно связав их в своем творчестве, предвидя пагубное действие капиталистических формаций – стремление к обогащению, не одних дворян и помещиков, а с течением времени не чуждых и вчерашним Митяю и Миняю, Селифу и Петрушке, за малозначачим почесыванием затылка которых скрывалась вся полнота уготованных смертным испытаний 1917 года.

Гоголь нашел путь праведного хозяйствования. Это идея Костанжогло: богатство растет «естественно» у того, кто работает – не в деньгах дело, это лишь средство, но «все это дело рук твоих», «возделывай землю в поте лица своего» есть следование закону Божьему. Формула проста, как и то, что, по мысли писателя, каждый может «на своем собственном месте сделать добро» [1], а именно «нужно для этого победить в себе все щекотливые струны самолюбья личного и гордости личной, не забывать ни на минуту, что взял место не для своего счастья, но для счастья многих» [1]. Писатель стоял на позиции преображения жизни людей доступными средствами, через христианство – учение о воскресении души, привносящее в жизнь народа только радость и надежду. Подлинные и глубоко религиозные убеждения Гоголя высвечивают глубину содержания его слов: «кто пожелает истинно честно служить России, нужно иметь очень много любви к ней, которая бы поглотила уже все другие чувства, – нужно иметь много любви к человеку вообще и сделаться истинным христианином во всем смысле этого слова» [1].

Быть русским, значит и любить так, как никто не может, одна лишь русская душа «всем, чем дал Бог, что ни есть в тебе» – говорил провидящий Тарас, вне зависимости от социальных и национальных предубеждений. Быть русским, значит следовать за мыслью Пушкина как особенного явления развития «русского духа», который, как предрекал Гоголь «явится чрез двести лет». Следование за мыслью Пушкина было для Гоголя «священное завещание»: «Пушкин есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа». И, словно продолжая мысль Гоголя, Ф.М. Достоевский в своей речи о Пушкине указывал на особенную силу русского человека перед вызовом современности: «Что такое сила духа русской народности как не стремление ее в конечных целях своих ко всемирности и ко всечеловечности? <...> Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только... стать братом всех людей, всечеловеком... наш удел и есть всемирность, и не мечом приобретенная, а силой братства и братского стремления нашего к воссоединению людей <...> я верю в это... будущие грядущие русские люди поймут уже все до единого, что стать настоящим русским и будет именно значить: стремиться внести примирение в европейские противоречия уже окончательно, указать исход европейской тоске в своей русской душе, всечеловечной и воссоединяющей, вместить в нее с братскою любовью всех наших братьев, а в конце концов, может быть, и изречь окончательное слово великой, общей гармонии, братского окончательного согласия всех племен по Христову евангельскому закону!» [2].

В обществе комфорта, в котором подлинную русскую народную многовековую культуру подменила культура потребления, а молодые поколения стали жертвами влияния пресловутой «индустрии развлечений» – порождения несправедливого социального строя, – возможен новый путь хозяйствования, о котором говорил Гоголь. Гоголь предлагал изменить общественный строй, не революцией, но в условиях современного общества – задаться целью преобразить человека духовно. Достичь этого возможно, если принять законы существующего строя и воздействовать на них: «изнутри переработать психологию наживы, несправедливого хозяйствования» [3].

Сегодня необходимо сказать новое слово на языке понятном современности, необходимо принять идею братства как первую и единственную, для того, чтобы совместные усилия возымели должное действие в формировании разумной хозяйственной среды России. Если нам в обществе еще нужна мысль, объединяющая, пусть это будет не Россия и Украина, существующие по отдельности, но мысль об их единении – идея Святой Руси – «символ веры Гоголя» [5]. Вкупе творчество Гоголя репрезентует главную идею Малороссийского текста русской литературы – движение от локальности к духовной тотальности, связанное с потенциальным преображением, возвратом «мертвых душ» к утраченному истоку высшей духовности.

Гоголь мыслил государство и общество в хозяйственном плане, призывая не забыть ближнего, в чьем лице отражен образ Божий. Семена добра были посеяны Гоголем и дали всходы. Время испытаний наступает сегодня. Он еще очень нам нужен – этот благочестивый мечтатель Гоголь.

Библиографический список

1. Гоголь Н. В. Собрание сочинений в 9 т. Т.6. Духовная проза; Критика; Публицистика / Сост. и коммент. В. А. Воропаева, И. А. Виноградова. – М.: Русская книга, 1994. – 560 с.
2. Достоевский Ф. М. Пушкин (Очерк) // Русская критика о Пушкине / Сост., вступ. статья, коммент. А.М. Гуревича. – М.: Изд-во Моск. ун-та; Наука, 2005. – С. 116–130.
3. Зеньковский В. Н. В. Гоголь // Гиппиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н. В. Гоголь / Предисл. и сост. Л. Аллена. – СПб.: Издательство «Logos», 1994. – С. 191–338.
4. Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Философия хозяйства Константина Левина в свете экономических идей С. Н. Булгакова // Философия хозяйства. – 2014. – № 5(95). – С. 11–21.
5. Рошкетав А. В. Гоголь и Православие [Электронный ресурс] / А. В. Рошкетав.

УДК 001.18:008.2

Степанов В.С. ИДЕИ КОСМИЗМА В РОМАНТИЗМЕ И МОДЕРНЕ

На рубеже двух столетий из недр классицизма вышло движение, названное впоследствии романтизмом, провозглашенное сначала группой преимущественно литературной и эстетической ориентации, но в дальнейшем проявившееся во всей культуре Центральной Европы в качестве новой художественной воли к выражению. Оно нашло отклик в разнообразнейших формах искусства, в частности, в музыке. Это движение прошло несколько этапов; можно считать, что еще и сегодня, больше чем через сто лет, оно далеко не исчерпало себя и, может быть, еще и не достигло своего апогея, даже если оно и многократно переkreщивалось с другими художественными и идейными направлениями.

Романтизм добивается освобождения от жизнестойкого мироощущения классиков, которое со свойственной ему волевой направленностью пыталось подавить в себе бессознательные силы. В классицизме человек возвысился над страхом перед вселенной и как Прометей, пошел навстречу свету; в романтизме его вновь охватывает страх, и просветленное мировоззрение классицизма вскоре представляется ему обманчивым миражем. Душа художника опять погружается в хаос; появляется новое ощущение жизни, которое от привязанности к привычному, видимому чувственному миру вновь обращается к неизведанным глубинам.

В романтизме различные искусства появляются в обновленных формах выражения. Отдельные виды искусств характеризуются стремлением к новому воссоединению, тяготением к бесконечности, влекущим за собой выход за свои пределы. Более того, возникает своеобразное проникновение в них элементов других искусств, которые кажутся чужеродными, в сущности же связаны друг с другом глубоким первозданным родством.

Романтизм как художественное направление представляет собой целостное явление, единый художественно-психологический процесс. Поэтому наиболее целесообразным нам представляется такой показ романтической эстетики, который бы продемонстрировал ее кульминационный момент, для того, чтобы, отталкиваясь от него, можно было проследить исторические связи с последующим развитием искусства. Этой наибольшей концентрации, как в фокусе собирающей все выразительные возможности романтизма, достигает музыкально-философский синтез в творчестве двух гигантов эпохи - Р. Вагнера и Ф. Ницше.

Вся философия Ницше музыкальна. Этот влиятельный и противоречивый мыслитель на протяжении всей своей жизни питал неподдельный интерес к музыке, хотя для музыкальных критиков и слушателей как композитор он является малоизвестным. Но, несмотря на недостаточную изученность музыкального творчества Ницше, нельзя сбрасывать со счетов тот самый главный «инструмент», с помощью которого философ оценивал мир и культуру – это музыка. Музыка, сопровождая Ницше с детства, в последующие годы научила его мыслить «музыкально», т.е. словно выходя за пределы устоявшихся на то время культурных традиций и воспевая философию, как древнегреческую трагедию. Многие философские трактаты Ницше, как, например, «Так говорил Заратустра», прочитываются как музыкальные сочинения с присутствующими музыке структурами [3].

Свои устремления к трагедии во благо спасения современной увядающей культуры Ницше в полной мере нашел в творчестве великого оперного реформатора – Рихарда Вагнера, музыку которого боготворил, особенно на раннем этапе своего творчества.

Вагнер не мог не заинтересовать Ницше еще и тем, что романтическая идея синтеза искусств, перекликающаяся с ницшеанским мифом о греческой трагедии как воплощении соборности, нашла в Вагнере свое воплощение, абсолютную персонификацию. Вагнер сочетал в одном лице гениального музыканта, поэта, писателя, драматурга, философа, социолога, политического деятеля, потому и интересовались им и писали о нем не только музыканты – композиторы, критики, - но и писатели, поэты, философы. Вагнер со своей концепцией музыкальной драмы приводит романтическое искусство к симфоническому пьедесталу, апеллируя тем самым к глобальным космическим идеям.

Эти идеи, безусловно, оказали колоссальное влияние на последующих за романтиками символистов, однако, трансформируясь, космический идейный мир со всей своей трансцендентальной многогранностью предстал в новой эпохе – эпохе символизма - в специфически «откристаллизованном» виде.

Символизм как художественное направление мы рассматриваем в рамках эпохи модерна – «большого стиля» рубежа XIX-XX веков. В принципе, понятия символизма и модерна (югендштиля, сецессиона, ар нуво и т.д.) – практически синонимичны. Традиционно принято применять термин «модерн» по отношению к визуальным искусствам, а о символизме говорить в связи с музыкой и поэзией, однако при анализе конкретных произведений становится очевидным глубокий символизм и поэтическая аллегоричность любого «модернистского» произведения, включая архитектуру и дизайн, равно как и тенденция к специфически «модерновой» визуализации музыкальных и поэтических текстов. При всей очевидной преемственности искусства модерна по отношению к романтизму, эволюция культурных процессов очевидна.

Модерн сильно отличается от необузданной эпохи романтизма с ее глобальными космогоническими задачами. Главными критериями модерна служили декоративность и орнаментальность. Безусловно, нельзя не сказать и о стремлении к мифологизации в модерне, которая словно преобразует реальность. Как говорит А.В. Сарабьянов «Создается условный мир, обладающий своим измерением, своим внутренними законами». Однако в модерне миф получает совершенно новую трактовку. Мысль о единстве всего живого воплощается в стремлении соединить в некие новые фантастические существа цветок и птицу, волну и коня, рыбу и человека, изображение сфинксов, в подчеркивании бесконечного разнообразия проявлений жизни, ее постоянного движения, самообновления. Художника все больше интересует не природа в целом, а отдельные ее части или предметы; цветок, лист, птица, стрекоза, бабочка, – которые наделяются значением символа. Так, для многих художников эпохи модерна миф как космическая идея приобретает камерный, субъективный характер, что проявляется в тенденции к «сжатости» формы, в живописной, музыкальной и поэтической каллиграфии, внимании к деталям, наделенным значением символа, к микроскопическим изменениям красочных, ритмических, композиционных параметров [9].

Каждый творец той или иной эпохи «подчиняется» ее стилистическим законам. Эти законы складываются на основе исторического времени, процесса развития индустрии, а, в связи с этим, формируются и тип мышления художников. Модерн, в контексте которого рассматривается символизм, в данном случае не представляется исключением. Так как главной особенностью стиля является красота и орнаментальность, то и космос эпохи тяготеет к камерному, тонкому, эфемерному и детальному воплощению и «любованию» у символистов. Ведь если по отношению к романтикам мы говорим о категории чувства и стремлению к мифу, то в рамках символистского направления мы несколько видоизменяем эти понятия. Такой тип восприятия как «чувство» у романтиков трансформируется в категорию «чувственности» символистов, равно как и романтическое прочтение «мифа» к символистской «мифологизации». Романтическая «тональность» ДУХА мифа транспонируется в символистский ЭСТЕТИЗМ мифа. Важно отметить, что это несколько не уменьшает идейную установку символизма. Напротив, символизм, впитавший в себя высокие синтетические идеи романтизма, заявлял о себе весьма динамично. Стихия эпохи апеллирует к «перерождению» мира, к Мистерии, к Новому человеку – Творцу, к «Прометею»! Однако проблема состоит в том, что все эти космические творческо-философские идеи, в самом масштабном смысле слова, реализуются в весьма наглядном, компактном, камерно обозримом ключе модерно-символистского времени.

Творчество Вагнера, представляющее вершину музыкального воплощения романтической идеи синтеза искусств, перешагивает границу чисто романтических тенденций, предвосхищая символизм. Более всего это видно в созданной Вагнером системе организации музыкальной ткани оперы на основе лейтмотивов. Творческая фантазия Вагнера неисчерпаема в изобретении тем, в которых отражены и обобщены многие существенные явления жизни. Если рассматривать лейтмотив в контексте символистских тенденций, то, несомненно, перед нами раскрывается еще одна сущность вагнеровского влияния на последующее искусство. Ведь лейтмотив – это своего рода символ, изобразительное *средство*. Этот символ несет в себе первоначально заложенную в него эмоцию, которая перерождается в образ. Таким образом, лейтмотив получает значение символического элемента, знака, актуальность которому придадут художники модернистских направлений.

Воплощенная в символизме идея соборности, единства, синтеза, бесспорно, берет свои истоки из романтического синтеза, но именно на рубеже веков проявляет себя особенно ярко и полно. Идея универсальной музыкальной драмы Вагнера находит свое логическое завершение, доведение до некоего абсолютного предела в концепции «Мистерии» Скрябина. При этом скрябинская идея о Мистерии, которая способна объединить мироздание, явно сигнализирует нам о дионисическом начале, который увидел Ницше в древнегреческой трагедии.

Ницше узрел причину декаданса культуры в преобладании аполлонической сферы над дионисийской, в подчинении единому разуму, в преподнесении «ложных истин». Скрябин же, как и Вагнер, обращаясь к мифологическим образам, изменяя гармонический язык, уподобляя его цветовым решениям, краскам, возвращает дионисического героя в свой музыкальный мир, пытаясь собрать и растворить в музыке все сферы художественной жизни, возвеличивая музыку, воспевая Диониса [6].

Бесспорно, Скрябин, во многом являясь продолжателем глобальных идей Ницше и Вагнера, утверждал их в своем творчестве, прибегая к написанию симфонических поэм, используя хор в своем «Прометее», составляя предварительное действие для Мистерии, однако космос Скрябина тяготеет все-таки к камерности изложения музыкального материала. В скрябинском мире образов особо ярко

ощущается тяготение к одномоментности, «как бы заставляющей музыку забыть о своей временной природе», тогда как миф принципиально процессуален. Фортепианные прелюдии Скрябина наиболее полно раскрывают это «ощущение мига», передавая слушателю некую эмоцию, то или иное состояние, которое не стремится к утверждению во впечатляющих монументальных достижениях. Впрочем, в том же «Прометее» раскрывается *дедуктивный* способ постижения картины мира, где «стержнем» всего музыкального полотна является шестизвучный аккорд, к которому обращено все действие. Из этого следует, что скрябинский космос обращен «вовнутрь самого себя» [2].

Аналогичные тенденции обнаруживаются и при анализе творчества живописцев-символистов; одним из интереснейших среди них нам представляется М. Чюрленис. Ницшеанство с его болезненными идеями «человеко-бога», преобразующего мир через искусство, очевидно питали творчество литовского живописца.

Обратимся к одной из центральных картин Чюрлениса «Истина» (1905), где ключевой мотив – поиск истины как знак трагической обреченности, акта самоожжения. Идея такого понимания истины генетически восходит к философии Ницше. Действительно, тема истины является одной из ведущих во всей философской концепции Ницше, и раскрывает себя более полно в книге «Воля к власти как познание. Учение об истине». Цель познания видел Ницше в распространении своей власти до максимальных пределов, в подчинении себе реалити жизни. «Истина, - рассуждает Ницше, - есть тот род заблуждения, без которого некоторый род живых существ не мог бы жить». Ницше считает, что все истины по своей сути являются фикциями, что объективной истины нет, и что лишь искусство способно отвлечь нас от бесполезного поиска истинного знания [5].

У Чюрлениса картина «Истина» не подлежит однозначной интерпретации. Блестяще владея «символистским письмом», Чюрленис смог мастерски передать не действие и не спор, в коем возможно рождение истины, а сам образ, который каким-то непостижимым магическим способом заставляет долго всматриваться зрителя и открывать для себя в этой картине *свою*, субъективную истину. При всем универсализме идеи – картина невелика – это небольшой картон, написанный в характере эскиза.

Мифологизация как главенствующая доминанта эпохи символизма нашла свое упоительное разрешение в сказочной составляющей творчества Чюрлениса. Его картина «Сказка королей» уводит зрителя в область мечты, где изображены два короля, которые не могут оторвать взгляд от сказочного, излучающего свет, мира, в ладонях одного из них. И весь мир, наполненный светлой любовью, кажется таким маленьким и хрупким на королевской руке. Образ литовской деревеньки, олицетворяющий для художника Мир, мечту, потерянный рай, - это воплощение «свертывания» Космоса до нежнейшего и уязвимо светящегося объекта, находящегося во власти неких неведомых сил: будь то добрые короли из старой сказки или беспощадный огонь в руке человека с лицом-маской, как в «Истине». Это одно из следствий миниатюризации Космоса Чюрлениса, обращенного вглубь своей необъятной стихии.

Музыкально – живописные «фрески» Чюрлениса, его фортепианные прелюдии, миниатюрные пьесы, ноктюрны, одночастные симфонические произведения, красочно передающие живописную составляющую его музыки, позволяют говорить о камерности решений глубоких задач, которые ставил перед своим творчеством литовский символист Чюрленис.

Скрябин был в какой-то степени поклонником живописного творчества М. Чюрлениса, неоднократно посещая его выставки в России, хотя фактов, удостоверяющих их личное общение, нет. И.Л. Ванечкина в статье приводит цитату биографа Скрябина: «А.Н. раз даже пошел на выставку Чюрлениса и был очень ею восхищен. Странные, галлюцинаторные картины этого художника его захватили». Но все же Чюрленис оставался для Скрябина «слишком призрачным, в нем нет настоящей силы, он не хочет, чтобы его сон стал реальностью» [8]. И это говорит Скрябин, собственное творчество которого производило на современников и производит до сих пор впечатление некоей сомнамбулической ворожбы, магии, абсолютной погруженности в свой замкнутый, изолированный мир. Что может ярче свидетельствовать о глубочайшем парадоксе эпохи модерна: космическом размахе идей при камерной, почти салонной элитарности, создаваемой в творческой лаборатории модерна. Сочетание линий, красок, звучаний, форм в произведениях модернистов-символистов, производит впечатление «призрачности», подтверждая тем самым утопичность их космогонических и миропреобразующих замыслов [1].

Библиографический список

1. Ванечкина И. Скрябин и Чюрленис: музыка и живопись на пути к синтезу // Вестник КГТУ. - Казань, №1, 1999 г. - С. 68 – 73.
2. Левая Т. Скрябин и новая русская живопись: от модерна к абстракционизму / /Нижегородский скрябинский альманах, вып.1.-Нижний Новгород, 1995.
3. Летвянова Э. Какую музыку сочинял Фридрих Ницше // Музыкальная академия», №3-4, 1996.
4. Лосев А. Исторический смысл эстетического мировоззрения Рихарда Вагнера // Вагнер Р. Избранные работы, сост. Барсова И.А., Омерова С.А. - М.: Искусство», 1978. С. 7 – 48.
5. Ницше Ф. Воля к власти. - М.: «REEL-book», 1994.
6. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру // Рождение трагедии, или эллинизм и пессимизм: Сочинения в двух томах. Том 1. – М.: Мысль, 1990.
7. Сабанеев Л. Воспоминания о Скрябине. – М.: Росмузиздат, 1925.
8. Сарабьянов Д. Стиль модерн. - М.: Искусство, 1989.

Моральная дилемма определяется как ситуация морального выбора, варианты решения которой могут быть неоднозначными с моральной точки зрения, и как конфликт моральных требований. Вопрос о моральных дилеммах является актуальным как для профессиональной практики, так и для теории профессиональной этики. С одной стороны, каждый профессионал неизбежно встает перед ситуациями морального выбора, когда от верного выбора решения зависит его моральное равновесие, профессиональная репутация, карьера; с другой стороны – теоретический вопрос о моральной дилемме, ее природе, способах ее рассмотрения все еще остается открытым в философской литературе [4,6].

Профессиональная этика архитектора затрагивает ту сторону архитектурной практики, которая, на данный момент, является малоисследованной в нашей стране, несмотря на то, что современное архитектурное сообщество признает наличие острых этических проблем, сложных дилемм, связанных с отношениями архитектора с властью и бизнесом. Кроме того, различные дилеммы морального характера возникают в архитектурной практике на границах ее соединения с другими видами практик – искусством и инженерией. На Западе вопросы профессиональной этики архитектора исследуются более активно, однако многие авторы указывают на то, что в последние десятилетия архитектура потеряла понимание своей моральной миссии. Поэтому проблемы морального выбора в профессии архитектора имеют актуальность и на Западе [5,8].

Существует мнение, что в центре проблем прикладной этики и профессиональной этики архитектора стоит моральная дилемма. В этом случае под профессиональной этикой понимается профессиональный этический кодекс и моральная рефлексия, связанная с профессиональной деятельностью. В данной статье мы рассмотрим взаимосвязь моральных дилемм с этическим кодексом архитектора и выявим наиболее острые вопросы этического характера, лежащие в основании дилемм, как ситуаций морального выбора [1,2,7,8].

Моральная дилемма в этике, как модель ситуации морального выбора имеет две значительные функции: во-первых, она может быть использована в этическом образовании, в процессе нравственного воспитания; во-вторых, моральная дилемма формирует этический кодекс, в частности, кодекс профессиональной этики архитектора, в основание которого ложатся ситуации моральных дилемм. Рассмотрим эти две функции моральной дилеммы подробнее:

1. Впервые моральные дилеммы, как средство нравственного воспитания, использовал Л. Кольберг, который предлагал модели морального выбора и возможные решения, в зависимости от уровней нравственного развития личности: именно теория Кольберга доказала, что человек может переходить на более высокие ступени нравственного развития. Впоследствии теория Кольберга использовалась при преподавании этики, психологии и педагогики, а также и в системах обучения профессиональной этики на Западе – при повышении профессиональной этической мотивации. Специальные курсы, посвященные рассмотрению и этическому анализу ситуаций моральных дилемм, часто используются при преподавании этики; так, на сайте ИФ РАН можно найти примеры наиболее успешных из этих программ [3,4].

2. Если этический кодекс профессии носит практический, а не декларативный характер, в его основании всегда ложатся моральные дилеммы – как реальные ситуации (прецеденты) морального выбора, из которых выделены типичные для профессии этические вопросы.

Так, известный исследователь этики архитектора Т. Фишер в своей работе «Этика архитектора – пятьдесят дилемм архитектурной практики», отмечает, что международный стандарт этики архитектора, рекомендованный Международным союзом архитекторов для всех стран-членов Союза, построен на пятидесяти проблемных вопросах, характерных для профессиональной этики архитекторов. Фишер использует следующий подход для исследования проблемы морального выбора в архитектурной практике:

1) Он рассматривает нравственные требования, представленные в международном этическом стандарте архитектора – общие обязательства профессии, обязательства перед обществом, обязательства перед заказчиком, обязательства перед профессией, обязательства перед коллегами, обязательства перед окружающей средой – и выделяет те проблемные вопросы, на основании которых были построены эти правила [7].

2) На основании выделенных вопросов, он моделирует конкретные ситуации морального выбора (моральной дилеммы).

Необходимо отметить, что моральная дилемма и профессиональный этический кодекс обоюдно связаны. Так, профессиональный этический кодекс является предупреждением, профилактикой ситуаций морального выбора, на основании уже случившихся ситуаций, лежащих в его основании.

Моральные дилеммы профессии архитектора могут формироваться и при соприкосновении этики архитектора с этическими вопросами бизнеса, искусства, инженерии. Проблемные вопросы этического характера весьма разнообразны; так, Т. Спектор, специалист по этике архитектора отмечает, что в процессе работы над средним зданием, архитектор вынужден принимать решения около ста тысяч раз, причем многие из этих решений связаны с моральными дилеммами профессии [8].

Анализ упомянутой литературы позволил выделить следующие наиболее типичные дилеммы архитектурной деятельности:

1. Дилемма искусства: является ли архитектура услугой или искусством?
2. Дилемма красоты и пользы: каково должно быть соотношение этического и эстетического в архитектуре?
3. Дилемма морали и рентабельности: что важнее – соблюдение нравственных требований общества или следование коммерческим требованиям?
4. Дилемма выбора в конфликте интересов: что должно быть приоритетным при принятии решения – интересы общества или частные интересы?

Это всего лишь малая часть возможных дилемм архитектурной деятельности, формирующих этико-нормативную сторону архитектурной практики. Для того, чтобы быть действительно эффективным, этический кодекс архитектора должен дополняться ответами на все новые моральные дилеммы, возникающие как реакция на научно-технические достижения, культурную глобализацию и связанные с ней конфликты эстетических и нравственных ценностей. Поэтому исследование и анализ текущих моральных дилемм и прогнозирование новых имеет достаточно широкие перспективы в рамках профессиональной этики.

Библиографический список

1. Апресян Р.Г. Вид на профессиональную этику // Вестник. Вып. 25: Профессиональная этика / Под ред. В.И.Бакштановского и Н.Н.Карнаухова. — Тюмень: НИИПЭ, 2004. — С. 160–181.
2. Гусейнов А.А. Прикладная этика // Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. — М.: Гардарики, 2001. — 621с.
3. Официальный сайт Института философии РАН. Дилеммы Л. Кольберга (Перевод О. Зубец) [Электронный ресурс].
4. Официальный сайт Института философии РАН. Моральные дилеммы. [Электронный ресурс].
5. Профессиональная этика как сакральная тема (по итогам круглого стола в ЦДА) [Электронный ресурс]: Архитектурный Вестник. 30.01.2012. URL: <http://archi.ru/events/4775/kruglyi-stol-arhitekto-r-rynok-i-etika> (дата обращения – 5.04.2017)
6. Стэнфордская философская энциклопедия [Электронный ресурс]: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Philosophy of Architecture: first published Wed Sep 9, 2015. — Architectural Ethics (Архитектурная этика).
7. Fisher, T. Ethics for architects: 50 dilemmas of professional practice. — N.Y.: Princeton Architectural Press, 2010. — 155 p.
8. Spector, T. The Ethical Architect: The Dilemma of Contemporary Practice. — New York: Princeton Architectural Press, 2001. — 265 p.
9. Wasserman, B, Sullivan P. J., and Palermo G. Ethics and the Practice of Architecture.— New York: John Wiley, 2000.— 324 p.

УДК 372.882

Шахова Н.С. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СКАЗОК Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Обращение к сказке, как к средству нравственного и эстетического воспитания связывается с фундаментальным трудом Фёдора Ивановича Буслаева «О преподавании отечественного языка». С этой работы начал утверждаться практический метод преподавания литературы, развитый в 60-е годы XIX века Василием Ивановичем Водовозовым и Владимиром Яковлевичем Стоюниным [1,4].

Фольклорная сказка стала вводиться в школьное обучение со второй половины XIX века, а полноценное включение жанра литературной сказки в школьную программу для всех ступеней обучения начинается только с 1990-х годов.

События, произошедшие в общественной жизни страны в 1990-х годах,

обусловили не только кардинальное изменение целей и задач преподавания литературы, но и активизировали интерес к творчеству отечественных и зарубежных авторов. В современной школе жанр литературной сказки, наиболее широко представленный в программах для учащихся 5-6 классов. В учебниках встречаются различные модификации литературной сказки: стихотворные сказки А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, П.П. Ершова, сказочные повести Н.В. Гоголя, Л. Кэрролла, А. де Сент-Экзюпери, пьесы-сказки М. Метерлинка, А.Н. Островского, С.Я. Маршака, Е.Л. Шварца.

В современной школе жанр литературной сказки, наиболее широко представленный в программах для учащихся 5-6 классов, в программах по литературе для старших классов выражен гораздо слабее. Методисты и педагоги справедливо обосновывают такой интерес тем, что именно в младшем подростковом возрасте начинается процесс саморазвития школьника, а сказка помогает ему в этом, являясь хранилищем вечных духовных ценностей [3].

Воспитательный потенциал изучения сказок на уроках литературы в старших классах нельзя недооценивать. В отличие от младших школьников, личность старшеклассника представляет собой практически сформировавшуюся целостность со сложившимся внутренним ядром (самооценка, чувство собственного достоинства). Вместе с тем для периода ранней юности характерна психологическая ситуация выбора дальнейших жизненных сценариев и утверждения собственной иерархии ценностей, на вершине которой находятся наиболее сложно осознаваемые экзистенциальные ценности. В связи с этим стоит отметить, художественный материал, который позволяет решать важнейшие воспитательные задачи, уходя от прямолинейности, дидактичности или развлекательности фольклорной сказочной литературы.

Объектом изучения на элективном курсе по литературе в 10-х классах являются произведения Людмилы Стефановны Петрушевской. Имя писательницы известно, как на родине, так и за рубежом.

Такой выбор был обоснован следующим образом. Прежде всего, интересна сама личность автора, чье творчество в конце прошлого - начале нынешнего столетия востребовано как театральной, так и читательской аудиторией. Л.С. Петрушевская является создательницей своего, особого, неповторимого художественного мира. Велико жанровое разнообразие ее произведений. Любимым жанром являются сказки, их тематика разнообразна. Они отличаются оригинальностью системой образов. Их называют философско-сатирическими, абсурдно-философскими, аллегорическими, социальными и сказками-притчами [2].

Во-вторых, очевидна особая любовь писательницы к жанру литературной сказки. В последние двадцать лет ее произведения вызывают живой интерес как у литературоведов, так и педагогов-практиков, включающих их в элективные курсы по литературе. Для самой писательницы сказка представляется, как жанр, ориентированный и на детей, и на взрослых. Именно такой подзаголовок - «Сказки для детей и взрослых» - был дан одному из наиболее объемных литературных циклов.

В-третьих, несмотря на сохранение «памяти детства», во многих из них на передний план выходит «взрослое» содержание, доминируют темы, популярные в «несказочной» прозе автора (семейное неблагополучие, сложные взаимоотношения в семье, подлинность и мнимость счастья). Волшебные превращения в литературных сказках писательницы только поверхностно напоминают метаморфозы волшебного мира, будучи, по сути, проявлением абсурдного сознания эпохи культурно-исторического кризиса, также представляются социальные разрушения стереотипов. Чудесное у Петрушевской часто предстает как обыкновенное, а простое человеческое счастье – как настоящее чудо. В ее сказках постоянно ощущается грусть и ирония человека, который только играет роль сказочника, верит в волшебство и заставляет поверить в него читателя. В ее сказках ощущается деформация жизни, в которой нормальные человеческие связи искажены либо вообще утрачены [2].

Своеобразна поэтика сказок для взрослых. Абсурдность бытия, так как трактуют ее философы-экзистенциалисты, явление вневременное. Именно в пограничных ситуациях (измена, болезнь, борьба за жилплощадь) совершается сознательный выбор, выявляющий личностное начало в человеке. Представляется, что в раннем юношеском возрасте, когда проблема глубинной личностной самоидентификации стоит особенно остро, размышление над несказочными сюжетами, помещенными в пространство сказки, особенно актуально. Присущий художественной природе сказки романтизм, весьма созвучен юношескому возрасту, а юность, период взросления, наполненный личными экзистенциальными исканиями, связана с переживанием сложных духовных противоречий, поиском нравственных ориентиров.

Симбиоз сказки и реальности в произведениях Л. Петрушевской, сближающий их со сказками Е. Шварца, выражается в парадоксальном выражении чудесного, как обыкновенного и заурядного, а простого человеческого счастье - как настоящего чуда. Представляется, что такой подход ближе не столько детскому, сколько подростковому и раннему юношескому возрасту. Свободное обращение автора с хорошо известными сюжетами и опрокидывание их в современность позволяет представить новую палитру смыслов и увлечь учащегося иными вариантами развития событий, пробуждая воображение и фантазию. Прибегая в сказках к приему двойной иронии, Петрушевская подчас вызывает смешанные чувства у читателя. Характерный для фольклорной сказки счастливый конец в авторской интерпретации писательницы нередко венчает повествование, описывающее несовершенство мира и человека. Иногда автор открыто намекает на неопределенную дальнейшую перспективу этого сказочного хэппи энда.

В полной мере в сказках Л. Петрушевской выражена повышенная саморефлексивность, свойственная именно юношескому возрасту. Сказки писательницы обсуждают обыденность, с которой человек, живущий в реальном мире, постоянно сталкивается. В данном случае речь идет об очень важном аспекте восприятия мира – осмыслении опыта Другого. Прикосновение к этой экзистенциальной проблематике уже в ранней юности очень значимо.

Интерес к сказке в творчестве Л.С. Петрушевской именно в старших классах средней школы обусловлен и нетривиальностью авторского подхода к самому жанру. Достаточно широкая представленность фольклорной, а затем авторской сказки в младших и средних классах школы способствует формированию устойчивого стереотипа жанра и его художественного своеобразия. Однако Петрушевская, максимально зримо обновляя поэтику и содержательное наполнение, по-новому открывает его возможности. Демонстративная, эпатажная направленность стиля автора ведет ее по пути заметной трансформации жанрового архетипа сказки, итогом которой является парадоксальная ломка формы.

Большой воспитательный смысл заложен в неоднозначности, неопределенности, амбивалентности сказочных амплу персонажей. В отличие от персонажей народной сказки, герои сказок Петрушевской почти всегда выходят за рамки отведенной им роли: развиваются, меняются, учатся. Воссоздавая традиционные сказочные образы, писательница переосмысливает их устойчивые функции. Нарушается типология персонажей, их деление на положительных и отрицательных: тот, кто маркирован как волшебник, по сути является обычным человеком, колдун может заботиться о счастье своего подопечного, делает ему «очень важный и ценный подарок».

Таким образом, через обращение к новому видению жанра, его содержательных и изобразительных возможностей по-новому открывается понимание его воспитательного потенциала. В данном случае речь идет о формировании у старшеклассников культурологического кругозора, через призму которого сказка понимается не просто, как дидактически - назидательное или развлекательное чтение, а как хранилище

древних архетипов, способных наполняться индивидуальным, личностным содержанием того, кто обращается к ее прочтению. Этому способствует сам внутренний авторский посыл, в котором уже заложено свободное отступление от норм жанра, смелое приятие живой, пестрой, многогранной жизни, освобождения человека от сковывающих его канонов настраивает и читателя на подобное восприятие.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка <http://www.twirpx.com>
2. Л.С. Петрушевская «Настоящие сказки» <http://www.e-reading.club/book.php?book=85919>
3. Рабочая программа по литературе для 5-11 классов под редакцией Коровиной В.Я., Просвещение, 2011
4. <https://docviewer.yandex.ru>
5. Специализированный портал «Здоровье и образование» <http://www.valeo.edu.ru/data/index.php>
6. Хрестоматия по литературе 10-11 класс, Просвещение, 2011

УДК 17.03

Журавлева А.В. «ЭТИЧЕСКИЙ ПЕССИМИЗМ» К. Н. ЛЕОНТЬЕВА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

В поисках адекватной терминологии для этических воззрений К. Н. Леонтьева необходимо обратиться к понятию *этический пессимизм*, которое, на первый взгляд является наиболее близким выражением нравственного мироощущения Леонтьева. Многие исследователи творчества философа употребляют понятие «пессимизм» применительно к его мировоззрению в целом. С. А. Левицкий говорил, что это пессимизм «ad maiorem Gloriam Dei», то есть крайняя форма разочарования во всем земном.

Пессимистическое мироощущение связано с неверием в позитивный смысл жизни, в оправданность человеческого существования как такового. Во многом это происходит из-за особо острого переживания смерти. И вот основанием леонтьевского пессимизма во многом как раз и является особо острое переживание смерти: «Глубочайший ужас от мысли о смерти абсолютно, раз и навсегда прерывающей земное существование человека, и загробном воздаянии, особенно вечных адских мучениях, является для него серьезной личной проблемой. Он понимает, что смерть неизбежна, и это порождает в его душе тотальный пессимизм, который окрашивает все его чувства и мысли: о будущем России, Европы, всего человечества. Все погибнет, неотвратимость смерти одолевает земной мир» [3].

К. Н. Леонтьев неоднократно употребляет понятие «пессимизм» и сочувственно относится к немецким пессимистам (Гартману и Шопенгауэру). Но насколько он сам является именно пессимистом?

Например, в «Варшавском дневнике» он пишет: «Пессимизм относительно *всего человечества* и личная вера в Божий Промысел и в наше бессилие, в наше неразумие, – вот что мирит человека и с жизнью собственной, и с *властью других*, и с возмутительным, вечным трагизмом истории...» [2]. Здесь главным является трагизм истории, трагическое мироощущение, в котором пессимизм выступает одним из элементов наряду с верой в Промысел и в человеческое неразумие.

Леонтьев убежден, что с христианской точки зрения воцарение на земле ценностей демократического прогресса, таких как постоянный мир, благоденствие, согласие, общая обеспеченность и проч., было бы «величайшим бедствием в христианском смысле». Это, конечно, вступает в заметное противоречие с миротворческой миссией Церкви, но, возможно, раскрывает какой-то потаенный эсхатологический механизм, которым жив дух подлинного христианства. Леонтьев пишет: «С Христианством можно мирить философскую идею сложного *развития для неизвестных* дальнейших целей (может быть, и для всеобщего разрушения), но эвдемонический (благодетельный) прогресс, ищущий счастья в равенстве и свободе — совершенно непримирим с основной идеей Христианства...» [2].

В этом контексте важно отметить, что для Леонтьева истинный пессимизм – это *религиозный пессимизм*, поэтому именно так он и оценивает монашеское дело: «Каковы бы ни были монахи сами (мы знаем, что в наше время и они очень *ослабели*), но учение их уже потому правильно, что в нем больше практической реальности, чем в учениях *уравнительного оптимизма*... Монахи пессимисты для земли... И это уж одно превосходно, потому что учит покорности и терпению. Монахи более чем кто-либо реалисты в хорошем смысле этого слова, – они не мчатся за *розовым облаком* рая земного. Они если не все умом понимают, то сердцем чувствуют, что *вблизи* это розовое облако окажется всегда лишь серым, сырым и нездоровым туманом» [2].

В целом, мировоззрение и мироощущение К. Н. Леонтьева в определенном смысле можно считать пессимистическими, и в то же время, это не пассивное созерцание бедствий и несчастий, но активное сострадание в человеческом несчастье. Мы полагаем, что Леонтьеву, несмотря на весь его «эстетизм», не было чуждо глубокое сострадание к человеческой участи вообще. Конечно, по многим моментам, этические взгляды К. Н. Леонтьева попадают под рубрику «пессимизма». Однако, было бы некоторым упрощением рассматривать философию Леонтьева исключительно как пессимистическую этику.

Если западный пессимизм возникает как реакция на *несостоявшийся прогресс*, то «русский пессимизм» (в лице, конечно, Леонтьева) возникает как упреждающая реакция на саму возможность (то есть невозможность) прогресса. Как раз общество во времена Леонтьева и находилось во власти идеалов прогресса, оно еще не разочаровалось от результатов этих идей. И в этом пророческая сила Леонтьева, который, исходя из своего глубинного мироощущения понимал, как никто в его время (разве только Достоевский сопоставим с ним в этом) вредоносную утопичность идей прогресса.

Рассматривая вопрос об истории восприятия традиции немецкой пессимистической философии (прежде всего, Шопенгауэра и Эдуарда фон Гартмана) представителями русской консервативной мысли, О. К. Авдеев отмечает, что, несмотря на живой интерес, которые вызвали эти теории у Леонтьева, он не занимался изучением немецкого пессимизма как философского направления и не пытался его опровергать. Скорее, его отношение можно назвать *инструментальным*: «Для Леонтьева несовместимость философского пессимизма и христианского «оптимистического пессимизма» не менее очевидна, но он рассматривает новомодное учение «политически», как возможное орудие против эвдемонистического прогрессизма и эгалитарного либерализма, борьбе с которыми, угрожающими христианству и культуре, он и посвятил свое творчество. И немецкий пессимизм оказывается с этого ракурса скорее возможностью, чем угрозой» [1].

Иными словами, для Леонтьева немецкий пессимизм есть «орудие против эвдемонистического прогрессизма и эгалитарного либерализма», не представляющей самосущего мировоззренческого явления, которым для него был византизм. Это «техническое», то есть политическое средство для борьбы с враждебным мировоззрением. Точнее, одно из средств наряду с традиционными, более действенными аскетическими средствами религии. Леонтьевской «пессимизм» – это византизм, возникающий не в результате разочарования конкретным социальным проектом, которую несла с собой идеология прогресса, но разочарования в земном. В этом самое глубокое *отличие пессимизма Шопенгауэра от византийского эсхатологизма Леонтьева*.

Концептуальные основания *пессимистической философии*, исходящей из *эсхатологического мироощущения* даны Леонтьевым в его статье «О всемирной любви», посвященной критике «розового христианства» Ф. М. Достоевского. В ней философ говорит о том, что будущая наука должна будет отказаться от той «утилитарной и оптимистической тенденциозности», которая характерна для ее нынешнего состояния и обратиться к «тому суровому и печальному пессимизму, к тому мужественному смирению с непоправимостью земной жизни, которое говорит: «Терпите! *Всем лучше никогда не будет*. Одним будет лучше, другим станет хуже. Такое состояние, такие колебания горести и боли – вот единственно возможная на земле *гармония!* И больше ничего не ждите. Помните и то, что всему бывает конец; даже скалы гранитные выветриваются, подмываются; даже исполинские тела небесные гибнут... Если же человечество есть явление живое и органическое, то тем более ему должен настать *какой-нибудь конец*». Такой *предельный эсхатологизм* обесценивает все стремления к улучшению временного, наличного бытия. «Верно только одно, – говорит с каким-то торжеством Леонтьев, – одно, одно только *несомненно*, – это то, что все *здешнее должно погибнуть!* И поэтому и поэтому на что эта лихорадочная забота о земном благе грядущих поколений?». Это своего рода *программа концептуализированного пессимизма*, основанного на *эсхатологическом мироощущении*: «Вот та пессимистическая философия, которая должна рано или поздно, и, вероятно, после целого ряда ужасающих разочарований, лечь в основание будущей науки». В целом, это идеологические основания консерватизма, который базируется на этико-философских представлениях [2].

Таким образом, можно подвести некоторый итог. Особенность мировоззрения Леонтьева заключается в том, что он включает в себя одновременно и *пессимистическую философию Шопенгауэра*, и *трагическую философию Ницше*. Но, и на это стоит обратить особое внимание, что это *русский пессимизм* и *русский трагизм*. Одновременно черты трагизма и пессимизма, составляющие духовную субстанцию леонтьевского византизма, можно обнаружить во многих произведениях философа. И метафизический смысл леонтьевского византизма как раз-таки и заключается в этом синтезе трагизма и пессимизма, немислимого для западного философа Ницше. Очевидно, что тот глубоко религиозный византийский пессимизм, основанный на эсхатологическом ужасе, который исповедовал Леонтьев – *ad majorem Gloriam Dei*, не имеет ничего общего с пессимизмом Шопенгауэра, восходящим к брахманистскому, отстраненно-ироничному скепсису. Пессимизм Шопенгауэра, этого «бедного европейского скептика», по словам А. Швейцера, все же имеет земную посюстороннюю основу, это в большей мере скепсис, основанный на психологическом анализе конечности человеческой жизни, в то время как у Леонтьева – это эсхатологический катастрофизм, основанный на духовном переживании греховного человеческого бытия.

Иными словами, византийский эсхатологизм Леонтьева значительным образом отличится от брахманистского, (и в своей основе западного мещанского) пессимизма Шопенгауэра. Также значительно отличие эсхатологической этики Леонтьева от пессимистической философии Гартмана, поскольку у последнего, при всем недоверии к прогрессу, явно отсутствует тот эсхатологический смысл религиозного, который является определяющим для Леонтьева. Это говорит о том, что этические взгляды К.Н. Леонтьева вполне самостоятельны и независимы от построений западноевропейской философии, особенно в области пессимизма. Византийский идеал разочарования питает ум и сердце Леонтьева, взывая отрицание морали «среднего человека» и бунт против морализма.

Библиографический список

1. Авдеев О.К. Отражение философии пессимизма (Артур Шопенгауэр, Эдуард фон Гартман) в философских концепциях русского консерватизма // Альманах современной науки и образования. 2016. № 9 (111). С. 17-20.
2. Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем : в 12 т. / К.Н. Леонтьев ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2000.
3. Сивак А. Ф. Константин Леонтьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 85 с.

СЕКЦИЯ № 6. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ, ТОЧНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Руководители секции:

Шентуховский М.В. – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры экологии и географии ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Марков Д.С.** – канд. геогр. наук, доц., доц. кафедры экологии и географии ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Кашицын А.С.** – д-р физ.-мат. наук, доц., зав. кафедрой математики, физики и методики обучения ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя); **Ермошин А.В.** – канд. техн. наук, доц. кафедры информационных систем и технологий ФГБОУ ВО «ИвГУ», Шуйский филиал (г. Шуя).

Победители секции:

I место Галашин А.С. – магистрант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Иваново);
I место Копалилов С.С. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

II место Шмелева Г.П. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

II место Смирнов В.А. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

III место Ипатов А.А. – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя)

III место Князева Л.И. – магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя).

УДК 582

Галашин А.С. ИТОГИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕНОПОПУЛЯЦИЙ ЧЕСНОЧНИЦЫ ЧЕРЕШКОВОЙ В ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Изучение инвазионных видов является важной проблемой современной биологии. Инвазии – агрессивное распространение вида, ранее не отмечавшегося на данной территории, – приводят к сокращению видового разнообразия естественных экосистем, при этом наибольшей опасности подвергаются редкие и исчезающие виды растений и животных. На территории первичного ареала такие виды, напротив, могут встречаться редко. Одним из инвазионных видов является двулетнее растение чесночница черешковая (*Alliaria petiolata*) семейства Крестоцветные (*Cruciferae*). Первичным ареалом этого вида являются умеренные зоны Евразии, и в России он относится к редким растениям – например, он включен в Красные книги Владимирской и Ярославской областей. В Ивановской области вид также встречается редко и включен в дополнительный список Красной книги Ивановской области.

В начале XIX в. чесночница черешковая была завезена в Северную Америку как пищевое и лекарственное растение, и уже в конце века одичала и начала быстро распространяться, и за последние десятилетия обнаружена в 37 штатах США и 5 канадских провинциях, в 8 штатах она получила статус инвазионного – согласно исследованиям в рамках проекта «Global Garlic Mustard Field Survey» [4]. По данным В.Л. Роджерс и др., общая площадь, занимаемая видом на территории континента, ежегодно увеличивается на 6400 км². Чесночница внедряется в сообщества лесов и вытесняет виды местной флоры, чем сокращает их биоразнообразие. Она выделяет вещества, токсичные для животных и растений североамериканских экосистем. Информация о виде и его влиянии на экосистемы приведена на сайте проекта «Global Garlic Mustard Field Survey», а также в статье Е. А. Борисовой и др [1,3,5].

К настоящему времени неизвестны причины быстрого распространения чесночницы черешковой на территории вторичного ареала. Вероятно, оно связано с отсутствием природных врагов (насекомых-вредителей, патогенных микроорганизмов и др.) или с выработкой новых адаптивных механизмов. Поэтому для изучения особенностей биологии и экологии чесночницы черешковой и разработки мероприятий, направленных на контроль ее распространения, был разработан долгосрочный международный научный проект «Global Garlic Mustard Field Survey» в рамках более масштабного проекта «Global Invasions Network» [3]. Он направлен на изучение ценопопуляций чесночницы черешковой в условиях первичного и вторичного ареалов. С 2011 г. мы участвуем в проекте и изучаем в его рамках распространение и структуру ценопопуляций чесночницы в Ивановской области. Первые исследования в рамках проекта проводились в г. Иваново и г. Южа [1].

Изучение ценопопуляций проводилось по специальной методике, разработанной международным проектом «Global Garlic Mustard Field Survey» и выложенной на сайте проекта [3].

Согласно методике, исследования проводились по следующему плану: каждая обнаруженная ценопопуляция получала уникальное имя; определялись координаты, тип местообитания, площадь ценопопуляции; определялась наиболее широкая часть ценопопуляции, и вдоль условной линии, обозначающей эту часть, создавались площадки размером 100 x 50 см; фотографировался участок с типичным для ценопопуляции обилием растений, фотографировалось небо для определения сомкнутости крон; внутри каждой площадки определялось количество розеточных и генеративных растений, количество пораженных паразитическими грибами розеточных и генеративных растений; каждая площадка дополнительно разбивалась на участки шириной в 20 см, внутри которых измерялись морфометрические параметры основных органов ближайшего растения. Все данные заносились в специальную таблицу (по

одной таблице на каждую ценопопуляцию); в конце июня – июле в каждой ценопопуляции обрезались соцветия нескольких растений, из них извлекались семена.

Полученные результаты были статистически обработаны согласно методикам Г. Н. Зайцева [2].

В результате исследований в течение 2011–2016 г. обнаружено и исследовано 10 ценопопуляций чесночницы черешковой: 1 – в г. Иваново, 5 – в г. Южа, 2 – в пос. Чернцы Лежневского района, 1 – в г. Шуя, 1 – в пос. Оболсуново Тейковского района.

Для определения особенностей распространения чесночницы черешковой по Ивановской области дополнительно были изучены гербарные коллекции Плесского музея-заповедника (PLES), краеведческого музея им. Д. Г. Бурдылина (ОКМ), Ивановского государственного университета (IVGU). Также были учтены данные литературных источников и ведущих ботаников области (Е. А. Борисова, А. А. Курганов, М. П. Шилов). В результате было отмечено еще 11 местонахождений вида: 7 – в Приволжском районе в окрестностях г. Плес, 1 – в Заволжском районе у д. Кисляковка, 1 – в Южском районе на территории ООПТ «Водохранилище в Гридинском лесничестве», 1 – в Кинешемском районе у с. Решма, 1 – в г. Иваново.

Таким образом, всего на данный момент по Ивановской области известно 21 местонахождение чесночницы черешковой. Общее распространение вида по территории области представлено на рис. 1.

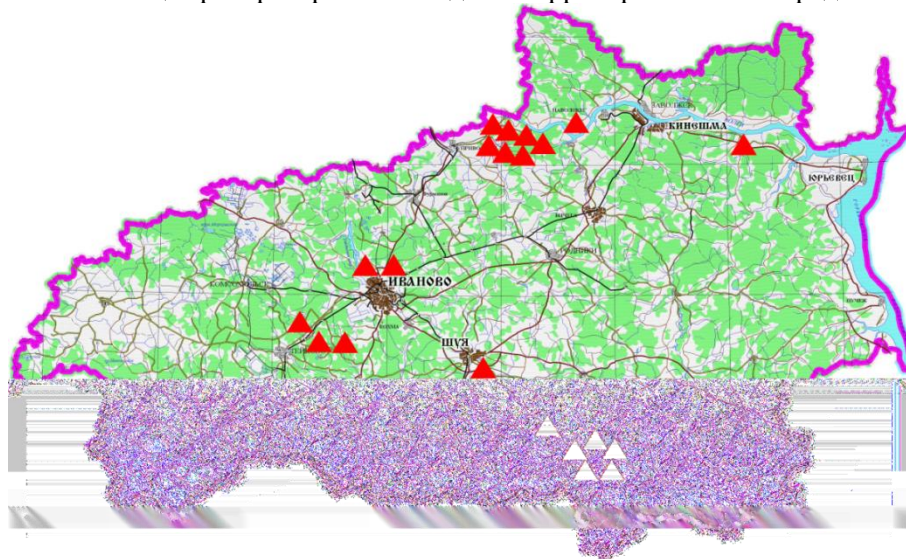


Рис. 1. Распространение чесночницы черешковой в Ивановской области

▲ – местонахождения чесночницы черешковой

В результате анализа ценопопуляций чесночницы черешковой, изученных в рамках международного проекта, было выявлено, что самой крупной по площади является ценопопуляция в г. Шуя с именем AGSHC1 (ее площадь составила 52 м^2), а по количеству растений – ценопопуляция LRYC2 в г. Южа (на изучаемом участке было отмечено 1079 растений). Самой мелкой оказалась ценопопуляция в пос. Чернцы с именем AGSHC1 – в пределах ценопопуляции площадью 1 м^2 было отмечено 13 растений. Во всех ценопопуляциях доминируют генеративные экземпляры. Самое большое количество генеративных растений наблюдается в LRYC2 (834 экземпляра), розеточных растений – в LRYC3 (480 экземпляров). Обе ценопопуляции располагаются в г. Южа. Самые высокие растения оказались в ценопопуляции LRYC2 ($83,9 \pm 2,0 \text{ см}$), самые низкие – в AGSHC2 в пос. Чернцы ($22,6 \pm 3,0 \text{ см}$). Подобные исследования следует продолжать. Результаты об изученных ценопопуляциях будут отправлены координатору проекта – доктору Роберту Колаутти (Канада).

Библиографический список

1. Борисова Е.А., Курганов А.А., Мишагина Д.А., Рогачева Л.А. Популяции чесночницы (*Alliaria petiolata* (Bieb.) Savara et Grande, *Cruciferae*) в рамках международного проекта «Глобальные инвазии растений» // Актуальные проблемы изучения и сохранения биоразнообразия Верхневолжья: материалы межрегион. науч.-практич. конф., посвященной 35-летию кафедры общей биологии и ботаники и бот. сада ИВГУ. Иваново: ИВГУ, 2012. С. 7–11.
2. Зайцев Г.Н. Методика биометрических расчетов. Математическая статистика в экспериментальной ботанике. М.: Наука, 1973. 256 с.
3. Global Garlic Mustard Field Survey. URL: <http://www.garlicmustard.org/> [дата обращения: 3.11.13]
4. Colautti R.I., Franks S.J., Hufbauer R.A., Kotanen P.M., Torchin M., Byers J.E., Pyšek P., Bossdorf O. The Global Garlic Mustard Field Survey (GGMFS): challenges and opportunities of a unique, large-scale collaboration for invasion biology // *NeoBiota*. 2014. Vol 1 (21). P. 29–47.
5. Rodgers V.L., Stinson K.A., Finzi A.C. Ready or Not, Garlic Mustard Is Moving In: *Alliaria petiolata* as a Member of Eastern North American Forests // *BioScience*. 2008. Vol. 58 No. 5. P. 1–26.

Жоров С.В. ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Существующие системы управления промышленных объектов построены, в основном, на традиционных подходах к организационным структурам управления, управления технологическими объектами и процессами технического обслуживания и ремонта. Задачи повышения эффективности управления промышленными предприятиями для достижения максимальной рентабельности всегда остаются актуальными в современном развивающемся мире. В особенности это касается больших, распределённых организаций имеющих сложную структуру управления и включающих в себя большое количество технологического оборудования. На данную тему имеется достаточно много теоретического материала, позволяющего академически подойти к данному вопросу, применив лучшие исследования и практики.

Промышленное предприятие в настоящих реалиях представляет собой сложную многоуровневую иерархическую систему, включающую в себя человеческие ресурсы и технологические объекты управления. Согласно трудам С. Оптнера система определяется, как набор объектов, имеющих данные свойства, и набор связей между объектами и их свойствами. Объекты есть параметры системы; параметрами являются вход, процесс, выход, управление с помощью обратной связи и ограничение. Одним из основных понятий теории управления, согласно, является организационная структура системы управления, которая определяется как совокупность подсистем, объединённых иерархическими взаимосвязями, обеспечивающими распределение функций управления между лицом, принимающим решение и подчинёнными управленцами для достижения целей системы. Организационная структура объединяет человеческие и материальные ресурсы, задействованные в управлении, упорядочивает связи между ними, должна соответствовать целям, решаемым задачам, составу и условиям функционирования объекта управления [1,3,4].

Ключевыми целями промышленных предприятий является поддержание технологического процесса в заданном режиме, безотказная работа оборудования и эффективное управление человеческими ресурсами. Основываясь на вышеуказанных целях определим три типа систем управления предприятия для исследования:

- системы управления технологическим оборудованием;
- система управления человеческими ресурсами (организационная);
- система управления процессом технического обслуживания и ремонта.

Для каждого из этих типов предлагается использовать некоторые методы, позволяющие повысить эффективность управления над участниками данного процесса. Тем не менее, хочется отметить, что, несмотря, на предложенную декомпозицию, необходимо учитывать, что все участники организационной системы тесно взаимосвязаны между собой и предполагают взаимное влияние на общие цели системы.

Системы управления технологическим оборудованием строятся по классической общей структуре изображенном на рис. 1. Где S^1 - объект управления, S^2 - управляющая система, N - информация о состоянии внешней среды (внешние воздействия на объект управления), N^1 - информация о состоянии внешней среды, имеющаяся в управляющей системе, X - командная информация, Y - информация о состоянии объекта управления, Y^1 - информация о состоянии объекта управления, имеющаяся в управляющей системе [4].

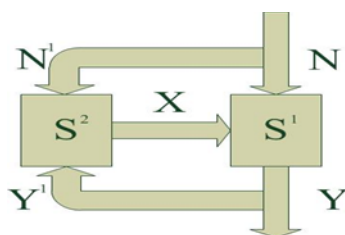


Рис. 1. Схема управления технологическим оборудованием

Современные автоматизированные системы управления технологическими процессами располагают достаточно большим функционалом и возможностями, позволяющими получать, обрабатывать и хранить большой объем информации, необходимой для контроля и управления технологическими объектами. Управляющая система S^2 в них может представлять собой логический контроллер, в системах автоматического управления, либо человека, в системах оперативного диспетчерского управления. И, если, в системах автоматического управления достаточно давно обширно используются встроенные алгоритмические и диагностические механизмы верификации поступающей информации, реализованные алгоритмами жесткой логики, то в случае с диспетчерскими системами таких решений практически нет. И это, на мой взгляд, является большим упущением, так как на основе режимно-технологической, диспетчерской информации происходит управление системой в комплексе, поэтому некорректные данные или их отсутствие в значительной степени снижает правильность и эффективность принятия решений по управлению системой. Ситуация усугубляется еще тем, что повышающийся уровень автоматизации

увеличивает год от года объем информации в таких системах, что значительно затрудняет ее контроль и восприятие. Отсутствие полной и достоверной информации в АСУ ТП верхнего уровня снижает эффективность управления технологическим объектом в целом.

Для решения данной проблемы предлагается встроить автоматизированный контроль потоков данных N^1 и Y^1 , применив специализированные алгоритмы обработки информации $F(N^1)$ и $F(Y^1)$, позволяющие выявить отклонения в данных от нормального режима работы. Отклонение от нормального режима работы в дальнейшем будем называть технологическим инцидентом. Своевременное обнаружение технологических инцидентов позволит повысить достоверность и корректность информации, определить или предупредить выход из строя оборудования.

Само по себе выявление технологических инцидентов не позволит в полной мере повысить эффективность управления. Для этого необходимо внести изменения в текущую организационную структуру объекта. Наиболее часто используемой организационной структурой промышленных предприятий является функциональная структура, которую еще называют традиционной, или классической. Этот способ структурирования системы управления основан на создании звеньев, соответствующих одноименным функциям управления (планирование, контроль, учет, анализ и др.). Данная структура достаточно проста и эффективна. Но внося изменения в систему управления технологическими объектами и получив технологические инциденты на выходе, в текущей организационной структуре мы не имеем методов и механизмов их обработки. Для решения данной задачи предлагается применить Библиотеку передового опыта организации ИТ (IT Infrastructure Library — ITIL) которая выросла из собрания лучших методов, существовавших в индустрии ИТ-услуг. Возможность применения подходов к управлению в сфере ИТ к управлению технологическим оборудованием обуславливается схожестью в бизнес-моделях данных областей деятельности, основанных на поддержании в работоспособном состоянии той или иной системы. На промышленном предприятии предлагается использовать такое направление ITIL, как управление инцидентами. Управление инцидентами (Incident Management) – процесс, отвечающий за управление жизненным циклом всех инцидентов. Главная цель процесса управления инцидентами – как можно быстрее восстановить нормальное функционирование оборудования и минимизировать отрицательное влияние инцидентов на бизнес-процессы, тем самым обеспечив поддержку наилучших уровней качества обслуживания и доступности, а в нашем случае, восстановление штатного режима работы оборудования [1,4,5].

Преимущества данного подхода заключаются в следующем:

- эффективное руководство и мониторинг выполнения работ по обслуживанию оборудования на основе достоверной информации;
- эффективное использование персонала;
- повышение общей эффективности управления технологическим процессом.

Основой контроля процесса являются отчеты для различных целевых групп. Для оценки производительности процесса необходимо четко определить контрольные параметры и измеряемые оценки, часто называемые показателями эффективности. Отчет по этим показателям производится регулярно, например раз в неделю, чтобы получить картину изменений, по которой можно было бы определить тенденции. Реализация процессов проходит в горизонтальной плоскости через иерархическую структуру организации. Это возможно только при четком определении ответственности и полномочий, связанных с реализацией процессов.

Совершенствованию системы технического обслуживания и ремонта предлагается реализовать с помощью специализированного программного обеспечения со следующим функционалом:

- выявление технологических инцидентов по указанным алгоритмам;
- формирование карточки технологического инцидента;
- автоматизация функций назначения, принятия в работу, решения и закрытия технологических инцидентов с контролем времени выполнения на каждом этапе, а также эскалированием технологических инцидентов на различные уровни управления;
- хранение данных о технологических инцидентах и путях их решений в объектно-ориентированной базе данных с привязкой к производственным объектам;
- формирование отчетов различного уровня и содержания.

Внедрение автоматизированной системы позволит проводить глубокий анализ данных об отказах технологического оборудования с привязкой к конкретным объектам, что, в свою очередь, повысит качество планирования и эффективность управления процессами диагностики, технического обслуживания и ремонта.

Предложенный к рассмотрению подход совершенствования процессов контроля и управления реализован и внедрен в постоянную эксплуатацию на газотранспортном предприятии ООО «Газпром трансгаз Сургут» под названием интегрированная автоматизированная система оперативного контроля и управления технологическими объектами. Разработанная система имеет распределенную двухуровневую структуру, первый уровень располагается на уровне компрессорных станций (18 объектов), второй уровень расположен на уровне администрации Общества. За время эксплуатации системы с 2010 по 2016 год существенно снизились такие показатели, как [1]:

- общее количество зарегистрированных инцидентов (в три раза)
- среднее время реакции и решения технологических инцидентов (в четыре раза)
- количество повторных технологических инцидентов на однотипном оборудовании (в два раза).

Вышеуказанные показатели работы системы говорят о том, что предлагаемые в статье подходы к управлению работоспособностью технологических объектов на промышленных предприятиях являются действующими и эффективными. В результате, уменьшается время простоя и повышается контроль устранения сбоев в работе технологического оборудования. Данные подходы и методы применимы на любом промышленном предприятии, так как не основаны на специфике конкретной отрасли и не привязаны к конкретному технологическому процессу.

Библиографический список

1. Анфилатов В.С. Системный анализ в управлении / В.С. Анфилатов, А.А. Емельянов, А.А. Кукушкин; Под ред. А.А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 368 с.: с ил.
2. Вагнер В.В., Руденко А.М., Жоров С.В. Интегрированная автоматизированная система контроля и управления работоспособностью технологических объектов газотранспортного предприятия // Журнал «Газовая промышленность» 2015г., № 4, стр. 70.
3. Месарович М., Мако Д., Такахага Н. Теория иерархических многоуровневых систем. / Пер. с англ. – М.: Мир, 1973. – 344 с.
4. Станфорд Л. Оптнер. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / 2-е изд. – М.: Концепт, 2003г. – 206 с.
5. «IT Service Management. An Introduction» // itSMF, – 1999г.

УДК 616-07

Колобина Л.А., Шубин Э.В. О ВОПРОСАХ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДИСПАНСЕРИЗАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ И ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Среди множества реализуемых в настоящее время государством стратегических социальных проектов хочется выделить программу сохранения здоровья нации. Данное решение не случайно. Исследования последних лет, проводимые касательно мониторинга ситуации состояния здоровья населения страны, формирования тенденции на ближайшие годы определяют ситуацию как близкую к катастрофической. Именно поэтому в экстренном порядке вводятся изменения в существующее законодательство по порядку организации и проведения профилактическо-диагностических мероприятий, реализуемых с различными категориями населения. За несколько десятилетий профилактическая работа из лидирующего направления деятельности в области здравоохранения заняла последнее место. Потеряны позиции в области здравоохранения как по сравнению с предшествующими годами, так и относительно европейских государств [2,3,3].

Рождаемость и смертность населения Российской Федерации

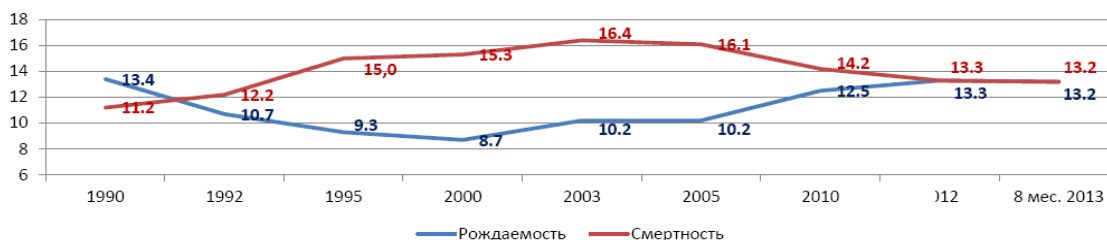


Рис. 1 Основные демографические показатели в Российской Федерации

Общая смертность от всех причин: в других странах в 1,5-2 раза ниже

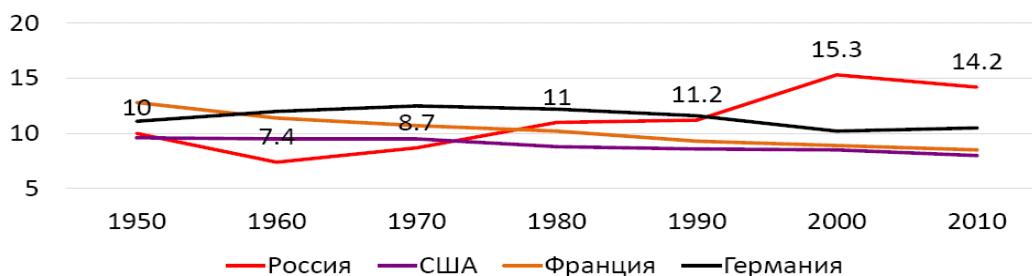


Рис. 2 Сравнительная характеристика демографических показателей

Причины, определяющие подобный характер развития ситуации, в большинстве своем детерминированы и достаточно объективны. С другой стороны, обстоятельства, накладывающие негативный отпечаток на функционирование отдельных элементов системы здравоохранения были всегда, тем не менее, поставленные задачи решались весьма успешно. Кроме того, были сделаны значительные успехи в вопросах не только лечения множества заболеваний с использованием современных достижений и открытий, но и в вопросах профилактики болезней, как эффективного средства поддержания критериев, характеризующих состояние здоровья, на приемлемом уровне (в 80-е годы XX-го века перманентно

динамическому наблюдению подлежало около 40% взрослого населения страны, диспансеризация носила всеобъемлющий характер. Как следствие – стабильно высокие значения показателей здоровья нации, причем без высокотехнологичных медицинских центров, дорогостоящего оборудования, очередей, платных услуг. Мировая практика показывает, что в итоге реализация профилактической системы привела за 30 лет к снижению общей смертности населения в 2 – 4 раза). Реализация данного направления деятельности во многом раскрывается в проведении мероприятий диспансеризации [2,3].

В настоящее время под диспансеризацией понимают особый комплекс мероприятий, в том числе медицинский осмотр врачами нескольких специальностей и применение необходимых методов обследования, осуществляемых в отношении определенных групп населения в соответствии с законодательством Российской Федерации. При этом диспансеризация взрослого населения проводится путем углубленного обследования состояния здоровья граждан в следующих целях [1]:

- раннего выявления хронических неинфекционных заболеваний, являющихся основной причиной инвалидности и преждевременной смертности населения страны, основных факторов риска их развития (повышенный уровень артериального давления, дислипидемия, повышенный уровень глюкозы в крови, курение табака, пагубное потребление алкоголя, нерациональное питание, низкая физическая активность, избыточная масса тела или ожирение), а также потребления наркотических средств и психотропных веществ без назначения врача;

- определения группы состояния здоровья, необходимых профилактических, лечебных, реабилитационных и оздоровительных мероприятий для граждан с выявленными хроническими неинфекционными заболеваниями и факторами риска их развития, граждан с иными заболеваниями, а также для здоровых граждан;

- проведения краткого профилактического консультирования граждан с выявленными хроническими неинфекционными заболеваниями и факторами риска их развития, здоровых граждан, а также проведения индивидуального углубленного профилактического консультирования и группового профилактического консультирования (школ пациента) граждан с высоким и очень высоким суммарным сердечно-сосудистым риском;

- определения группы диспансерного наблюдения граждан с выявленными хроническими неинфекционными заболеваниями и иными заболеваниями, а также граждан с высоким и очень высоким суммарным сердечно-сосудистым риском.

Из сказанного следует, что диспансеризация населения страны – это не только деятельность по определению фактического состояния здоровья и развития факторов, вызывающих его ухудшение у обследуемых пациентов, но и реализация профилактических мероприятий по пропаганде здорового образа жизни, самостоятельного контроля основных показателей состояния организма, повышения медицинской грамотности населения, организация школ здоровья, повышения квалификации среднего медицинского персонала в вопросах информационного сопровождения проводимых мероприятий. Проведение углубленного медицинского обследования без активного участия и содействия в решении актуальных и проблемных задач самого обследуемого контингента не позволит добиться требуемой эффективности, и, как следствие, необходимый результат оказывается недостижим, хотя затрачиваются колоссальные ресурсы всех категорий на решение вопросов организации и проведения мероприятий диспансеризации. Система указанных мероприятий получается незамкнутой, нет связи между направлениями деятельности, отсутствует согласованность, возможность координировать действия, управлять ситуацией в целом. Другими словами, нет общей картины происходящих процессов, объективная ситуация не видна целиком. И до тех пор, пока текущее положение дел не изменится – будет констатироваться в очередных исследованиях факт низкой эффективности проведения лечебно-профилактических мероприятий, несмотря на прилагаемые усилия.

Вышесказанное подтверждает простой пример. Для общего анализа эффективности проведения этапов диспансеризации среди прочих задач было проведено исследование по вопросам осведомленности населения города Серпухова о диспансеризации и отношении к реализуемым мероприятиям. Случайным образом выбранным людям задавались простые вопросы об информированности о порядке прохождения диспансеризации, отношении к данному мероприятию, пожеланиям к организации и проведению отдельных этапов. Абсолютное большинство респондентов в возрасте от 18 до 60 лет (65%) продемонстрировали не только отсутствие знаний основных положений об организации и проведении этапов диспансеризации в части касающейся информированности пациента (при том, что соответствующая информация имеется в открытом доступе как на городском портале, так и на сайтах соответствующих медицинских учреждений), но и нежелание изменить ситуацию в лучшую сторону. Хотя, практически все опрошенные признали необходимость и важность ведения просветительной работы, пропаганды здорового образа жизни, школ здоровья, мероприятий информационного характера.

В сложившейся ситуации, помимо основного направления деятельности, на медицинских работников накладываются дополнительные функции ведения образовательной работы с целью приобщения населения к стратегии профилактики заболеваний, и, как следствие, в перспективе, повышения эффективности проводимых мероприятий диспансеризации, при условии успеха образовательной работы. Медицинскому персоналу приходится выполнять несколько несвойственных основной профессии обязанности, но, как бы

парадоксально это не звучало, такие методы информационного сопровождения реализуемых мероприятий диспансеризации значительно повышают эффективность всей системы профилактической и диагностической работы (по прогнозам, снижение общей смертности среди населения достигнет 30%, также снизятся показатели факторов риска возникновения хронических неинфекционных заболеваний) [3].

Таким образом, внедрение информационных технологий, некоторое перераспределение имеющихся ресурсов, коррекция существующих программ в рамках действующего законодательства позволят существенно повысить эффективность проводимых мероприятий профилактики возникновения заболеваний и их ранней диагностики. Кроме того, данные мероприятия позволят осуществить непрерывность контроля за состоянием здоровья населения страны на всех этапах жизни от рождения до глубокой старости.

Библиографический список

1. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 3 февраля 2015 г. № 36ан "Об утверждении порядка проведения диспансеризации определенных групп взрослого населения"
2. «Вернуть СССР в здравоохранение», интервью академика Евгения Чазова «Новой газете», №56 от 4 августа 2008 года.
3. Диспансеризация взрослого населения. Доклад к.м.н. Андрияновой О.В., Свердловский областной центр медицинской профилактики, 2015г.
4. «Медицина СССР и РФ: сравним?», интервью Кацмана М.В., опубликовано 17.06.2007 г., издание «Школа жизни.ру».
5. Публичная декларация целей и задач Министерства здравоохранения РФ на 2015 год - Итоги.

УДК 537.611.2

Корсаков С.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СВОЙСТВ ДИПОЛЕЙ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ БИГАРМОНИЧЕСКИМ СИГНАЛОМ

В свете широчайшего распространения электронных приборов и устройств, содержащих полупроводниковые компоненты, одним из актуальных направлений исследований является решение задачи дистанционного обнаружения таких объектов. Для решения этой задачи могут быть применимы методы нелинейной радиолокации, основанные на способности полупроводниковых устройств (далее, нелинейных рассеивателей – НР), при их облучении зондирующим сигналом (ЗС), формировать спектр ответного сигнала (ОС), обогащенный спектральными компонентами, отсутствующими в спектре ЗС, которые могут выступать в качестве информационных сигналов. Произвольный НР может быть представлен как нелинейная часть, соответствующая нелинейным элементам, входящим в состав НР, и его антенная часть. Антенная часть соответствует металлической части НР, в которой под воздействием ЗС возникает ток наводки, переходящий к нелинейной части, и которая, после искажения токов нелинейной частью НР, излучает ОС. Для эффективного применения методов нелинейной радиолокации необходимо представление о трёх аспектах: нелинейное преобразование токов в приборе, степень согласования антенной и нелинейной части, пространственные свойства антенной части. В продолжение ранее проведённых исследований целью данной работы выбрано исследование пространственных свойств НР в контексте решения задачи дистанционного обнаружения объектов на дальностях, не превышающих десяти метров [1].

В качестве модели антенной части была выбрана дипольная антенна, в качестве ЗС – двухчастотный сигнал с несущими частотами f_1 и f_2 , в качестве ОС рассматривался сигнал на комбинационной частоте $f_1 + f_2$ (рис.1а) [2].

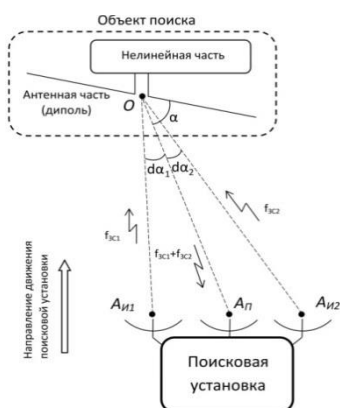


Рис. 1а. Схема организации поиска с использованием двухчастотного зондирующего сигнала $A_{П}A_{И1} = A_{П}A_{И2} = 1$ м.

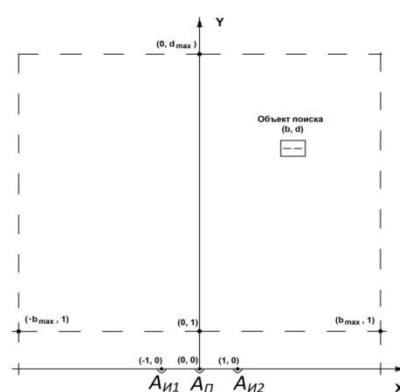


Рис. 1б. Зона поиска. $b_{max} < x < b_{max}$, $1м < y < d_{max}$. $d_{max} = b_{max} = 10$ м.

Длинный диполь обладает изотропной ДН в плоскостях, перпендикулярных оси диполя. В плоскостях, проходящих через ось диполя, направленные свойства диполя характеризует коэффициент усиления [1], зависящий от угла α (рис.1а), длины волны поля λ и суммарной длины плеч диполя L :

$g(\alpha, L, \lambda) = \frac{\cos(\frac{\pi L}{\lambda} \cos \alpha) - \cos(\frac{\pi L}{\lambda})}{\sin \alpha}$. Данное выражение определяет наличие «нулей» в ДН диполя. Изменяя длину волны ЗС, можно изменить величину $g(\alpha, L, \lambda)$ и попытаться добиться того, чтобы при заданных α и L

формировались ДН на подобранных частотах f_1 , f_2 и f_1+f_2 с отсутствием нулей на всех трёх вышеуказанных направлениях (рис.1а). При этом мощность ОС от НР может характеризоваться функцией $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L) = g^2(\alpha - d\alpha_1, L, \lambda_1) \cdot g^2(\alpha + d\alpha_2, L, \lambda_2) \cdot g^2(\alpha, L, \lambda_1 + \lambda_2)$, где λ_1 , λ_2 и $(\lambda_1 + \lambda_2)$ – длины волн, соответствующие частотам ЗС и ОС f_1 , f_2 и f_1+f_2 (рис.1а).

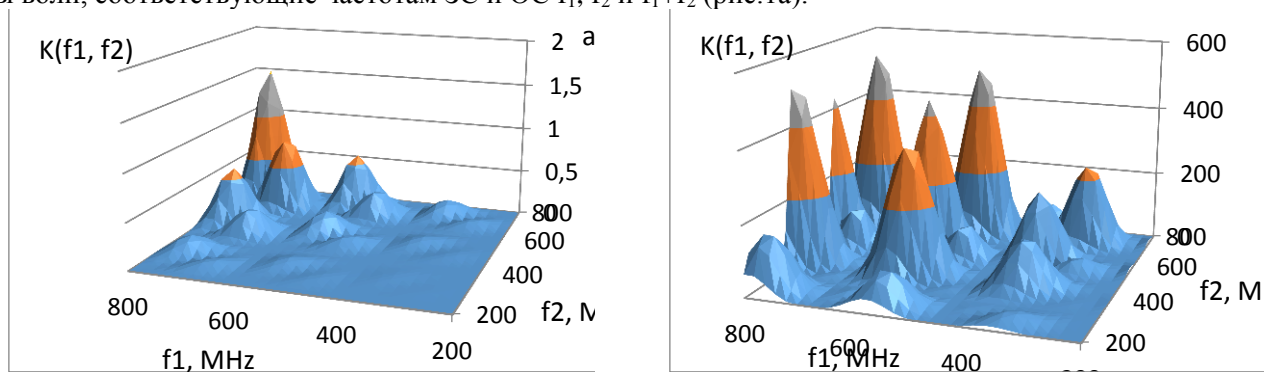


Рис.2 Функция произведения квадратов коэффициентов усиления длинного диполя для частот f_1 , f_2 и f_1+f_2 а) $d\alpha_1=d\alpha_2=6^0$; $\alpha=10^0$; $L=1,5\text{м}$; б) $d\alpha_1=10^0$; $d\alpha_2=9^0$; $\alpha=35^0$; $L=2\text{м}$.

Примеры построения функции $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L)$ (рис.2) показывают, что с изменением значений α и L абсолютное значение $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L)$ может существенно варьироваться от 0 до нескольких сотен; в рассмотренных полосах частот наблюдается наличие нескольких «пиков».

Для организации поиска НР с дипольной антенной частью неизвестной длины и ориентации в пространстве необходимо определить шаг сканирования по частоте df (одинакового для каждой из двух несущих частот ЗС), достаточный для «попадание в пик» или хотя бы выполнения условия:

$$K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L) > 1$$

1)

В то же время, уменьшение величины шага df ведёт к увеличению времени на формирование ЗС и обработку принимаемого колебания. Для определения оптимального значения df был произведён ряд численных расчётов. При различных положениях диполя (определяются углом α) и различных дальностях между диполем и установкой поиска (определяются углами α_1 и α_2) были рассчитаны значения функции $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L)$ (рис.3). Анализ представленных диаграмм показал, что с ростом длины диполя увеличивается количество пиков на данной зависимости $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L)$ и увеличивается их «высота»; на всех диаграммах присутствуют, сужающиеся с увеличением L , «провалы» вдоль прямых линий, соответствующих положениям оси диполя близким к направлениям на одну из антенн ЗС – $OA_{\text{н2}}$ и на антенну, принимающую ОС – $OA_{\text{п}}$ (рис.1) ($\alpha = d\alpha_2$ и $\alpha = 0$).

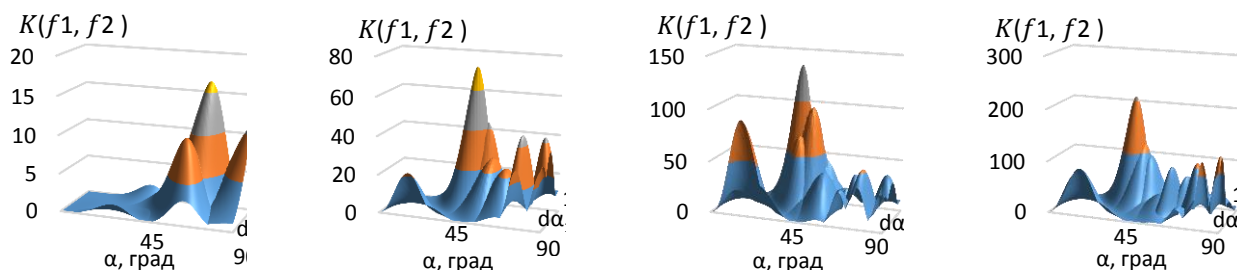


Рис.3. Максимальные значения функции $K(f_1, f_2, \alpha, d\alpha_1, d\alpha_2, L)$ в полосе изменения каждой из частот от 200 до 800 МГц при значениях параметров $0^0 \leq \alpha \leq 90^0$, $d\alpha_1=d\alpha_2$, $11^0 \leq d\alpha_1+d\alpha_2 \leq 90^0$, а) $L = 0,5\text{м}$, б) $L = 0,75\text{м}$, в) $L = 1\text{м}$, г) $L = 1,2\text{м}$.

Наличие «провалов» и/или зон, где не выполняется условие (1), потенциально может привести к «пропуску цели». Для оценки этой возможности были проведены расчёты, предполагающие прямолинейное движение ПУ (вдоль оси ОХ рис.1б), положение НР соответствовало координатам (b, d). Для длин диполя $L > 1\text{м}$ при всех значениях дальности ($1 < d < 10\text{м}$) «провалы» наблюдаются при $b \approx 0$ и $b \approx 1$ (соответствуют положениям антенн ПУ) и их ширина не превосходит 4^0 , при $0,75\text{м} > L > 1\text{м}$ – $8,5^0$ (рис.4), что говорит о вероятности «пропуска целей» менее 5%. При уменьшении L растёт максимальная «ширина провала» и диапазон значений b , при которых они проявляются. При $L \leq 0,5\text{м}$ «провалы» присутствуют при всех b , а максимальная «ширина провала» достигает нескольких десятков градусов.

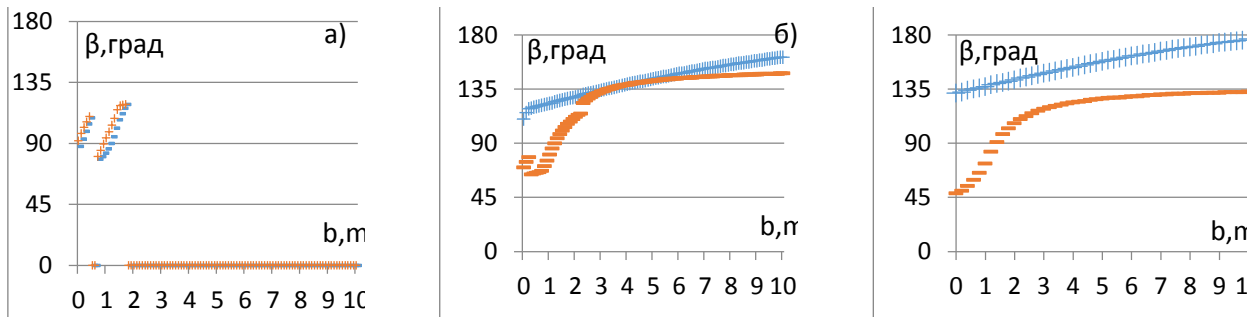


Рис.4. Верхняя (+) и нижняя (-) границы диапазона углов β (отсчитывается от направления оси ОХ по ходу часовой стрелки), в которых не выполняется условие $K(f_1, f_2, \alpha, da_1, da_2, L) > 1$ при $0 < b < 10\text{м}$, $1 < d < 10\text{м}$. а) $L = 0,75\text{м}$, б) $L = 0,5\text{м}$, в) $L = 0,4\text{м}$.

Также для различных длин диполя для всех возможных его положений в выбранной зоне поиска и ориентации была рассчитана ширина максимального «пика» (по частоте ЗС) Δf , которая рассчитывалась на половине его высоты. Для «пика» выполнялось условие: $K(f_1, f_2, \alpha, da_1, da_2, L) > 2$. Результаты расчётов показали, что помимо «провалов» функции $K(f_1, f_2, \alpha, da_1, da_2, L)$ ширина максимального «пика» остаётся достаточно стабильной в рассмотренной полосе частот сканирования (рис.5) и уменьшается с ростом L .

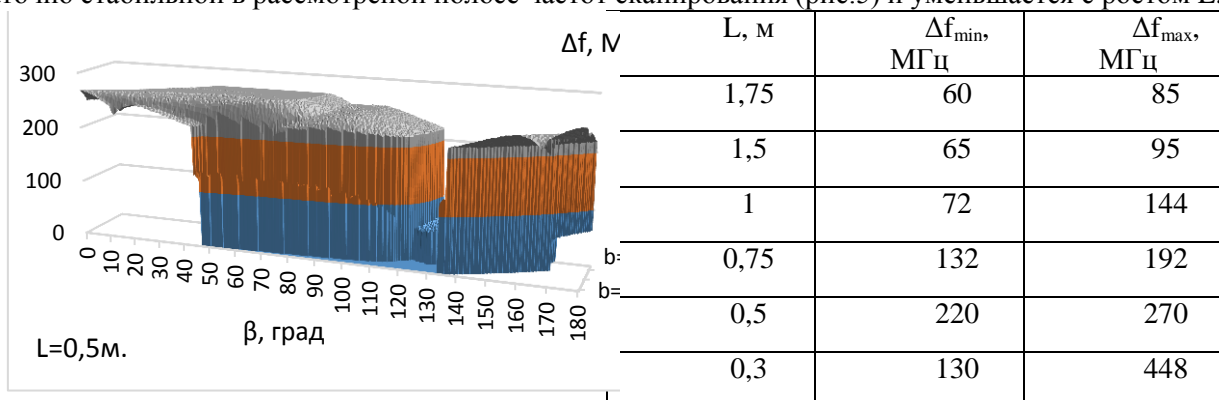


Рис.5 Ширина максимального «пика» поверхности значений функции $K(f_1, f_2)$ в полосе изменения каждой из частот от 200 до 800 МГц при всех возможных пространственных положений диполя в зоне поиска ($0 < b < 10\text{м}$, $1 < d < 10\text{м}$) и его ориентации (β).

Наименьшее из полученных значений ширины максимального «пика» (не попадающее в «провал») Δf_{\min} может быть рекомендовано в качестве оптимального шага сканирования df .

Результаты проведённого моделирования пространственных свойств диполя позволяют сделать следующие рекомендации для организации поиска объектов, нелинейно отражающих электромагнитные волны:

1. Возможен «пропуск цели» в случаях совпадения «минимумов» ДН объекта поиска на частотах ЗС и ОС с направлениями облучения ЗС и с направлением излучения ОС, причём вероятность «пропуска цели» растёт с уменьшением размеров антенной части объекта поиска;
2. Устранению (минимизации) данных рисков может способствовать частотное сканирование и перемещение установки поиска.

Библиографический список

1. Необходимые характеристики для описания пространственных свойств простых нелинейных рассеивателей // Радиотехника.- 2009.- №5.- С. 34-39. Бабанов Н.Ю., Ларцов С.В.;
2. О нелинейном рассеянии при использовании многочастотного и одночастотного зондирующих сигналов // Радиотехника и электроника. - 2001. - т.46, №7 - С.833-838. Ларцов С.В.

УДК 69.04

Лагунова М.Г., Лагунова М.В., Виноградов Д.С. ГИС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ МОНИТОРИНГА СТРОИТЕЛЬСТВА И РЕМОНТА ТЕПЛОВЫХ СЕТЕЙ

Этап строительства тепловых сетей должен быть застрахован от ошибок, поскольку незначительные отклонения могут привести к увеличению расходов при реализации проекта или снижению уровня безопасности пользователей. Задачи, связанные с управлением уже действующими сложными техногенными объектами, в том числе проблемы реконструкции и ремонта тепловых сетей, должны решаться с использованием информационных технологий. Научным инструментом решения таких задач выступает системный подход, важным элементом которого является необходимость систематизации информации.

Комплексное использование технических средств получения, передачи, обработки информации с использованием ГИС-технологии представляется наиболее перспективным и эффективным, поскольку обеспечивает группировку данных о сетях в удобном виде, их надлежащее изображение, позволяющее анализировать, интерпретировать имеющуюся информацию.

В настоящее время на предприятиях теплоснабжения, и других участников рынка строительства, существуют ГИС, включающие в себя, в первую очередь систему сбора данных и систему хранения, обработки и представления данных. Эти информационные системы позволяют решить многие задачи систематизации данных, однако, не дают достаточных инструментов для системного анализа и выдачи информации для принятия эффективных управленческих решений. Главная причина заложена в отсутствии актуализации первичных данных, поскольку сбор информации производится одноразово, на первом этапе внедрения ГИС на предприятии. Кроме того, информация, вносимая в ГИС, не всегда проходит строгий контроль точности и достоверности. Наиболее ярко это видно на примере картографического материала. Если схемы тепловых сетей, в информационной системе предприятия теплоснабжения будут точны, то смежные коммуникации, и зачастую, даже адресный план города могут быть весьма устаревшими. Причина этому отсутствие электронного межведомственного взаимодействия. Плюс информация о тепловых сетях постоянно устаревает, без своевременного внесения исполнительных съемок, информации об авариях и текущем ремонте. Для повышения качества информации нужно постоянно актуализировать ее и совершенствовать инструменты обработки и анализа косвенных данных. В этой связи, важно обеспечение системного подхода к сбору информации, то есть обеспечение развернутой системы мониторинга состояния (технологического, технического, экономического) основных производственных фондов сетей. Входные данные мониторинга должны строго соответствовать требованиям системы по актуальности и достоверности, это особенно важно при мониторинге огромного массива показателей [1].

Сложившаяся в настоящее время ситуация в области управления тепловыми сетями характеризуется как проблемная, что обусловлено не только существенным износом оборудования, недостатками финансирования и другими объективными факторами, но и недостаточной систематизацией и централизацией актуализированных сведений об объектах недвижимого имущества комплекса систем и коммуникаций. Эксплуатация объектов требует незамедлительных и адекватных действий, эффективность которых напрямую связана с оперативностью обработки и представления соответствующей информации. В связи с этим, разработка структуры ГИС и исследование ее практической реализации для мониторинга строительства и ремонта тепловых сетей является актуальной задачей. Наряду с решением вопроса об обеспечении актуализации данных, необходимо внедрять комплексы, усовершенствующие процессы анализа и принятия управленческих решений.

С вопросами сбора, хранения и обработки может справиться любая современная ГИС. Тем не менее, используемые на сегодняшний день ГИС не имеют модулей принятия решений. Для эффективной работы ГИС при принятии управленческих решений предлагается построение работы ядра программного обеспечения по принципу Клиент-серверного приложения [3].

Наличие специфических особенностей тепловых сетей позволяет формировать обобщенные классы прикладных задач управления ими, необходимых при разработке функционала ГИС на стадии строительства:

- выбор участка под строительство с учетом всех необходимых параметров (удаленность от санитарно-защитных зон, характеристика почвы и глубина залегания грунтовых вод, рельеф, точные границы административных районов, состояние и параметры рынка недвижимости на прилегающих территориях и т.д.);

- учет и согласования существующих и планируемых к строительству других инженерных сетей;

- планирование и учет возможностей и ограничений транспортной сети в районе строительства, расчет оптимальных маршрутов доставки материалов с целью минимизации стоимости и сроков выполнения работ;

- определение и оптимизации ресурсов для выполнения строительных работ, определение ближайших поставщиков, строительных организаций, других услуг;

- на стадии эксплуатации:

- инвентаризации, создания технической документации, ведения реестра сетей для целей регистрации права, кадастрового учета;

- оперативного реагирования на аварии и чрезвычайные ситуации;

- планирования профилактических и аварийных ремонтных работ;

- обеспечения экологической безопасности при эксплуатации и другие.

Основной источник повышения эффективности от внедрения разработанной ГИС условно можно разбить в соответствии с направлениями деятельности персонала организаций, обслуживающих тепловые сети. Полученные при производстве инженерно-изыскательских работ пространственные данные используются многократно при решении разнообразных задач. Например, использование актуальных данных о качестве грунта, не рекомендует участок под строительство теплосети на нестабильном грунте или частично затопляемой территории. Разработка средств импорта в специализированных прикладных ГИС обеспечивает возможность использования разнообразных баз данных в стандартных форматах: федеральных, муниципальных, отраслевых, проектных и научно-исследовательских институтов, эксплуатирующих организаций. Владея многоплановой информацией, возможно более обоснованное решение.

Реализованная в ГИС карта износа помогает составить план ремонтов, вовремя выявить места возможных аварий и предотвратить их. Переоценить экономическую эффективность такого решения сложно. Стоимость экстренного ремонта, проводимого в результате аварии, зимой в условиях г. Н. Новгорода может составлять миллионы. Любые аварии несут огромные проблемы, как для эксплуатирующей организации, так и для потребителей. Речь идет и об упущенной выгоде и о возможности болезней и другое, то есть цена вопроса возрастает в десятки и сотни раз.

Эффект от использования специализированной ГИС существенно повышается в том случае, если с ними синхронизирована работа других систем, используемых организацией, например, систем мониторинга подвижных объектов и используемых ими коммерческих реляционных систем управления базами данных (MS SQL Server, Oracle и др.) [2,4,5].

Таким образом, при разработке специализированной ГИС для мониторинга строительства и ремонта тепловых сетей необходим набор функций и инструментов, определяющих стоящие перед организацией конкретные задачи, обеспечивающих выработку специализированного решения и, кроме того, дающих возможность последующего расширения функционала.

Библиографический список

1. Внедрение системы мониторинга состояния технологического оборудования тепловых сетей, опыт и перспектива использования / Протокол заседания секции «Теплофикация и теплоснабжение» Научно-технического совета ОАО РАО «ЕЭС России» [Электронный ресурс].
2. ГИС-технологии в строительстве и проектировании инженерных коммуникаций [Электронный ресурс].
3. Жигалов, К.Ю. Методики построения современных ГИС с учетом новых компьютерных и сетевых технологий // Альманах современной науки и образования. – 2013. - №7 (74). – С. 66-68.
4. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.
5. Червова, А.А. Графическая культура как компонент профессиональной культуры инженера / А.А. Червова, Лагунова М.В. // Образование и наука. – 2001. – № 4. – С. 109.

УДК 004

Литус К.Д., Артемова А.А. О МЕТОДАХ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

На сегодняшний день известно, что главной целью первых десятилетий эры компьютеров являлась модернизация и развитие аппаратных компьютерных средств, что было обусловлено достаточной высокой стоимостью обработки и хранения всевозможных данных. В восьмидесятые года увеличение успешных исследований микроэлектроники привели к увеличению производительности компьютерных средств, причем стоимость на обработку и хранения данных была значительно снижена. Отличительными чертами качественного программного продукта являются свойства, которые определяются со стороны заинтересованных сторон (заказчик, спонсор, исполнитель, тестировщик и т. д.) [1].

Если рассматривать тестирование с технической точки зрения, то оно заключается в выполнении программы (или приложения) на некотором множестве исходных данных, где заранее известна информация для ввода и соответствующая ей информация для вывода. Программа – это аналог обычной формулы в математике. Формула для функции f , полученной суперпозицией f_1, f_2, \dots, f_n – выражение, описывающее эту суперпозицию. $f = f_1 * f_2 * f_3 * \dots * f_n$. Если аналог f_1, f_2, \dots, f_n – операторы языка программирования, то их формула – программа. Существует два метода доказательств истинности формул: формальный и интерпретационный [2].

Применение интерпретационного метода в форме экспериментов над программой суть отладки и тестирования. *Отладка* – это процесс поиска, и исправления ошибок. *Тестирование* – это процесс выполнения программного обеспечения системы или её части в условиях исследования или записи получаемых результатов с целью оценки некоторых свойств. Процесс тестирования позволяет обнаружить ошибки, демонстрирует соответствие функций программы их назначению, демонстрирует выполнение требований к характеристикам и задачам программы, отображает надёжность программы.

Виды тестирования: *блочным тестированием* является тестирование полного класса, метода или программы, написанной единственным программистом или группой, выполняемое отдельно с другими элементами системы; *тестирование компонента* – это тестирование класса, пакета, программы или другой части системы, разработанной несколькими программистами или группами, выполняемое в полной изоляции от остальных элементов системы; *интеграционное тестирование* – это совместное выполнение двух или более классов, пакетов, компонентов или подсистем, созданных несколькими программистами или группами; *регрессивным тестированием* является повторное прохождение тестов, направленных на нахождение ошибок в программе, уже прошедшей данный набор тестов; *тестирование системы* – это исполнение программного обеспечения в его конечной конфигурации.

Реализация тестирования делится на три этапа:

1. Создание тестового набора (*test suite*)
2. *Прогон программы на тестах*
3. Анализ результатов выполнения программы на *наборе тестов*.

Тестировать программные приложения становится все труднее, так как увеличивается их сложность. В данный момент, технология большинства процессов тестирования не может отвечать новым типам программ. Такое несоответствие может привести к негативным последствиям: снижения качества

программы и использование бюджета в никуда [4].

Существуют методы тестирования такие, как метод «белого ящика», метод «чёрного ящика». Объект тестирования методом «белого ящика» это внутренне поведения программного продукта. Здесь проверяется правильность построения частей программы и их взаимодействие друг с другом. Чаще всего исследуются управляющие связи частей, но возможен так же анализ информационных связей. Тестирование методом «белого ящика» характеризуется степенью, в которой тесты выполняют или покрывают логику всей программы.

Чаще всего тестирование методом «белого ящика» основывается на оценке и исследовании управляющей структуры программного продукта. Программа является полностью проверенной, если проведено исчерпывающее тестирование маршрутов (путей) ее графа управления.

В этом случае формируются тестовые варианты, в которых: гарантируется проверка всех независимых маршрутов программы; находятся ветви True, False для всех логических решений; выполняются все циклы (в пределах их границ и диапазонов); анализируется правильность внутренних структур данных.

Основное место приложения тестов «черного ящика» – интерфейс ПО. Тестирование «черного ящика» (функциональное тестирование) позволяет получить комбинации входных данных, обеспечивающих полную проверку всех функциональных требований к программе. Программное изделие здесь рассматривается как «черный ящик», чье поведение можно определить только исследованием его входов и соответствующих выходов. Тестирование «черного ящика» используют на конечных стадиях тестирования, в отличии от тестирования методом «белого ящика». При таком методе не учитывают управляющую структуру программы, а всё внимание уходит к информационной сфере определения программной системы. Разбиение по эквивалентности – самый популярный способ тестирования «черного ящика». В данном способе входные данные программы делятся на классы эквивалентности. Для каждого, в отдельности класса эквивалентности создаётся один тестовый вариант входных и выходных данных.

Классом эквивалентности называется некое множество данных с какими-либо общими свойствами и чертами. Исследуя различные элементы класса, программа должна вести себя одинаково во всех случаях. То есть, при обработке любого множества (или набора) из класса эквивалентности в программе используется постоянный набор операторов (а также связей между ними).

Библиографический список

1. Современные web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития: сборник статей участников Международной научно-практической конференции / Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С.В. Мироновой, С.В. Напалкова. 2016. – 387 с.
2. Арюткина С.В., Напалков С.В. Практикум по решению задач школьной математики: использование Web-квест технологии (учебно-методическое пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-2. – С. 249.
3. Белов В.Н., Ковалёв А.И., Новиков С.А. Реализация элемента пользовательского интерфейса slider с помощью javascript // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-2. – С. 224-228.
4. Напалков С.В., Сазанов А.А., Широков Л.В. Web-комплексы и их приложения // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сборник статей участников Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией С.В. Арюткиной, С.В. Напалкова. – 2015. – С. 125-130.

УДК 004

Надеждин Е.Н., Шершакова Т.Л. ЗАДАЧА КЛАССИФИКАЦИИ УЯЗВИМОСТЕЙ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СЕТИ

В типовом перечне информационно-аналитических задач аудитора информационной безопасности (ИБ) университета особое место занимает проблема выявления и анализа уязвимостей в программном обеспечении (ПО) вычислительных узлов корпоративной информационной сети (КИС) [3]. От качества решения этих задач напрямую зависит степень обоснованности выводов аудиторского заключения относительно защищённости сетевых ресурсов.

В условиях непрерывного изменения спектра информационных угроз и технологий их осуществления возникла насущная потребность в реализации стратегии ситуационного управления рисками ИБ. Составными компонентами стратегии являются: активный мониторинг состояния ПО КИС, выявление уязвимостей и экстрагирование родственных (по совокупности признаков) уязвимостей. Выделение классов коррелированных уязвимостей может служить основанием для оценки рисков ИБ и выбора адекватных мер защиты. Действительно, во многих случаях такие уязвимости могут быть одновременно нейтрализованы через применение интегрированных механизмов защиты [2].

Целью настоящего исследования является формулировка и интерпретация задачи автоматической классификации (ЗАК) уязвимостей ПО КИС с позиций классического оптимизационного и нечёткого сортировочного подходов к её решению.

В формальном плане ЗАК заключается в разбиении некоторого множества A , содержащего n объектов, на ω классов так, чтобы минимизировать некоторый критерий взаимной несогласованности их свойств [5]. Предположим, что заданы $|A|$ объектов, и для каждой пары объектов i и j известно

некоторое число $\lambda_{i,j} \geq 0$ (если эти объекты рассматриваются как элементы евклидова пространства), или, в общем случае, индекс несогласованности, Примем далее $\lambda_{i,i} = 0$. В прагматическом аспекте задача классификации состоит в разбиении множества A этих объектов на ω классов и в выборе в каждом классе специального опорного объекта, называемого представителем этого класса, таким образом, чтобы сумма расстояний от конкретных объектов до их представителей в классах была минимальна [2].

Обозначим через $J = (1, 2, \dots, j, \dots, n)$ множество уязвимостей, а через $I = (1, 2, \dots, i, \dots, m)$ - множество классов. Введём в рассмотрение переменную $x_{i,j} = \{0, 1\}$, которая обладает следующим свойством: $x_{i,j} = \begin{cases} 1, & \text{если объект } j \text{ относится к классу } i; \\ 0, & \text{в противном случае.} \end{cases}$

Формальную модель ЗАК представим в следующем виде:

$$\sum_{i \in I} \sum_{j \in J} \lambda_{i,j} \cdot x_{i,j} \rightarrow \min, \quad (1)$$

$$x_{i,j} \leq y_i \quad \forall i \in I, \quad \forall j \in J, \quad (2)$$

$$\sum_{i \in I} x_{i,j} = 1 \quad \forall j \in J, \quad (3)$$

$$\sum_{i \in I} y_i = \omega, \quad (4)$$

где $y_i = \{0; 1\} \forall i \in I$ и $y_j = \{0; 1\} \forall j \in J$.

Ограничение (2) выражает тот факт, что объект j может быть связан с представителем i только в том случае, когда представитель класса i выбран ($y_i = 1$). Условия (3) в сочетании с требованием бинарности переменных $x_{i,j}$ воспроизводят тот факт, что каждый объект (в нашем случае – уязвимость) должен быть связан с одним и только одним представителем, т.е. принадлежать одному классу. Соотношение (4) определяет число классов. Для решения сформулированной комбинаторной задачи (1)...(4), как показала практика, наиболее продуктивны приближённые методы целочисленного программирования, использующие в качестве основы базовую схему метода ветвей и границ и его модификации [4].

В нашем исследовании приемлемые для практики результаты в решении ЗАК уязвимостей по совокупности априорно заданных признаков получены при формализации известного метода вектора спада. Поиск решения ЗАК на основе численных методов дискретной оптимизации существенно усложняется, если часть признаков уязвимостей представлены лингвистическими переменными.

В работе рассмотрена модель задачи классификации уязвимостей в нечёткой постановке: определить разбиение множества A на минимальное количество классов без общих элементов и с минимальным количеством неохваченных элементов. Существенную роль при решении этой задачи играет понятие «расстояния» между элементами множества A , введенное с помощью данных матрицы признаков T уязвимостей. Приведем укрупнённый алгоритм решения.

Сделаем некоторые предварительные замечания. Пусть элементы $b_{i,j}$ матрицы $T = \|b_{i,j}\|, i = \overline{1, n}, j = \overline{1, m}$, определяют свойства (признаки) объекта a_i , которые представлены в виде нечётких чисел L - R -типа [1, с.25].

Расстояние между конфигуративными функциями элементов a_i и a_r относительно подмножества признаков $B_0 \in B$ зададим с помощью функционала $d[K(a_i, B_0), K(a_r, B_0)] = \frac{1}{m} \cdot \sum_{b_j \in B_0} |b_{i,j} - b_{r,j}|$.

На множестве B_0 активных признаков выделим вектор допустимых отклонений $\varepsilon(B_0) = [\varepsilon_1, \dots, \varepsilon_m]$ соответствующих признаков конкретного элемента a_i от признаков некоторого элемента a_r , рассматриваемого в качестве представителя класса. Тогда классификацию элементов множества A в соответствии с набором признаков B_0 и вектором отклонений $\varepsilon(B_0)$ можно осуществить по типовой схеме сортировки согласно *следующему правилу*: элементы a_i и a_r принадлежат одному классу, если выполняются неравенства $|b_{i,j} - b_{r,j}| \leq \varepsilon_j(B_0) \quad \forall j = \overline{1, m}$. Процедура

классификации является итерационной. Сначала, используя информацию о векторе $\vec{\varepsilon}(B_0)$ и некотором элементе $a^{(1)} \in A$, строят класс A_1 ; затем повторяют действия для некоторого элемента $a^{(2)} \in A \setminus A_1$; в результате получают класс A_2 и т.д. Вычисления прекращаются, если будут исчерпаны все элементы множества A .

Особенностью второго подхода к ЗАК является сортировка уязвимостей с учётом набора ограничений, определяемых путём использования свойств арифметических (вычитание) и логических (сравнение) операций над нечёткими числами L - R -типа, с помощью которых описываются признаки уязвимостей.

Таким образом, на этапе аудита, связанном с анализом защищённости ПО КИС, представляется целесообразным осуществить классификацию набора выявленных уязвимостей на основе формальной постановки и решения ЗАК. В зависимости от полноты и чёткости данных предложено использовать классический оптимизационный или нечёткий сортировочный методические подходы.

Библиографический список

1. Ибрагимов В.А. Элементы нечёткой математики: учебное пособие.- Баку, 2009. – 392 с.
2. Надеждин Е.Н., Новикова Т.Л. Оптимизация поиска уязвимостей в стеме защиты ресурсов информационно-вычислительной сети университета // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. – № 4. – С. 38-43.
3. Новикова Т.Л., Надеждин Е.Н. Информационное обеспечение внутреннего аудита информационной безопасности образовательной организации // Комплексная защита объектов информатизации: сборник науч. трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 1-5 июня 2016 года. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016 - 94 с. – С. 48-51.
4. Сергиенко И.В. Математические модели и методы решения задач дискретной оптимизации. – 2-е изд., доп. и перераб.- Киев: Наук. Думка, 1988. – 472 с.
5. Хачумов М.В. Модели представления и кластеризации слабоструктурированной информации // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2013. – № 4. – С. 62-71.

УДК 628.1.033

Федоров Г.А. ЭКОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ Ca, Mg, Na и Fe В ВОДЕ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОЙ ДЛЯ ПОЕНИЯ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА

Актуальность исследования. Вода в организме животных является особым фактором, благодаря которому происходят все биохимические превращения. Вода образует коллоидные системы, поддерживает осмотическое давление и ионный состав организма, обладает терморегулирующей функцией. Уникальные свойства воды определяются ее минеральным составом. Наряду с общей минерализацией большое значение имеет содержанием отдельных элементов, таких как кальций, натрий, магний и железо [1,2,5,6].

Кальций играет важную роль в кальциево-фосфорном балансе в организме, служит основным материалом для построения костной ткани, участвует в свертывании крови, активизирует ряд ферментов, повышает устойчивость к различным инфекциям, поддерживает кислотно-щелочное равновесие в организме, возбудимость мышечной и нервной тканей. Натрий участвует в водном, белковом и жировом обмене, а также в регуляции осмотического давления крови и поддержании кислотно-щелочного равновесия, он необходим для поддержания рН содержимого рубца и нормальной микрофлоры в преджелудках жвачных. Магний принимает участие в процессах энергетического обмена в клетках, активизирует ряд ферментов, стимулирует образование аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ)]. Биологическая роль железа в организме состоит в том, что оно входит в состав гемоглобина и железосодержащих ферментов (каталаза и пероксидаза), участвующих в тканевом окислении [3,4]. Метаболическая активность данных минеральных элементов и определила цель дальнейших исследований.

Цель исследования: определить содержание Ca, Mg, Na и Fe в воде, предназначенной для поения крупного рогатого скота.

Материалы и методы исследования. Исследования выполнено в 2016-2017 году на базе на кафедры экологии и географии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет (Шуйский филиал) и ФГУ «Станция агрохимической службы «Ивановская»». Объектом исследования послужила вода, используемая для поения крупного рогатого скота в трех хозяйствах Шуйского района (Ивановская область). Анализ воды выполняли ежемесячно, исследуя по 3 пробы, взятые с суточным интервалом. Из методов исследования для определения кальция и магния применяли комплексонометрический; натрия – пламенно-фотометрический; железа – атомно-адсорбционный.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ показал, что содержание кальция в воде, предназначенной для поения крупного рогатого скота в СПК «Афанасьевский» превышает таковое в воде СПК «Центральный» и СПК «Перемиловский» на 32,12% и 44,80% соответственно. Количество магния в воде СПК «Афанасьевский» в сравнении с СПК «Центральный» и СПК «Перемиловский» превышает на 40,24% и 68,0 % соответственно. Уровень натрия в воде СПК «Перемиловский» больше по сравнению с СПК «Центральный» и СПК «Афанасьевский» на 75% и 37,5% соответственно. Содержание железа в воде СПК «Центральный» превышает в сравнении с СПК «Афанасьевский» на 61,1% и СПК «Перемиловский» на 70% ($p \leq 0,05$). Результаты представлены в табл. 1.

Содержание микроэлементов в воде для поения крупного рогатого скота, мг/л, М±m

Показатель	Ca	Mg	Na	Fe
ПДК	200,0	100,0	200,0	0,300
СПК «Центральный»	60,0±3,1	15,9±0,7	9,2±0,3	0,170±0,020
СПК «Афанасьевский»	88,4±4,7	49,7±3,4	23,0±2,8	0,066±0,012
СПК «Перемиловский»	48,8±2,2	29,7±1,6	36,8±3,6	0,051±0,008

Заключение. Исследование проб воды, используемой в хозяйствах Шуйского района, показало, что содержание минеральных веществ не превышает пределов допустимой нормы. Следовательно, вода может быть использована для поения крупного рогатого скота без дополнительной очистки, в объеме удовлетворяющем потребности животных.

Библиографический список

1. Георгиевский В.И., Анненков Б.Н., Самохин В.Т. Минеральное питание животных. – М.: Колос, 1979. – 471 с.
2. Дауда Т.А., Кошаев А.Г. Экология животных. – СПб: Лань, 2015. – 272 с.
3. Кальницкий Б.Д. Минеральные вещества в кормлении животных. – Л.: Агропромиздат, 1985. – 207с
4. Колунов Ю.А., Яковлев В.А., Обухов А.В. «Роль макроэлементов в жизнедеятельности животных».
5. Позывайло О.П., Елисейкин Д.В., Соболев Д.Т. Биохимия водно-минерального обмена Учебно-методическое пособие. – Витебск: УО ВГАВМ, 2007. – 27 с.
6. Федоров Г.А., Пронин В.В. Клетикова Л.В. Анализ качества воды для поения крупного рогатого скота// Материалы XI международной научно-практической конференции 21 век: Фундаментальная наука и технологии. – С.13-16.

УДК 598.2

Шмелёва Г.П. ПРОДОЛЖЕНИЕ МОНИТОРИНГА НАСЕЛЕНИЯ ПТИЦ ПИРОГЕННО-ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ УЧАСТКОВ БАЛАХНИНСКОЙ НИЗИНЫ В 2017 ГОДУ

В настоящее время проблема лесных пожаров вышла за рамки проблем лесного хозяйства и стала частью проблемы охраны окружающей природной среды, т.е. экологической проблемой. Согласно данным Рослесхоза, в Ивановской области площадь лесных земель, пройденных пожарами в 2010 году, составила 25915 га. Наиболее пострадавшими от лесных и торфяных пожаров в Ивановской области стали два района: Южский и Пестяковский. Здесь было повреждено огнем более 250 км² (Федеральная служба гос. статистики). В состав северной части Южского района входит уникальный природно-ландшафтный комплекс Балахнинская низина, имеющий ранг КОТР (ключевой орнитологической территории) международного ранга (Чудненко и др., 2012). Отдельные озера, входящие в состав природно-ландшафтного комплекса, имеют статус ООПТ. Ландшафтные характеристики этой территории своеобразны и ранее были описаны автором в многочисленных статьях (Шмелёва, 2014 (а), Шмелёва, 2017). За 16 лет (с 2001 г.) проводимых здесь исследований отмечен 191 вид птиц, ряд которых занесен в федеральную и региональную Красные книги (Мельников и др., 2007). Кроме перечисленных выше, этот природно-ландшафтный комплекс имеет и другую важную характерную особенность: тенденцию к пожароопасности (Шмелёва, 2017). Исследование пирогенного влияния на авифауну Балахнинской низины проводилось на протяжении 7 лет. Работы проводились в полевые сезоны с 2011 года в конце апреля – первой декаде мая на 4 модельных площадках общей площадью 82,3 га, подвергнутых выгоранию в июле-августе 2010 г. (Шмелева, 2013). Площадки отличаются по структуре фитоценоза, степени пирогенной трансформации, характеру локального увлажнения в заболоченных карстовых понижениях. С детальной характеристикой каждой из них можно познакомиться в приведенных выше работах. Здесь же изложим данные полевого сезона 2017 г., характеризующие продолжение мониторинговых работ.

Неизменно на 1 площадке с 2011 года по 2017 год встречаются виды птиц лесного комплекса. Из них два занимают доминантное положение: лесной конек и зяблик. Они отмечались стабильно все 7 лет исследований. Структура населения птиц на площадке №1 нестабильна. В отдельные годы доминирующее положение по плотности населения занимает зяблик, но преимущественно это место отводится лесному коньку. Оба вида эврибионтны, демонстрируют высокую экологическую пластичность. Число гнездящихся пар зяблика можно представить в виде двухгодичных циклов: 2 года высокая, 2 года низкая, все это при доминирующем положении в эти годы лесного конька. К 2017 году, когда основная часть сухостойных деревьев в центре площадки упала, зяблик демонстрирует привязанность к растительности заболоченных понижений, а также небольшому участку сосен, сохранивших живую хвою. Основную же часть площадки населяет лесной конек. В первый год после пожаров, когда значительная часть деревьев сохранилась, на площадке гнездились весничка, теньковка и пухляк. В последующие два года они еще отмечались по отдельности, затем исчезнув. В 2017 году весничка, теньковка, пухляк и мухоловка-пеструшка отмечены не были. Участок живого сосняка, практически неповрежденного пожаром, теперь занимает зяблик. В год наиболее интенсивного опадания древесной растительности наблюдается наибольшее разнообразие представителей отряда дятлообразные. К 2017 году на площадке остались два вида: большой пестрый и желна (черный дятел).

Площадка №2 – пройденный низовым пожаром участок бора-беломошника. В первый год после пожаров большая часть древесной растительности сохраняла живую зеленую хвою, в последующие годы большая часть погибла, и стволы усыхающих деревьев ломаются в комле или срединной части. В первый год исследования (2011) на площадке не были отмечены дятлы. В последующие 2 года лидером по

плотности населения среди дятлов является большой пестрый дятел. В последующем, два года подряд (2014 и 2015) этот вид снижает показатели плотности, вероятно, за счет конкуренции с другими видами дятлов (трехпалым и желной). В 2017 году на площадке были отмечены три вида дятлообразных: большой пестрый, седой и впервые отмечается вертишейка. Среди воробьинообразных птиц в первые годы после пожаров содоминантами являлись два вида: зяблик и лесной конек. Позднее, вследствие падения сухостоя выраженным доминантом становится лесной конек, а субдоминантом зяблик. Высокая степень захламленности территории упавшими деревьями и постепенно поднимающаяся травянистая растительность создают благоприятные условия для скрытного расположения коньком гнезд, что обуславливает резкий скачок показателя плотности населения этого вида. После такого резкого возрастания плотности населения в 2013 году, в последующие годы она немного снижается и стабилизируется, достигая допожарных значений. В 2017 году зяблик снижает численность. На площадке были отмечены 2 пары этого вида, наравне с бекасом и теньковкой. В настоящее время данный модельный участок леса показал наибольшее видовое разнообразие по сравнению с другими площадками: здесь отмечено 19 видов. Выявилось достаточно много видов-посетителей: гаршнеп, зарянка, тетерев, большой улит, сизая чайка, хохлатая чернеть, черный коршун. Рядом с площадкой, вблизи озера Глубокое, гнездятся 2 пары воронов, используя её пространство в качестве кормовой территории (отмечены птицы с кормом). Предположительно гнездование обыкновенной кукушки: были отмечены две особи, демонстрирующие брачное поведение.

Площадка № 3 представляет собой выгоревшие посадки молодых сосен с порослью березы. Молодые деревья были высажены после пожаров 2002-2003 гг., и в 2010 году были уничтожены очередным пожаром. На территории площадки встречаются редкие сухие одиночно стоящие сосны и существует несколько более или менее увлажненных низин (практически пересохших к 2015 году). Граничит этот участок с выгоревшим сосновым лесом, представляющим собой древесный сухостой (Шмелёва, 2017). К 2017 году выделяются 2 содоминанта: 3 пары лесного конька, 3 пары лесного жаворонка. Субдоминантами стали полевой жаворонок и белая трясогузка (по 2 пары соответственно). Появились новые посетители площадки, не отмеченные в предыдущие годы: ворон, который гнездится вблизи оз. Тоньки, полевой и луговой луны, черный коршун, использующие территорию в качестве кормовой, глухарь и певчий дрозд. В целом, площадка характеризуется невысокими показателями плотности населения гнездящихся видов.

4-я площадка в 2011г. представляла собой также повторно выгоревшую территорию. Гари образовались здесь еще в результате пожара в начале 2000-х гг. В 2010 году этот участок был пройден пожаром, уничтожившим всю растительность до минерального слоя. В первые два года площадка представляла собой полностью выгоревший участок-пустырь с двумя увлажненными понижениями. В 2017 году здесь также происходит смена доминанта. Если в предыдущие 2 года доминирующим видом был полевой жаворонок, а субдоминантами в разные годы были белая трясогузка, лесной конек, лесной жаворонок, то теперь доминирующее положение разделяют полевой жаворонок и белая трясогузка. Резкое возрастание плотности населения трясогузки с 4 до 12 пар вызвано, вероятно, появлением вдоль дорог на территории площадки свежих противопожарных рвов, используемых для устройства гнёзд. Лесной жаворонок, большой улит, бекас, обыкновенная каменка, обыкновенная овсянка и весничка имеют, в целом, стабильные или незначительно варьирующие показатели плотности населения. Кроме того, в текущий год были отмечены пара серых сорокопутов, демонстрирующих брачное поведение, а также пара скворцов. Среди транзитных видов и посетителей отмечены сизая чайка, полевой лунь и пара кракв.

Процесс восстановления пирогенно трансформированных биотопов протекает длительное время, на протяжении которого важно фиксировать изменения характера фауны и флоры. Каждый год происходят более или менее заметные изменения в облике поврежденной пожаром территории, которые влияют на состав орнитокомплекса, выявляют определенные закономерности в характере изменений плотности населения птиц.

Библиографический список

1. Мельников В.Н. и др. Характеристика авифауны Балахнинской низины // Экологический вестник Чувашской республики. Вып. 57. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Изучение птиц на территории Волжско-камского края» 24-26 марта 2007 г. г.Чебоксары Чувашской Республики. Чебоксары, 2007. С. 226-229.
2. Чудненко Д.Е. и др. Северная часть Балахнинской низины – ключевая территория для птиц, занесенных в Красную книгу Ивановской области // Редкие животные и грибы. Материалы по ведению Красной книги Ивановской области. Иваново, 2012. С. 82-89.
3. Шмелёва Г.П. Влияние пирогенного фактора на фауну и население птиц Балахнинской низины // Охрана птиц в России: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию Союза охраны птиц России (Москва, 7–8 февраля 2013 г.) М., 2013. С. 253-259.
4. Шмелёва Г.П. Редкие виды птиц Балахнинской низины после катастрофических пожаров 2010 года // Редкие виды птиц Нечернозёмного центра России. Материалы V совещания «Распространение и экология редких видов птиц Нечернозёмного центра России» (Москва, 6-7 декабря 2014 г.) Москва, 2014 (а). С.142-150.
5. Шмелёва Г.П. Пирогенное воздействие на орнитокомплексы заповедной долины (Балахнинская низина) // Динамика численности птиц в наземных ландшафтах. 30-летие программ мониторинга зимующих птиц России и сопредельных районов. – Материалы всероссийской научной конференции, ЗБС МГУ, 17-21 марта 2017. – М: Товарищество научных изданий КМК. 2017. С. 277-282.
6. Федеральное агентство лесного хозяйства <http://www.rosleshoz.gov.ru/> Дата обращения: 29.12.2016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамов Александр Владимирович – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: abramov1991av@yandex.ru.

Аникина Елизавета Николаевна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», E-mail: lzvtanikina@gmail.com.

Аношина Маргарита Анатольевна - начальник отдела культуры, спорта, туризма и молодежной политики администрации Заволжского муниципального района Ивановской области, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: anoshina.81@mail.ru.

Ануфриева Оксана Владимировна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: anufrieva.oksana93@yandex.ru.

Артемова Анна Александровна - студентка кафедры прикладной информатики Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: nsv-52@mail.ru.

Артеменко Дмитрий Викторович - заместитель начальника кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нижний Новгород.

Бабанова Светлана Владимировна - социальный педагог Шуйского филиала ОГБПОУ «Ивановский промышленно-экономический колледж», г. Шуя, E-mail: sve-to4ka82@mail.ru.

Баландин Евгений Викторович – курсовой офицер-преподаватель филиала ФГКВБОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Серпухов Московской области), аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Jud1k_judo@mail.ru.

Баркунова Оксана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики

Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: oksa_315@mail.ru.

Бахарева Славяна Ростиславовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и биотехнологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, e-mail: heruvim2002@mail.ru.

Белов Станислав Владимирович - преподаватель кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: aspirant12sgpu@mail.ru.

Блохин Дмитрий Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры Эксплуатации ракетных комплексов филиала ФГКВБОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Серпухов Московской области), E-mail: DmBloxin@yandex.ru.

Болдарев Виктор Анатольевич - заместитель начальника кафедры Огневой подготовки УНК СП ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя», г. Москва

Брызгалкина Екатерина Юрьевна - преподаватель общественных дисциплин ОГБПОУ «Ивановский педагогический колледж им. Д.А. Фурманова, г. Иваново, E-mail: aterinabryzgalina@mail.ru.

Васильев Валерий Юрьевич - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Rainbow33333@mail.ru.

Васин Евгений Константинович - кандидат педагогических наук, учитель МБОУ Пучежская гимназия Ивановской области, г. Пучеж, E-mail: vek_kasper@mail.ru.

Виноградов Денис Сергеевич - аспирант ФГБОУ ВО «Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: mvlmn@gambler.ru.

Винтилов Павел Иванович - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», E-mail: butorlino37@yandex.ru.

Волкова Анастасия Николаевна - педагог дополнительного образования ГБОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи “Неоткрытые острова”», соискатель кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: kuhtera@yandex.ru.

Галашин Алексей Сергеевич - магистрант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, E-mail: al-athlonus@yandex.ru.

Гапонова Наталья Анатольевна - соискатель ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Каменск-Уральский, E-mail: GNA_ku@mail.ru.

Гонтарь Владимир Николаевич - кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальной подготовки ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя», г. Москва, E-mail: innovacia-sgpu@mail.ru.

Горбунова Екатерина Александровна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: gorbunovaea@inbox.ru.

Данг Тхань Хынг - кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Ханойского педагогического университета, Социалистическая республика Вьетнам, E-mail: nga970@gmail.com.

Данилов Василий Владимирович - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя.

Дворникова Елена Александровна - старший воспитатель МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №8», г. Иваново, магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: dvornikova180@ya.ru.

Димова Алла Львовна - кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории и методики подготовки кадров информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: aldimova@mail.ru.

Дурнев Алексей Иванович - заместитель начальника кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова», г. Орел.

Ерквания Лидия Андреевна - преподаватель ГБПОУ РО «РКРИПТ», г. Ростов-на-Дону, E-mail: Lidiyakurilina@mail.ru.

Ермилов Алексей Васильевич - преподаватель кафедры пожарной тактики и основ аварийно-спасательных и других неотложных работ ФГБОУ ВО ИПСАГПС МЧС России, г. Иваново, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: skash_666@mail.ru.

Ершова Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, преподаватель кафедры изобразительного, народного и декоративно-прикладного искусства Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: ershova_l@bk.ru.

Жоров Сергей Викторович - заместитель начальника службы автоматизации и метрологического обеспечения, ООО «Газпром трансгаз Сургут», г. Сургут, ХМАО-Югра, г. Шуя, E-mail: zhorovsv@yandex.ru.

Журавлева Алена Владимировна - старший преподаватель кафедры религиоведения АНО ВО «Московский православный институт святого Иоанна Богослова», г. Москва, соискатель Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: jur.a@bk.ru.

Задонская Людмила Владимировна - доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, E-mail: majolica7@mail.ru.

Зайцева Наталья Валерьевна - учитель истории и обществознания ГБОУ города Москвы «Гимназия №402 имени Алии Молдагуловой», магистр истории, г. Москва, E-mail: ascal@inbox.ru.

Зеленов Сергей Арнольдович - старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: zelenov.1964@mail.ru.

Зобнина Татьяна Венеровна - доктор психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: zobnina-tatjana@rambler.ru.

Иванов Юрий Анатольевич - доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории и права Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: iv_shuya@mail.ru.

Капустянская Ксения Викторовна - учитель английского языка МБОУ Школа №14, г. Саров, E-mail: kapustianskaja2015@yandex.ru.

Каширина Ольга Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики «Московский государственный технический университет им. Баумана», г. Москва E-mail: kashirina_olga@mail.ru.

Керемли Ниджат Вахид оглы - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, гражданин Азербайджана, E-mail: roxio_1993@list.ru.

Кислякова Любовь Петровна - кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры технологии, экономики и сервиса, начальник отдела маркетинга и содействия трудоустройству выпускников Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», магистрант, г. Шуя, E-mail: popsfigu@mail.ru.

Княгинина Наталья Александровна - преподаватель кафедры технологии, экономики и сервиса Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя.

Козлов Олег Александрович - доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией теории и методики подготовки кадров информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», ole-kozlov@yandex.ru.

Кокарев Игорь Сергеевич - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: igor-kokarev777@yandex.com.

Колобина Людмила Александровна - Заслуженный работник образования Московской области, директор ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж №5», г. Москва.

Комарова Екатерина Николаевна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: katerina.kom84@yandex.ru.

Комова Ольга Викторовна - учитель искусства и технологии МОУ Китовская СШ, Ивановской области, руководитель детского объединения театр моды «Вдохновение», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: kom.ov@bk.ru.

Коноваленко Евгений Петрович - начальник кафедры государственного надзора и экспертизы пожаров (в составе УНК «Государственный надзор») ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», г. Иваново, E-mail: zedzero@mail.ru.

Корнилов Артем Эдуардович - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: artyom@ymca.ru.

Королькова Виктория Ивановна - педагог-организатор Шуйского филиала ОГБПОУ «Ивановский промышленно-экономический колледж», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: vip_torya@mail.ru.

Корсаков Сергей Сергеевич - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: sskorsakov@yandex.ru.

Коткова Наталья Николаевна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: natkotk@mail.ru.

Кубанев Николай Алексеевич - доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: nik-kubanev@yandex.ru.

Кузьмин Николай Александрович – гвардии капитан, Заместитель командира войсковой части 03333 по работе с личным составом, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: TPB150@yandex.ru.

Кувардина Нелли Александровна - аспирант ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогического университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: nelli.kuvarдина@mail.ru.

Кулагина Юлия Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза, E-mail: kulagina_yu.a@mail.ru.

Кулакова Елена Александровна - учитель начальных классов ГБОУ города Москвы «Школа 1349», г. Москва, e-mail: 6828210@mail.ru.

Кустова Екатерина Андреевна - преподаватель информатики, Авиационный колледж, СП ФГБОУ ВО «Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П.А. Соловьева», г. Рыбинск, E-mail: babushkina_ea@rambler.ru.

Лаврентичева Мария Алексеевна - учитель физической культуры МОУ Яхромская СОШ №1, г. Яхромы, Дмитровский район, Московской области, E-mail: nice-mary2@mail.ru.

Лагунова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной геометрии, компьютерной графики и автоматизированного проектирования ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород.

Лагунова Мария Георгиевна - ведущий специалист ОАО «Теплоэнерго», г. Н. Новгород, E-mail: lagunovam@gmail.com.

Лаухин Валерий Евгеньевич - старший преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нижний Новгород.

Лебедев Никита Сергеевич - аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, E-mail: Lebedev.translate@gmail.com.

Лебедева Евгения Игоревна - студентка физико-математического факультета Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: www.moria.lize@gmail.com.

Лёзов Дмитрий Владимирович - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» г. Шуя, E-mail: ldv800m@gmail.com.

Литвинова Ангелина Михайловна - директор Региональной общественной организации «ТЕРРИТОРИЯ БОКСА», г. Санкт-Петербург, E-mail: angelinalitvinova@icloud.com.

Литус Кирилл Дмитриевич - студент Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: litus.kirill@gmail.com.

Локанов Алексей Германович - педагог дополнительного образования МУ ДО «Центр физической культуры и спорта «Молния», г. Ярославль, E-mail: bujinkan@mail.ru.

Ляхов Павел Владимирович - преподаватель кафедры огневой подготовки и деятельности органов внутренних дел в особых условиях ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова», г. Орел.

Максимов Константин Семенович - кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и права Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: kafedrinai@mail.ru.

Матязова Хусния - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, гражданка Туркменистана, E-mail: suraj91@mail.ru.

Машина Алия Вакильевна - учитель начальных классов МБОУ СШ № 7 городского округа Кохма, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: aliyalotos.ru@mail.ru.

Мигушов Кирилл Алексеевич - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: migkirill@yandex.ru.

Михайлов Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, директор Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, E-mail: fairytail@mail.ru.

Михайлов Юрий Федорович - кандидат педагогических наук, доцент, доцент филиала ФГКВБОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Серпухов Московской области), E-mail: mikhayurij@yandex.ru.

Морозов Александр Владимирович - доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: doc_morozov@mail.ru.

Мурадова Пия Рамзановна - старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», аспирантка, г. Грозный, E-mail: milana81910@mail.ru.

Мустафина Олеся Ринатовна - студентка Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: olesya0427@gmail.com.

Муцурова Залина Мусаевна - старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», аспирант, г. Грозный, zalinan@bk.ru.

Набилкина Лариса Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков и культур Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: nabilkina@yandex.ru.

Надеждин Евгений Николаевич – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», г. Тула, E-mail: en-hope@yandex.ru.

Назаров Юрий Николаевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры культурологии и литературы Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: yurnazarov@mail.ru.

Назарова Юлия Владимировна - доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университета им. Л.Н. Толстого», г. Тула, E-mail: fox353@yandex.ru.

Назарцева Юлия Михайловна – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Durashka1993@mail.ru.

Николаев Сергей Анатольевич - старший преподаватель кафедры огневой подготовки и деятельности органов внутренних дел в особых условиях ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова», г. Орел.

Овчинников Денис Павлович - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: denis_ovchinnikov1993@mail.ru.

Онегова Нина Викторовна - аспирант кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: shilova-t@inbox.ru.

Паластина Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и государственного муниципального управления ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: irinch@bk.ru.

Перевозчикова Елена Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Perevozchikova-e@mail.ru.

Петушкова Елена Николаевна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: elena_chistyakova37@mail.ru.

Плисова Анастасия Александровна – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: nm92@mail.ru.

Положенцева Ирина Вениаминовна – кандидат экономических наук, профессор кафедры педагогика и психология профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: vipperh@yandex.ru.

Прояненко Лидия Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения физике Института физики, технологии и информационных систем ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), г. Москва, E-mail: lapr@gambler.ru.

Пухова Яна Сергеевна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Irbis_0410@mail.ru.

Пушкарева Евгения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», аспирант ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», (Национальный исследовательский университет), г. Нижний Новгород. E-mail: evg.pushkareva@yandex.ru.

Пшеничнова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и специальной педагогики Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: ir.p@list.ru.

Расковалова Ольга Сергеевна - преподаватель английского языка в ЧУДО «Каменск Уральский Лингвистический Колледж», аспирант, г. Каменск-Уральский, E-mail: september1609@rambler.ru.

Резникова Светлана Сайриновна - аспирант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: svetlana-khasanшина@yandex.ru.

Романова Каринэ Евгеньевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново; профессор кафедры технологии, экономики и сервиса Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: rom.ke@mail.ru.

Рябова Ольга Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой кафедры технологии, экономики и сервиса Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: ryabovaon@mail.ru.

Серошенко Дарья Витальевна - преподаватель профильных дисциплин техникума ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», аспирант Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: dmuravickaya@mail.ru.

Ситнова Анастасия Андреевна - заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «Гимназия № 36», г. Иваново, аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, E-mail: nskc@mail.ru.

Смирнова Валерия Алексеевна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, smirvaleriya@mail.ru.

Смирнова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, зав. отделом аспирантуры, докторантуры, диссертационных советов Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», руководитель творческого объединения «Город мастеров» МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Шуя, E-mail: aspirantur-sgpu@mail.ru.

Смирнова Ольга Юрьевна - старший преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: olgafi2009@yandex.ru.

Соколова Дарья Владимировна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Madam.dasha1234@mail.ru.

Степанов Анатолий Владимирович - студент Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: anotrolie@mail.ru.

Степанов Владислав Сергеевич - аспирант НОУ ВПО «Институт современного искусства», г. Москва, E-mail: fortesolo@yandex.ru.

Степанова Дарья Павловна - студентка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: mormontus1888@gmail.com.

Степанова Ольга Николаевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: stepanova.olga.75@gmail.com.

Степанюк Владимир Иванович - начальник кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова», г. Орел

Стрелова Олеся Ивановна - студентка Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: olesya_strelova@mail.ru.

Токбаев Аюб Амербиевич - кандидат экономических наук, преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», капитан полиции

Труханова Елена Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии педагогического образования Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас Нижегородской области, E-mail: truhmanov@yandex.ru.

Тюкавкина Валентина Васильевна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: tyukavkina.v.v@yandex.ru.

Тюкавкина Елизавета Васильевна - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: liza.tyukavkina@yandex.ru.

Фан Чунг Киен - кандидат педагогических наук, преподаватель Национального педагогического колледжа, Социалистическая республика Вьетнам, E-mail: kienpt1981ped@gmail.com.

Федоров Григорий Александрович - ведущий ветеринарный врач БГУ ИО «Шуйская районная станция по борьбе с болезнями животных», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: akatcke@gmail.com.

Федотова Евгения Андреевна - аспирант Института педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: evgesama@yandex.ru.

Хренова Татьяна Михайловна - преподаватель информатики и специальных дисциплин ГБПОУ «Чкаловский техникум транспорта и информационных технологий», г. Чкаловск Нижегородской области, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: hrenova.tanya7@yandex.ru.

Цветкова Кристина Петровна - социальный педагог МАУ ДО «Романтик», г. Щелково Московской области, соискатель Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: k.tsvetkova11@gmail.com.

Чабдаров Марат Мухажирович - соискатель Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, архитектор, г. Москва.

Чан Тхи То Оань - кандидат психологических наук, преподаватель Вьетнамской государственной педагогической академии, Социалистическая республика Вьетнам, E-mail: lieugiai50@gmail.com.

Червова Альбина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: innovacia-sgru@mail.ru.

Чистяков Виктор Андреевич - аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: Vitek_bbr@mail.ru.

Шадричева Алена Ильдаровна - аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, E-mail: alenkagal@mail.ru.

Шамуратов Сурож Фуркатович – аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, гражданин Туркменистана, E-mail: suraj91@mail.ru.

Шахова Наталья Сергеевна - магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: waxova@mail.ru.

Шептуховский Михаил Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экологии и географии Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, E-mail: iogs4p17@mail.ru.

Шершакова Татьяна Леонидовна – начальник отдела контроля качества обучения филиал НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права» в Смоленской области, E-mail: tshershakova@mail.ru.

Шиповская Светлана Викторовна - аспирант кафедры теории и методики обучения физике Института физики, технологии и информационных систем Московского государственного педагогического университета Россия, г. Москва, E-mail: svetlana200008@gmail.com.

Шмелёва Галина Павловна - ведущий инженер кафедры ботаники и зоологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, E-mail: GalinaPavlovna3@mail.ru.

Шубин Эдуард Викторович - кандидат технических наук, студент ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж №5», г. Москва, E-mail shubin_78@mail.ru.